

IV CONGRESSO DE PSICOLOGIA DA UNIFIL

I Congresso Nacional de Psicologia

ENCONTROS NA PSICOLOGIA

 **UniFil**

"...o amor que é o vínculo da perfeição."

Col. 3:14b

Apoio



**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**
Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná



ENCONTROS NA PSICOLOGIA

Organizadores

Andrea Simone Schaack Berger

Denise Hernandes Tinoco

Marien Abou Chahine

1ª Edição



UniFil

Londrina

2011

E46 Encontros na psicologia / organizadores Andrea
 Simone Schaack Berger, Marien Abou Chahine,
 Denise Hernandes Tinoco. – Londrina: EdUnifil,
 2011.

 175 p.

 ISBN: 978-85-61986-24-7

 1. Psicologia. I. Berger, Andrea Simone Shaack.
 2. Chahine, Marien Abou. 3. Tinoco, Denise Hernandes.



Apoio

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

***Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná***



CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA



**ENTIDADE MANTENEDORA
INSTITUTO FILADÉLFIA DE LONDRINA**

REITOR

Dr. Eleazar Ferreira

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Prof. MSc. Lupercio Fuganti Luppi

COORDENADORA DE CONTROLE ACADÊMICO

Esp. Alessandra Pires Lucinger

COORDENADORA DE AÇÃO ACADÊMICA

Laura Maria dos Santos Maurano

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof.^a Dra. Damares Tomasin Biazin

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Dr. Mario Antônio da Silva

COORDENADORA DE PROJETOS ESPECIAIS E ASSESSORA DO REITOR

Josseane Mazzari Gabriel

**COORDENADOR DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS E COORDENADOR GERAL ACADÊMICO DA
UNIFIL VIRTUAL**

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

COORDENADORA GERAL DA UNIFIL VIRTUAL

Prof.^a Esp. Ilvili Werner

Diretoria

Sra. Ana Maria Moraes Gomes
Presidente

Sra. Edna Virgínia C. Monteiro de Melo
Vice-Presidente

Sr. Edson Aparecido Moreti
Secretário

Sr. José Severino
Tesoureiro

Dr. Osni Ferreira (Rev.)
Chanceler

Dr. Eleazar Ferreira
Reitor

Conselho Editorial

Prof. Ms. Luís Marcelo Martins

Prof.^a Ph.D. Luciana Grange

Prof. Ms. Ivan Prado Junior

Prof. Dr. João Antônio Cyrino Zequi

Prof. Ms. Henrique Afonso Pipolo

Prof.^a Dr^a. Suhaila Mahmoud Smaili Santos

Prof.^a Esp. Ilvili Werner

Prof.^a Ms. Maíra Salomão Fortes

Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira

Prof.^a Dr^a. Denise Hernandez Tinoco

Prof. Ms. Sérgio Akio Tanaka

Prof. Ms. José Martins Trigueiro Neto

Prof.^a Dr^a. Damares Tomasin Biazin
Presidente

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães
Coordenador

“Todo viver verdadeiro é encontro” (Martin Buber, 1958). O autor, filósofo e teólogo, que influenciou e continua influenciando a Psicologia de várias formas desde o lançamento de seu livro “Eu - Tu” apresenta o encontro como a principal fonte para o trabalho na Psicologia.

Este livro é o produto de um Encontro muito especial e tem como objetivo publicar os artigos e resumos das palestras, conferências, minicursos e apresentação de trabalhos que configuraram o IV Congresso de Psicologia da UniFil, realizado de 25 a 29 de abril de 2011, no Centro Universitário Filadélfia - UniFil.

Quando se tornou possível a ideia de fazer um livro que contivesse artigos e resumos das atividades realizadas no IV Congresso de Psicologia da UniFil, não foi possível deixar de lutar para que este fato realmente acontecesse. A excelência, a dedicação, a seriedade e a participação de professores da instituição, palestrantes de Londrina, São Paulo e Curitiba e alunos neste evento tornam-no referência em toda a região Norte do Paraná, e neste ano, em nível nacional.

Este Congresso é um momento em que alunos, professores, profissionais da região e até de outros Estados param a rotina de sala de aula para estudar, discutir e conhecer o que há de novo na Psicologia. Criou-se, nesta semana, uma nova configuração, em que os ENCONTROS NA PSICOLOGIA foram o enfoque principal. Encontros de todos os tipos, com novas ideias, com pesquisas, com colegas, com o outro em todos os sentidos.

O valor acadêmico dos artigos e resumos aqui apresentados é indiscutível e a possibilidade de vê-los publicados e eternizados nos deixa muito satisfeitos. Não podemos deixar de agradecer a toda comunidade acadêmica, em especial ao colegiado do Curso de Psicologia e ao Centro Universitário Filadélfia, pelo apoio e colaboração.

Organizadoras do livro

Andrea Simone Schaack Berger

Denise Hernandes Tinoco

Marien Abou Chahine

SUMÁRIO

PALESTRA

PSICOLOGIA E ESPIRITUALIDADE - CONGRESSO DE PSICOLOGIA - UNIFIL.....	15
<i>Geraldo José de Paiva, Universidade de São Paulo</i>	

MESA

A CRIANÇA E SEUS ENCONTROS: UMA CONVERSA SOBRE A VISÃO HOLÍSTICA NA GESTALT-TERAPIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMA DE VER O CLIENTE E O TRABALHO PSICOTERÁPICO.....	23
<i>Andrea Simone Schaack Berger</i>	

PSICOTERAPIA COMPORTAMENTAL INFANTIL.....	29
<i>Eliane Belloni</i>	

PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA COM CRIANÇAS.....	33
<i>Mariem Abou Chahine</i>	

MINICURSO

A ARTE E OS SONHOS COMO EXPRESSÃO DO INCONSCIENTE.....	41
<i>Dra. Denise Hernandes Tinoco</i>	

A PSICOPATOLOGIA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: ASPECTOS TEÓRICOS E CLÍNICOS.....	47
<i>Bruna de Amorim Sanches Aldinucci</i>	

ANÁLISE DO FILME ADMIRÁVEL MUNDO NOVO.....	55
<i>Leandro Henrique Magalhães</i>	

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ: EM PESQUISA PSYCHOLOGIST PERFORMANCE IN PARANÁ STATE PUBLIC SCHOOLS: IN RESEARCH.....	61
<i>Patrícia Vaz de Lessa, Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	

UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA E FREUDIANA DOS FILMES "TROPA DE ELITE"	81
<i>Patricia Martins Castelo Branco</i>	

AS PSICOTERAPIAS: DA PSICANÁLISE ÀS PSICOTERAPIAS EXISTENCIAIS HUMANISTAS.....	87
--	----

Profa. Dra Denise Hernandes Tinoco

QUE PACIENTES NOS AGUARDAM NA CLÍNICA ATUALMENTE? DISCUSSÃO DE CASOS CLÍNICOS.....	109
--	-----

Graziela Rebouças Santi

BULLYING: O PERFIL DA VIOLÊNCIA NA REALIDADE ESCOLAR.....	117
---	-----

Eliane Belloni

TRABALHO

A CASA SEMILIBERDADE: UMA POSSIBILIDADE TERAPÊUTICA.....	119
--	-----

Fabrcio Ramos de Oliveira, Sílvia do Carmo Pattarelli

A SUBJETIVIDADE E A PSICANÁLISE: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES EM REGIME DE SEMILIBERDADE NA CIDADE DE LONDRINA – PR.....	125
--	-----

Henrique Siena Zanon, Mérylin Janazze Garcia, Sílvia do Carmo Pattarelli

ADOÇÃO E DEVOLUÇÃO: A CRIANÇA DEVOLVIDA

ADOPTION AND RETURN: THE CHILD RETURNED.....	129
--	-----

Mattos, M. P., Hernandes, M. A. F, Eloy C. B.

ADOLESCENTES INFRATORES: UM SELF A PROCURA DE RITMO.....	141
---	-----

Fabrcio Ramos de Oliveira, Sílvia do Carmo Pattarelli

A DINÂMICA DE GRUPOS PRESENTE EM UM ATENDIMENTO A APOSENTADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	147
---	-----

Maria Aparecida Vivan de CARVALHO, Célia Cristina FORNAZIERO, Josiane Cecília LUZIA, Luana Caroline FURQUIM, Marcio Francisco DIAS

INVENTÁRIO PARA A AVALIAÇÃO DO TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL EM ADOLESCENTES.....	153
--	-----

Josiane Cecília LUZIA, Lucilla Maria Moreira CAMARGO, Julio Cesar Velásquez ZAPATA

OS IMPACTOS NA SUBJETIVIDADE A PARTIR DAS TRANSFORMAÇÕES NO EXERCÍCIO DO TRABALHO NA PÓS-MODERNIDADE.....	157
---	-----

Kely Akemi Kuriki, Orientadores: Me. Flávia Fernandes de Carvalhaes (Faculdade Pitágoras), Me. Rafael Bianchi Silva (Faculdade Pitágoras)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES À UTILIZAÇÃO DO “PROGRAMA PÉ NA FAIXA” POR MOTORISTAS E PEDESTRES NA CIDADE DE LONDRINA.....161
OLIVEIRA, Adagilza L., SUZUKI, Aline Y., Orientador: Ms. Rafael Bianchi Silva (Faculdade Pitágoras/ Londrina)

PSICOLOGIA POSITIVA E PSICOTERAPIA.....165
Daniel Constantino

ENCONTROS NA PSICOLOGIA

PSICOLOGIA E ESPIRITUALIDADE

CONGRESSO DE PSICOLOGIA - UNIFIL

Geraldo José de Paiva
Universidade de São Paulo

O interesse da Psicologia pela Espiritualidade tem adquirido tal expressão que há poucos anos a Divisão 36 da American Psychological Association discutiu se sua denominação deveria mudar de “Psicologia da Religião” para “Psicologia da Religião e da Espiritualidade”. Sobretudo nos Estados Unidos, de onde nos vem a maior influência no campo da Psicologia, o tema “espiritualidade” é estudado em congressos, artigos, livros e Handbooks (Paloutzian & Park, 2005). O DSM, Manual diagnóstico e estatístico das desordens mentais, desde a edição de 1994, inclui a espiritualidade entre as condições que podem ser foco de atenção clínica. Entre nós tem havido, nos últimos anos, diversos eventos científicos ligados ao assunto. Em Porto Alegre ocorreu, em 2003, na PUC, o Encontro Gaúcho de Espiritualidade e Qualidade de Vida, com várias contribuições da Psicologia (Teixeira *et al.*, 2004). O Grupo de Trabalho “Psicologia & Religião”, da Anpepp, realizou em 2004, em Campinas, um Seminário temático acerca de Psicologia e Espiritualidade (Amatuzzi, 2005). No Rio de Janeiro o Centro Loyola de Fé e Cultura dedicou, em 2005, uma Jornada de Psicologia e Espiritualidade (Magis, 2005). Nesses encontros discutiu-se a relação da espiritualidade com diversas áreas do comportamento: psicoterapia, organizações, personalidade, identidade, e outras. (Ancona, 2005; Piedmont, 1999; Saroglou, 2003).

Nesta palestra pretendo abordar três tópicos relacionados com a espiritualidade: alguns aspectos semânticos do termo “espiritualidade”, algumas relações entre espiritualidade e religião, e a imbricação recíproca da psicologia e da espiritualidade.

1. ALGUNS ASPECTOS SEMÂNTICOS DO TERMO “ESPIRITUALIDADE”

Os termos de uma língua têm história. “Espiritualidade” é um termo abstrato, derivado do adjetivo “espiritual”. Apesar da origem claramente latina, esse adjetivo não existia no latim clássico. Foi forjado pelo latim da Igreja. A origem eclesial da palavra sugere imediatamente uma referência ao Espírito Santo. Segundo estudos históricos, esse foi o primeiro sentido da palavra “espiritual” (Rican, 2003; Sudbrack, 1993). Espiritualidade é a vida sob a moção do Espírito Santo. Nessa época, espiritualidade e cristianismo não

se distinguem, a não ser pela ênfase colocada na ação do Espírito Santo. Por muitos séculos tal foi a denotação do termo. Fala-se, assim, ainda hoje, de várias espiritualidades cristãs: a beneditina, a franciscana, a dominicana, a carmelita, a jesuíta, a luterana, a calvinista, a ortodoxa, e outras. Prova da riqueza dessas espiritualidades, que são formas especializadas, antes de tudo, de se viver a mensagem cristã, mas também da busca de Deus nas várias religiões, é o *Dictionnaire de Spiritualité* ascétique et mystique, (1932-1995. Organizado, em 45 volumes, por Marcel Viller e colabs.). Um segundo sentido de “espírito”, em substituição ao primeiro, foi o atribuído à palavra pelos filósofos iluministas, no século XVIII: o espírito a que se referiam com esse termo é o espírito humano, isto é, a razão, característica universalmente compartilhada pelos seres humanos, que os iguala a todos. “Espiritual” e “espiritualidade” passaram a designar o racional e a vida guiada pela razão. Um terceiro sentido, mais recente, surgiu com a psicologia humanista, por volta de 1960, que conferiu ao termo “espiritual” a denotação da auto-realização, que envolve o empenho no aperfeiçoamento do potencial humano (Rican, 2003). Esse é o sentido corrente de espiritualidade nos dias de hoje, que faz abstração da orientação religiosa, a ponto de permitir que se fale de “espiritualidade atéia” (Solomon, 2003). Tal sentido é predominante nos Estados Unidos, onde veio a coincidir com a geração dos “seekers”, mas encontra certa hesitação na Europa. No entanto, devido à influência da cultura norte-americana, inclusive acadêmica, a aceção do termo tem-se difundido um pouco por toda parte, ao menos no Ocidente. Essa difusão tem trazido, algumas vezes, soluções criativas para problemas importados, como veremos depois. No sentido contemporâneo, espiritualidade tem sido muitas vezes definida, sobretudo nos Estados Unidos, por oposição à religião, ou religiosidade. Por religião veio a entender-se a instituição, a autoridade, a comunidade, os dogmas, os ritos litúrgicos, a ética dos mandamentos, com as correspondentes atitudes de obediência, aceitação, participação coletiva, comportamento moral e culpa. Por espiritualidade veio a entender-se o indivíduo, a criatividade, a experiência pessoal principalmente afetiva, os grupos de livre escolha, as celebrações espontâneas e a inserção ecológica, com os sentimentos de liberdade, autenticidade, conexão. A definição por oposição desembocou na conhecida expressão no ambiente norte-americano: “não sou religioso; sou espiritual” (Pargament, 1999). Essa expressão, no entanto, continua a soar estranha aos ouvidos europeus que ou não veem oposição entre religião e espiritualidade (Aletti, 2010), ou a constróem de outra forma: “não sou cristão; sou religioso” (Stifoss-Hansen, 1999). No Brasil, não me parece estabelecido o contraste entre espiritualidade e religião, exceto em parte dos extratos intelectualizados, muito por conta, provavelmente, da literatura norte-americana, em especial na Psicologia. Vassilis Saroglou, diretor do Centro de Psicologia da Religião da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, observa, com efeito, que “a psicologia anglo-saxã se caracteriza desde alguns anos por um real fascínio pelos estudos empíricos da importância da espiritualidade [...] e pelo desenvolvimento de medidas da espiritualidade” (Saroglou, 2003: 1).

2. ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE ESPIRITUALIDADE E RELIGIÃO

Acompanho Saroglou na sutil análise que realizou das divergências e convergências entre espiritualidade e religião no ambiente europeu (Saroglou, 2003). Escolho o ambiente europeu por ser, nesse particular, mais que o ambiente norte-americano, ancorado numa tradição consolidada e diferenciada. Em “Espiritualidade moderna: um olhar da Psicologia da Religião” (Saroglou, 2003), Saroglou compara a “religiosidade clássica”, isto é, a religião comumente entendida e a “espiritualidade” contemporânea. Seis pontos resultam de sua análise: (1) *Importância*: a espiritualidade é mais popular entre os mais jovens, dos quais um quarto não inclui nela Deus e a religião; (2) *Dimensões*: a espiritualidade implica autonomia da pessoa face à tradição e à instituição religiosa, construção pessoal do sentido da existência, afirmação de conexão entre todos os seres dependente de um princípio transcendente ao indivíduo e a este mundo, mal-estar em relação à materialidade do mundo e experiência de preferência emocional e intelectual; (3) *Busca de sentido*: tanto a espiritualidade como a religiosidade clássica diferem de abordagens filosóficas e existenciais por acreditarem num sentido e numa finalidade da vida individual e da existência do mundo e por postularem um princípio de transcendência ao mundo e ao indivíduo. Mas espiritualidade e religiosidade se diferenciam quanto à autonomia frente à tradição e à autoridade, quanto à motivação integradora da construção do sentido e quanto à facilidade em oferecer respostas aos grandes enigmas da humanidade; (4) *Motivação*: nem a religião nem a espiritualidade estão associadas à instabilidade emocional; a espiritualidade parece até independente do papel compensador de insegurança na relação do casal, que por vezes tem sido papel da religião; a religião, mais que a espiritualidade, parece oferecer apoio social seguro para a saúde mental e física; em certas práticas da espiritualidade percebe-se um passado ou um presente problemáticos na história do apego, que roçam o paranormal; religiosidade clássica e espiritualidade manifestam-se nos momentos de crise e de adversidade; (5) *Personalidade*: o perfil de personalidade dos “espiritualizados” parece afastar-se um pouco do perfil do religioso “clássico”: a qualidade pró-social e altruísta está presente, mas menos forte e sistemática do que na religião clássica; o interesse pela espiritualidade não representa o espírito consciencioso e a rigidez em relação a valores e ideias que caracterizam a religião clássica; a extroversão e a abertura para experiências múltiplas, variadas e novas permite fácil passagem para crenças paranormais; (6) *Valores*: Espiritualidade e religiosidade coincidem nos valores relativos ao cuidado e ao respeito para com o outro; tanto uma como outra conservam um fundo de anti-hedonismo, embora mais fraco na espiritualidade; a espiritualidade implica, mais que a religiosidade, autonomia na construção da identidade e dos valores, a ausência do conformismo, e a expansão do *in-group* para o universalismo das identidades coletivas, dos valores coletivos (justiça social, ecologia) e da definição de “quem é o meu próximo”. Embora religiosidade clássica e espiritualidade possam se opor no nível das representações, os processos psicológicos implicados no comportamento religioso ou espiritual apresentam matizes e intensidades diferentes, sobressaindo mais uma gradação do que uma oposição de processos.

3. IMBRICAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE NA PSICOLOGIA

Estaria a Espiritualidade imbricada na Psicologia, de modo a reconhecemos na atividade científica algo de espiritual, independentemente de eventuais conteúdos? Teria a psicologia, como ciência, alguma espiritualidade? Se definirmos a espiritualidade em contraposição à materialidade, entenderemos a espiritualidade como a libertação do imediato, do concreto, do imagístico, do aqui-e-agora. Essa foi a posição de Freud, em Moisés e o Monoteísmo (Freud, 1975/1939), quando falou da espiritualização (*Geistigkeit/Geistlichkeit/Vergeistlichung*) da humanidade, ocorrida no povo judeu graças, em grande parte, à religião que, estabelecendo separação radical entre Deus e o mundo, teria dado início ao pensamento abstrato, à intelectualização, à ciência. Nesse sentido, a Psicologia é uma atividade espiritual porque se aplica, de modo imaterial, isto é, sem as amarras do tempo e do espaço, a seu objeto, o comportamento. Essa espiritualidade da Psicologia deu origem a algumas correntes que colocam a auto-realização do *self*, e não mais uma referência transcendente, como o objetivo da tarefa humana. Reconhecemos aqui as posições de Fromm, Rogers, Maslow e Rollo Mayo, proponentes da psicologia humanista. Paul Vitz (1977/1994), da Universidade de Nova York, é um acerbo crítico dessa posição, que condena como conducente à cultura do narcisismo e do individualismo, e chega a descrevê-la como *self-worship*, o culto secular de si mesmo. Ainda assim, penso que a psicologia humanista, em especial a de Rogers e de Maslow (este, presidente da Sociedade Ateísta Norte-Americana!), é portadora de espiritualidade. Se, com efeito, a realização do potencial humano, a auto-realização, for entendida como o desabrochar na pessoa do que de melhor existe em sua capacidade, que inclui a comunhão com o outro e com o universo, é lícito reconhecer nesse empenho uma libertação do aqui-e-agora, do imediato, do concreto material, em direção a uma totalidade maior, eventualmente cósmica. Isso corresponde ao que contemporaneamente se denomina espiritualidade. Outra posição, ligada ao “movimento de conscientização da morte”, é apresentada por Lucy Bregman, da Universidade Temple. Bregman (2001) sustenta, teórica e empiricamente, que a psicologia tem recursos próprios, não opostos aos recursos religiosos mas independentes deles, para lidar com a preparação para a morte e com o luto dos sobreviventes. Para ela, a psicologia tem espiritualidade, porque a morte desvela para quem parte e para quem fica dimensões do *self* e do universo, que escapam aos limites do aqui-e-agora. A espiritualidade da psicologia na morte expressa-se pela tristeza, pelo desgosto, pelo medo, pela raiva e pelo sentimento de ultraje frente à perda pessoal e social; expressa-se também pela consciência de que a morte faz parte do ciclo da vida e “nos une com os outros seres vivos num ecossistema que opera com harmonia, senão com finalidade e [...] benevolência” (p.327). Considero essas formas de espiritualidade oriundas da psique humana, enquanto exigência intrínseca de auto-realização, que inclui a comunhão com o outro, e enquanto reage às frustrações que atingem a auto-realização.

E que dizer da Psicologia da Espiritualidade? Mais de uma vez defendi que existe lugar para a Psicologia da Religião e para a Psicologia da Espiritualidade, uma vez que tanto a religião como a espiritualidade são empenhos sérios do ser humano, dignos de atento estudo. Continuo com a convicção de que o objeto religioso, de que se ocupa a Psicologia da Religião, é definido culturalmente pela linguagem, resulta de uma “palavra” que denota uma proveniência transcendente, ao passo que o objeto espiritual designa a conexão com o universo, com o divino difuso no mundo, com o sagrado, percebidos intuitiva e afetivamente na natureza, na arte, no amor. Como se vê, a Psicologia da Espiritualidade, de certo amparada pelo que Vergote (2003) chama de cansaço, no Ocidente, da palavra ‘Deus’ em sua vulgata teológica, busca um divino menos condensado, que encontra na Natureza e no Cosmos. Segundo o mesmo autor, essa busca exprime “o desejo de atingir uma liberdade interior e de encontrar para a vida um sentido que liberta do racionalismo estreito e das concepções tristemente utilitárias” (2003: 98). Um expoente da defesa da espiritualidade, não associada necessariamente com existência de Deus, imortalidade pessoal, sanções em outra vida, mas definida como “um amor atencioso à vida” (Solomon, 2003: 18) é o filósofo Robert Solomon, da Universidade do Texas. No livro *“Espiritualidade para céticos”*, título acrescido na tradução brasileira com o subtítulo “Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI”, Solomon analisa esse “amor atencioso à vida” como desdobrando-se em três atitudes naturais ao homem e exclusivas dele: a reverência, a confiança e o perdão. (Solomon, 2003). Para qualificar esse amor à vida, o autor utiliza, em inglês, o adjetivo *“thoughtful”*, atencioso, que conota um matiz diferente do adjetivo *“considerate”*, que também significa atencioso. A diferença entre eles é que *“considerate”* indica atenção em evitar dissabores a outrem, ao passo que *“thoughtful”* é a atenção voltada para oferecer-lhe benefícios, prazer, aperfeiçoamento. Nessa acepção, a espiritualidade, como busca de autonomia, de construção pessoal da relação com a humanidade e o universo, de respeito à singularidade do indivíduo, de abertura e experimentação do novo, de recusa da rigidez, do autoritarismo e da alienação, é um bem desejável, condizente com o aprimoramento humano. Como tal, a espiritualidade é objeto da psicologia, e pode-se falar de psicologia da espiritualidade. As questões clássicas da Psicologia, como aprendizagem, desenvolvimento, personalidade, psicopatologia, vinculações sociais, motivação e outras, repetem-se em relação a esse objeto específico, a saber, a espiritualidade, e têm desafiador caminho pela frente. Uma última questão dentro do tópico da imbricação recíproca de Psicologia e Espiritualidade. Qual o lugar da espiritualidade, enquanto distinta da religião, na cultura brasileira? Fará ela parte, como em outros lugares, do “luxo” dos abastados de hoje? (*Holland Herald*, 2004) Terá ela substituído a religião nos extratos intelectualizados? Corresponderá ela à influência exercida sobre nós pelos assuntos de moda em outros países? Como registrei em outra parte, “verifica-se na maioria das vezes em nossa cultura brasileira, rural e urbana, a permanência forte do referente religioso, quase sempre cristão, que permite às pessoas o acesso à esfera do imaterial, da qual não se acercam pela prática [ou técnica] da meditação ou pela descoberta do “eu

profundo” (Paiva & Fernandes, 2006). Se, portanto, a busca pela espiritualidade se mostrar empiricamente significativa em nosso meio, e se a psicologia julgar interessante ocupar-se com ela, é necessário firmar a faixa propriamente psicológica do fenômeno estudado, como exemplificado acima na pesquisa de Saroglou (2003).

Concluindo, a Psicologia, como ciência, acolhe igualmente a religião e a espiritualidade como objeto de seu estudo. Há, naturalmente, alguma diferença de epistemologia nessa acolhida: no caso da religião, ela se abstém da afirmação ou negação do transcendente; no caso da espiritualidade não cabe esse cuidado, ao menos no sentido que hoje se dá, nos meios acadêmicos, e na linguagem comum, a “espiritualidade”.

REFERÊNCIAS

- Aletti, M. (2010). *Percorsi di Psicologia della Religione alla luce della Psicoanalisi*. Roma: Aracne, 2010
- Amatuzzi, M.M. (Org.) (2005). *Psicologia e Espiritualidade*. São Paulo: Paulus
- Ancona-López, M. (2005). A espiritualidade e os psicólogos. Em M.M.Amatuzzi, op.cit., 147-159
- Bregman, L. (2001) The death awareness movement. Psychology as religion? Em D.Jonte-Pace & W.B.Parsons (Orgs.) *Religion and Psychology Mapping the terrain*. Londres e Nova York: Routledge, 319-332
- Holland Herald* (3004). Spoiled for choice. September, 11-12
- Paiva, G.J. (2004a). Espiritualidade e qualidade de vida: pesquisas em Psicologia. Em E.F.B.Teixeira, M.C.Müller e J.D.Tigre da Silva (Orgs.), *Espiritualidade e Qualidade de Vida*. Porto Alegre: Edipucrs, 119-130
- Paiva, G.J. (2004b). Espiritualidade da Psicologia e Psicologia da Espiritualidade. Magis, *Cadernos de Fé e Cultura*. Rio de Janeiro: PUC/Centro Loyola de Fé e Cultura, 9-20
- Paiva, G.J. (2005). Psicologia da Religião, Psicologia da Espiritualidade: Oscilações conceituais de uma (?) disciplina. Em M.M.Amatuzzi (Org.) (2005). *Psicologia e Espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2005, 31-47
- Paiva, G.J. e Fernandes, M.I.A. (2006). Espiritualidade e Saúde: um enfoque da Psicologia. Em E.M.Vasconcelos (Org.), *A Espiritualidade no Trabalho em Saúde*. São Paulo: Hucitec
- Paloutzian, R.F. & Park, C.L. (Orgs.) (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York-London: The Guilford Press
- Pargament, K.I. (1999). The Psychology of Religion and Spirituality? Yes and No. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 3-16
- Piedmont, R. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67, 985-1014
- Ricán, P. (2003). Spirituality – A story of a concept. *Comunicação na International Psychology of Religion Conference*. Glasgow, Escócia.

Saroglou, V. (2003). Spiritualité moderne: un regard de psychologie de la religion. *Revue Théologique de Louvain*, 34, 473-504

Solomon, R.C. (2003/2002). Espiritualidade para céticos. *Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

Stifoss-Hansen, H. (1999). Religion and spirituality: What a european ear hears. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 25-33

Sudbrack, J. (1993/1986). Spiritualité. Em P.Dinzelbacher (Org.), *Dictionnaire de la Mystique*. Paris: Brepols, 716ss

Vergote, A. (2003). La théologie devant les changements culturels de l'Europe. Em O.H.Pesch & J.-M. van Cangh (Orgs.). *Comment faire de la théologie aujourd'hui? Continuité et renouveau*. Paris: Cerf, 5-17

Viller, M., Derville, A., Lamarche, P. e Solignac, A. (1932-1995). *Dictionnaire de Spiritualité ascétique et mystique*. Paris: Beauchesne

A CRIANÇA E SEUS ENCONTROS: UMA CONVERSA SOBRE A VISÃO HOLÍSTICA NA GESTALT-TERAPIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMA DE VER O CLIENTE E O TRABALHO PSICOTERÁPICO

Andrea Simone Schaack Berger

A Gestalt-Terapia é uma abordagem teórica que faz parte da psicologia humanista. Tem uma visão de homem enfocada nas possibilidades e potencialidades do ser humano, assim como na sua liberdade e conseqüentemente na ideia de responsabilidade que a acompanha. Essas visões têm grande influência da fenomenologia e do existencialismo.

A fenomenologia determina o método utilizado na GT e “busca conhecer os fenômenos por meio da descrição deles, examinando para isso a experiência da forma como ela é percebida e compreendida pelo sujeito. É o estudo daquilo que aparece à consciência, que é dado. Trata-se de explorar a própria coisa que se percebe, evitando forjar hipóteses ou interpretações” (FRAZÃO, p. 43, 2010).

Na fenomenologia se pode dizer que o *como* precede o *porquê*, sendo que a busca do psicoterapeuta está mais enfocada em compreender o processo do cliente do que as explicações causais que o levam a manter este processo. O método fenomenológico somente pode ser realizado no aqui e agora – porque está preso ao ato de perceber e à intencionalidade do percebedor – aquele que percebe. Assim a tomada de consciência e a percepção são “experiência única de cada ser humano, estranha a qualquer teorização preestabelecida” (GINGER, p. 36, 1995).

O existencialismo dá base à grande importância que o Gestalt-terapeuta confere à vivência concreta de cada pessoa ante os princípios abstratos, sejam psicológicos, antropológicos ou médicos. É como cada um experimenta a sua vivência, o que importa na compreensão deste ser humano em especial. Cada existência humana é singular e original e cada um é responsável na construção de projeto existencial, na formação de sentido deste e pela liberdade de escolha que tem na construção deste projeto (GINGER, 1995).

A concepção de homem gestáltica ainda tem uma característica fundamental que é a visão holística, “que é a visão integral e não fragmentada do homem e da realidade que nos cerca” (AGUIAR, p. 41, 2005). A fenomenologia e o existencialismo estão em equilíbrio com esta forma de ver o homem.

O objetivo desta apresentação é aprofundar a visão do ser humano e a prática terapêutica no atendimento de crianças na abordagem gestáltica.

A partir da visão holística a criança é vista como uma totalidade em conexão com um número infinito de totalidades, que, ao final, formam o campo em que está inserida. Assim transcendemos a ideia dualista de ser humano contando com uma infinidade de influências que determinam o processo pelo qual se está no mundo.

“Perceber o ser humano como uma totalidade significa compreendê-lo para além de suas características isoladas, articulando-se não só as outras características do seu ser total, como também a totalidade do contexto mais amplo do qual ele faz parte. Assim a criança tal como a encaramos é percebida como um ser total ou global, o que implica considerar uma inevitável vinculação, reciprocidade e retroalimentação entre fatores emocionais, cognitivos, orgânicos, comportamentais, sociais, históricos, culturais, geográficos e espirituais.” (AGUIAR, p. 41, 2005)

Somente podemos entender a criança a partir do campo em que ela está inserida. Mesmo assim, esta ideia não é vista como uma relação de causalidade em que o meio determina, e sim a partir da ideia de inter-relações ou interconexões em que a organização desses elementos interdependentes “é regida por uma força que visa sempre a busca do equilíbrio” (idem).

“Essa interação ininterrupta com o mundo, onde o homem singular revela, faz, desfaz e refaz seu projeto de ser é organizada pelo que Perls denominou de processo de autorregulação organísmica, que visa alcançar sempre o melhor equilíbrio possível num determinado campo e que é representado pelo ciclo do contato (Zinker, 1977)”. (idem, p. 43)

Todas essas interconexões tecem o fundo que faz com que a criança ou o sintoma, ou determinado evento, surja como figura. Nenhuma figura pode ser analisada separadamente do seu fundo, temos que articular o que aparece para entender qual a sua relação na interconexão com o todo. “A natureza destas relações e a forma com elas se dão é que nos darão a verdadeira dimensão da totalidade deste homem.” (idem, p. 43)

Tudo o que acontece na vida de uma pessoa está relacionado com uma série infinita de fatores, é nessas relações que o homem se constitui como quem é. Não podemos separá-lo deste todo a que está conectado.

“Essa unidade indivisível que é o homem gestáltico constitui-se e constrói-se a cada momento a partir das relações que estabelece no mundo e, por isso, podemos afirmar que o ser humano visto pela Gestalt-terapia é essencialmente relacional. O

ser humano cresce e desenvolve-se ao longo do tempo *na e a partir da* relação: nós existimos a partir da relação, e não há outra forma de nos constituirmos, a não ser na relação. É na interação ininterrupta com o mundo, desde o nascimento até o fim de sua vida que o ser humano diferencia-se, transforma-se e desenvolve-se como uma pessoa com características próprias. (AGUIAR, p 43, 2005).

A criança está sempre em relação com o mundo e é também agente neste emaranhado de interconexões. A capacidade de transformação é ponto essencial nesta visão holística, o que coloca a GT em consonância com a visão humanista do ser humano como um ser de potencialidades. (AGUIAR, 2005).

Assim não podemos ver a criança como um ser frágil, a mercê e determinado pelas influências do meio ou de suas relações primárias, mas como um ser atuante, que mesmo frágil, como no caso de um bebê, pode deixar os pais sem dormir por noites ou mudar toda a dinâmica de uma casa, usando os recursos que tem.

Apesar de ser um ser único, a criança – e o ser humano – possuem regularidades que nos dão noções do que se pode esperar em cada faixa etária. Essas regularidades têm fundamento na genética e nas influências sócio-culturais em que a criança está inserida. Como a criança está inserida no contexto sócio-cultural, o desenvolvimento esperado diz sobre o todo que ela é e sobre as interações que está fazendo. Entretanto nos interessa mais o que esta criança possui de específico e singular e como estas regularidades se configuram para constituir esta pessoa em especial.

NO CONTEXTO DO CONSULTÓRIO

Essa visão de homem e base holística trazem algumas implicações para a prática clínica que são fundamentais para entender o trabalho do gestalt-terapeuta no consultório. São elas:

Primeiro, consideramos a criança como um ser total que busca constantemente o seu melhor equilíbrio com os recursos que tem neste momento. Isso implica que qualquer manifestação da criança, seja verbal, corporal, emocional e até mesmo o sintoma, é vista como o melhor que ela está podendo fazer neste momento. Essas manifestações (figuras) estão em constante relação com o campo (fundo-contextual), do qual depende para existir. Isto quer dizer que qualquer sintoma ou comportamento só pode ser configurado por meio da sua relação com todos os fatores que constituem essa criança como ela é – história pessoal, cultura, economia, religião, relações sociais, corpo, genética, etc.

Em segundo lugar, toda expressão da criança fala do todo que ela é em interconexão com seu mundo. Então não há necessidade de direcionar a sessão, ao contrário, seguir na direção do cliente é a melhor escolha, porque a figura que ele traz à terapia fala do todo que ele é. “Trabalhamos com o que a criança traz no momento e não com o sintoma, pois o que ela traz faz parte de sua configuração total e encontra-se inevitavelmente articulado com o sintoma através da rede interdependente que compõe sua totalidade” (AGUIAR, p. 53, 2005)

Dando seguimento, em terceiro lugar esta postura nos dá possibilidade de transcender a linguagem verbal, podendo nos conectar com esta criança a partir de todas as suas possibilidades de expressão e funções de contato. Segundo os Polters (1979), as funções de contato são olhar, escutar, tocar, falar (voz e linguagem), movimento, cheiro e gosto. Ou seja, é a partir da forma como esta criança entra em contato com o mundo, com o outro e consigo mesma que vou conhecê-la e ajudá-la a perceber mais possibilidades de configurar-se.

Em quarto lugar a própria relação terapêutica é fundamental na reconstrução e/ou reconfiguração dos padrões de relação da criança com o mundo (AGUIAR, 2005). Como somos seres que se configuram a partir das relações que temos, podemos afirmar que adoecemos a partir da forma como configuramos as nossas relações com o campo que nos é dado e somente a partir da relação podemos nos curar. A forma como um sintoma aparece na vida de uma criança é uma configuração única que foi dada a partir de uma série de interconexões dela como todas as totalidades que a rodeiam. O terapeuta pode ser a pessoa que interfere nessa configuração oferecendo uma outra forma de relacionar-se.

Neste sentido a Gestalt-terapia aproxima-se muito com a visão de John Bowlby (1977, 2006) e sua teoria da vinculação, partimos do pressuposto de que o terapeuta deve ser para o seu cliente alguém em quem possa confiar. Esta ideia é corroborada pelo fato de que a relação terapêutica gestáltica tem como fio condutor o caráter dialógico e a noção de contato.

Os contatos nutritivos seriam aqueles configurados em situações em que a pessoa pode ser quem ela é, pode expressar os seus sentimentos, bons ou ruins, e sentir-se confirmada como ser humano. Muitas vezes o campo não pode oferecer à criança este tipo de contato, na busca de um equilíbrio interno ela faz ajustamentos, para encontrar um equilíbrio que a permita desenvolver-se.

“O ser humano precisa ser confirmado pelos outros, para se perceber como ser humano. “...Secreta e timidamente, ele espera por um Sim que lhe permita ser e que só poder chegar até ele vindo de uma pessoa para outra. É de um homem para outro que é passado o pão celestial de ser o seu próprio ser”. (BUBER, 1965, citado por HYCNER, 1995, P. 60) Os

ajustamentos criativos são as formas que encontramos para equilibrar uma situação onde não nos sentimos confirmados. São criativos porque dependem da capacidade de criação e de utilização das potencialidades e porque conseguem o equilíbrio organísmico em dado momento. Podem se tornar um problema quando se tornam rígidos e repetitivos, ou quando a pessoa usa uma única forma de solucionar todos os desequilíbrios.

Sendo assim, poder confirmar essa criança como o ser que ela é, aceitando-a da forma que pode nesse momento se mostrar, com respeito e facilitar-lhe experimentar novas possibilidades de ser, de acordo com sua direção e ritmo, é essencial no trabalho gestáltico.

Assim, se pode afirmar que a terapia gestáltica é eminentemente voltada ao encontro, à busca do dialógico. O terapeuta é instrumento de seu trabalho, porque se coloca a serviço deste cliente. É na relação e através da relação que a criança vai desenvolver novas formas de se relacionar no mundo, assim, a confirmação do terapeuta sobre que ela é, é essencial. Uma forma de confirmarmos a sua existência é vê-la como um indivíduo que busca criativamente equilibrar-se no meio de uma série de interconexões e que sempre busca a melhor forma de fazê-lo com os recursos que pode perceber. Concluo citando Hycner (p. 61, 2005):

“Consequentemente, que o cliente sinta-se confirmado pelo terapeuta é o alicerce firme da terapia; situação que proporciona uma oportunidade única para receber a “benção”. Como resultado, a terapia pode se tornar o protótipo para que a pessoa seja confirmada em outras situações.”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana > Gestalt-terapia com Crianças. Campinas: Editora Livro Pleno, 2005

BOWLBY, John. Cuidados Maternos e Saúde Mental. São Paulo > Martins Fontes, 2006

BOWLBY, John. Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes, 1977

GINGER, Serge e Anne. Gestalt: Uma terapia de Contato. São Paulo Summus Editorial: 1995

HYCNER, Richard. De Pessoa a Pessoa: Psicoterapia dialógica. São Paulo: Summus, 1995.

FRAZÃO, Lilian. Gestalt-terapia. Psicoterapias, 3. (editora) Graziela Costa Pinto; consultor Christian Ingo Lenz Dunker. São Paulo: Dueto Editorial, 2010.

PSICOTERAPIA COMPORTAMENTAL INFANTIL

Eliane Belloni¹

A psicoterapia comportamental infantil é uma modalidade de atendimento clínico que visa propiciar mudanças no comportamento da criança a partir de uma proposta de intervenção cujos princípios baseiam-se na Análise do Comportamento.

Tal intervenção tem suas bases na filosofia behaviorista radical proposta por seu mentor, B.F.Skinner.

Esta filosofia, diferentemente do que um “leigo” poderia pensar, não se baseia numa postura radicalista, uma vez que a palavra radical está ligada ao significado de ir às raízes, à base, ao fundamento, à origem de qualquer coisa. Buscar as causas do comportamento na sua origem é, de acordo com a proposta skinneriana, pensar sempre em três grandes instâncias : a filogênese, segundo a qual a nossa interação com o meio advém da evolução de nossa espécie (neste sentido, certos comportamentos poderão ser aprendidos pelos humanos, outros não). Além desse aspecto, padrões determinantes filogenéticos poderão estar ligados diretamente ao indivíduo e serão a base sobre a qual o organismo irá interagir com o meio, formando o que vem a ser a individualidade.

O segundo nível de causalidade a que Skinner se refere e sobre o qual desenvolve sua teoria do “operante”(as consequências produzidas pelo comportamento é que fazem com que ele se mantenha) é o nível ontogenético. Nesse nível, a análise aborda o comportamento em interação com o meio durante a vida do organismo, mais especificamente, a aprendizagem do organismo em contato com o meio. Segundo Skinner, a Psicologia como ciência do comportamento deveria se ocupar de estudar tal interação, uma vez que é dela que surge o que chamamos de subjetividade. É das interações entre organismo e meio que temos o que chamamos “pessoa” e delas resultam estados subjetivos e “emoções”.

Por fim, Skinner se refere ao terceiro nível de causalidade, conhecido por Ontogênese sociocultural ou simplesmente nível sociocultural. Nele, Skinner diz estarem contidas as variáveis grupais responsáveis por reforçar ou não padrões comportamentais específicos para a sobrevivência daquele grupo social.

Assim, de forma sucinta, temos os três níveis de análise para explicar as “causas” dos comportamentos humanos. Observa-se que o ponto fundamental para o analista do comportamento é a importância dada para a interação do organismo com o seu meio.

1 Psicóloga, mestre em Psicologia e Sociedade(UNESP/Assis), docente da Unifil/Londrina-Pr.

Dessa forma podemos dizer que numa análise comportamental baseada nos princípios do behaviorismo radical o que de fato importa não é a topografia do comportamento, ou seja, a forma como o comportamento se apresenta, mas a função do comportamento no contexto específico. Por isso, a metodologia de trabalho utilizada pelo analista do comportamento é a análise funcional.

O conceito de análise funcional caracteriza a intervenção dos psicólogos comportamentais na clínica, independente da faixa etária da pessoa atendida; é a mola-mestra que propicia o estudo do comportamento e norteia as intervenções do terapeuta. A psicoterapia comportamental infantil guarda as mesmas características, ou seja, busca entender que os comportamentos desadaptativos trazidos como queixa na psicoterapia infantil são, em última análise, funcionais para o contexto familiar, escolar, social etc., onde ocorrem. Ser funcional significa que aquele comportamento está numa relação específica com o meio onde ocorre e está sendo mantido por consequências. Isso também não significa que as pessoas envolvidas com as consequências saibam que cooperam para a manutenção dos problemas, isto é, elas não discriminam, não percebem sua participação. Portanto, de maneira mais coloquial, pode-se dizer então que não têm consciência do quanto colaboram com a manutenção do problema em questão, uma vez que não percebem as relações funcionais existentes na manutenção do comportamento problema.

Para ter uma compreensão mais abrangente dos comportamentos problemas e das relações funcionais estabelecidas entre o comportamento da criança e o contexto de interação, o psicólogo lança mão da anamnese, que nada mais é que um levantamento de dados sobre o histórico de vida da criança e o histórico da queixa trazida. Esse passo é fundamental para se traçar quaisquer propostas de intervenção junto à criança.

Quanto ao diagnóstico, caracteriza-se por ser constante durante o processo terapêutico. Não se resume a uma fase estanque, todavia, parece estar localizado no início, pois é nesse momento que hipóteses são levantadas para nortear o trabalho do psicoterapeuta, caracterizando-se mais como processo do que como uma fase distinta deste processo, pois como o comportamento é multideterminado probabilisticamente, o comportamento alvo pode mudar de função e novas leituras deverão ser feitas por parte do psicoterapeuta, necessitando assim de novos diagnósticos.

Segundo Lettner (1988), a psicoterapia comportamental infantil é uma modalidade psicoterápica reeducativa, dirigida à criança e seus relacionamentos com o meio, preenchendo uma lacuna existente, uma vez que os modelos tradicionais, predominantemente interpretativos, não atingiam a maior parte da população infantil problemática.

Sua prática está baseada em paradigmas de aprendizagem, metodologia científica de análise e técnicas empiricamente constatadas como eficientes. O conjunto de princípios comportamentais orienta a prática psicoterapêutica, bem como a visão que se tem dos chamados comportamentos normais e anormais, uma vez que, de acordo com a proposta comportamental, ambos são adquiridos pelos mesmos princípios de aprendizagem. Sem desconsiderar a influência das variáveis constitucionais e orgânicas, a importância maior recai sobre as variáveis situacionais que determinam o comportamento e as consequências do comportamento no contexto de interação, ou seja, na relação funcional dos comportamentos.

Quanto aos objetivos da psicoterapia infantil, podem ser subdivididos em dois grupos: um trabalho tendo por foco diretamente a criança e um trabalho do profissional como "intermediário" entre a criança e seu contexto, isto é, entre a criança e outras pessoas de seu meio de convívio que poderão facilitar o aparecimento de padrões comportamentais considerados desajustados.

Pode-se ressaltar que a psicoterapia comportamental infantil, além de possuir uma metodologia própria, considera que os procedimentos psicoterápicos têm um efeito duplamente significativo ao compreender o psicoterapeuta não só como modelo, mas como agente reforçador no contexto terapêutico. Além disso, o programa de intervenção é sempre individualizado. Isto é, cada criança é atendida considerando-se as características específicas de seu desenvolvimento e considerando-se a peculiaridade de sua história de vida, as condições em que vive e atua.

Importante salientar que o plano de intervenção em psicoterapia comportamental infantil busca integrar os vários aspectos do desenvolvimento humano: motores, cognitivos, sociais, emocionais e verbais; além disso, possui um caráter educativo e profilático, uma vez que se entende que mudar comportamentos não significa mudar a topografia dos mesmos, ou como os leigos falam "substituir sintomas". Mudar comportamentos significa ajudar a criança a se tornar consciente, discriminar a função dos comportamentos em sua própria vida e decidir mudá-los para obter uma vida melhor. Para tanto, cabe ao psicoterapeuta intervir junto ao contexto social da criança (pais, escola) e sair, portanto, de uma relação unicamente diádica, na qual nem sempre se alcança a eficácia desejada no tratamento. A criança é vista como parte de um sistema social integrado, não como um ente isolado que carrega consigo os problemas independentemente do contexto de interação.

Apesar de não restar mais dúvidas quanto à eficácia da Psicoterapia Comportamental na sua prática clínica com crianças, uma vez que se respalda em referencial teórico científico e tem um campo conceitual e técnico-empírico satisfatório e compatível com a ética humana, ainda assim observam-se alguns equívocos quanto a interpretação que psicólogos e não psicólogos têm dado a ela.

Alguns dos principais equívocos: a) em psicoterapia comportamental infantil trabalha-se com a criança como se fosse um infra-humano; b) não se considera sentimento, porque este faz parte do mundo interno e a análise do comportamento não se preocupa com isto, sua preocupação é com comportamentos visíveis; c) a terapia comportamental infantil é tida como mecânica, uma vez que a ênfase se dá nas técnicas e não na relação terapeuta-cliente.

É preciso, portanto, deixar claro que a Psicoterapia Comportamental Infantil é uma modalidade de atendimento psicoterápico que cumpre o seu papel social de promoção de qualidade de vida , uma vez que seu compromisso maior é com o ser humano em toda sua extensão e com a Psicologia como Ciência.

REFERÊNCIAS

Lettner, H. Manual de Terapia Comportamental. São Paulo: Manole. 1988.

MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. Princípios Básicos de análise do comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA COM CRIANÇAS

Marien Abou Chahine¹

RESUMO

Este artigo é resultado da mesa do IV Congresso de Psicologia da Unifil, cujo objetivo foi explanar sobre a prática da Psicanálise com crianças. Portanto, o presente contribui no sentido de resgatar um pouco da história da Psicanálise com crianças, percorrendo os trabalhos de Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein e Donald W. Winnicott, bem como em clarear sobre os principais instrumentos no trabalho infantil, ou seja, seu foco está na técnica utilizada para o trabalho com crianças – a compreensão do brincar como algo mais complexo e rico de significados e o decorrente trabalho de decifrar e interpretar a brincadeira.

Palavras chave: Psicanálise, crianças, técnica lúdica.

A psicoterapia psicanalítica com crianças é feita por meio do mesmo método do trabalho com adultos – a interpretação – e se utiliza das mesmas técnicas: setting, atenção fluante, associação livre, manejo da transferência e resistência; porém acrescentando uma nova e fundamental técnica para que seja viável o trabalho analítico com a criança – a do brincar.

Essa técnica é decorrência da descoberta, feita inicialmente por Freud² (1920) ao observar seu neto de um ano e meio, de que brincar é uma atividade muito além da pura diversão e foi feita inicialmente por Freud² (1920), ao observar seu neto de um ano e meio. Na brincadeira a criança mostra o quanto elabora a situação da separação da mãe jogando e trazendo de volta seu carretel infinitas vezes encenando, assim, o seu desaparecimento e retorno, acompanhados da verbalização das palavras *Fort* e *da* – fora e aqui. Com isto, Freud conclui que brincar é também satisfação e elaboração de vivências traumáticas; sua base está alicerçada no princípio do prazer e na transformação do que vive passivamente no domínio ativo dela por meio da repetição do jogo, acarretando também em aprendizagens importantes para a criança. “Isso constitui prova convincente de que, mesmo sob a dominância do princípio do prazer, há maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente.” (Freud, [1920], 1980, vol. XVIII, p. 20).

1 Mestre em Psicologia e Sociedade pela Unesp – Campus Assis, Especialização em Psicologia Clínica Psicanalítica pela Universidade Estadual de Londrina, Psicóloga Clínica e Docente da Unifil.

2 Em *Além do Princípio do Prazer* (1920).

A primeira análise infantil foi realizada por Freud¹ (1909) de maneira indireta; o pai da criança relatava seus sintomas, comportamentos, sonhos e verbalizações e Freud os analisava e orientava o pai a conversar com a criança, realizando desta forma o tratamento da fobia do menino – o *pequeno Hans*. A elaboração de seu Complexo de Édipo ocorreu com a ajuda de Freud e seu próprio pai, porém na época não se acreditava que a criança poderia ser sujeito em análise por conta de sua incipiente capacidade de verbalização. Entretanto, o gênio de uma grande contribuinte da psicanálise – Melanie Klein – seguidora de Freud que percebendo seu legado sobre o brincar como uma forma da criança comunicar seus conteúdos inconscientes, desenvolve maiores esforços e observação atenta, a fim de encontrar um meio de poder se comunicar com a criança, acreditando ser possível interpretá-las. Dessa forma, desenvolve mais ainda a compreensão sobre o brincar e toma-o como técnica de trabalho psicanalítico com crianças. Bastou descobrir o simbolismo do brincar e como manejá-lo num setting adequado, conforme veremos. (Simon, 1986).

Ao mesmo tempo em que Melanie Klein (1918) desenvolve seus trabalhos, Anna Freud e Hermine Von Helmut (1917) contribuem com trabalhos clínicos e de orientação a pais sobre educação. A preocupação era abrandar a grande repressão sobre a sexualidade infantil, assim como contribuir para o desenvolvimento mais saudável das funções psíquicas. Anna Freud não acreditava num trabalho propriamente analítico com crianças por estarem em desenvolvimento e, desta forma, não realizariam uma verdadeira neurose de transferência por estarem ainda bastante permeáveis às influências externas, (principalmente por considerar que o superego se desenvolve lentamente após o Édipo). Anna acreditava que a melhor contribuição seria a educativa e de controle adequado dos impulsos. Além disso, insistia em que apenas pela verbalização - um recurso do pré-consciente que liga os conteúdos inconscientes à consciência, ainda incipiente na criança - é que seria possível a análise. Portanto, trabalhava apenas com crianças maiores de sete anos focando na interpretação de sonhos e na produção de desenhos da criança. (Simon, 1986).

Klein (1997), entretanto, defende a intensa expressão do mundo interno da criança por meio do brincar e vai em busca de compreender seu simbolismo. “Quando brinca, a criança mais age do que fala. Ela coloca atos – que originalmente ocuparam o lugar de pensamentos – no lugar de palavras; isto significa que *“acting out”* é para ela da maior importância.” (Klein, 1997, p. 29). Descobre que a dinâmica do brincar é semelhante àquela dos sonhos, ou seja, a criança opera deslocamentos, condensações, representa visualmente os pensamentos – a cena - e também realiza desejos. A cena criada no brincar é a própria simbolização de seus conteúdos, o cenário e cena vão representar seus desejos e frustrações, em busca de realização. Há uma intensa projeção de seus objetos internos nos brinquedos, que ganham vida e personificam os objetos primitivos da criança, dessa forma, um simples carretel,

1 Em *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909)*.

carrinho, trem ou bonecos representam os pais e com eles podem ser satisfeitas as suas pulsões. Klein percebe o quanto as crianças, por meio do brincar, revelam suas curiosidades sobre a sexualidade dos pais, sobre sua origem e, com isso, observa que o núcleo específico do jogo é semelhante ao das fantasias de masturbação, propiciando o brincar a descarga das fantasias sexuais da criança. A inibição do brincar se dá em função da repressão dessas fantasias e Klein percebe que crianças gravemente enfermas não têm capacidade de brincar, realizando um jogo repetitivo, sem simbolização.

Dessa forma, fica claro que o brincar é uma forma de comunicação da criança, de expressão de seus conteúdos internos inconscientes, com isso foi possível ver que a criança sofre diversas angústias e perdas desde os primeiros meses de vida e possui noção de seu sofrimento, sendo colaborativa com o trabalho, ao contrário do que Anna Freud e outros psicanalistas pensavam. Assim, há o estabelecimento de transferência e o trabalho de interpretação é feito para desfazer as fixações precoces do desenvolvimento infantil, contribuindo para a capacidade sublimatória e enriquecimento simbólico do universo infantil.

Klein (1997) defende a importância da psicanálise infantil ainda que a criança não possa realizar modificações substanciais em seu meio familiar, uma das objeções hoje colocadas ao atendimento individual de crianças. Apesar de não se dedicar à questão de como conduzir o trabalho com os pais – estes estavam excluídos do trabalho e aceitavam bem isto por serem em sua maioria analistas ou próximos da psicanálise de alguma forma (parentes, amigos ou estudiosos), Klein estava atenta à relação existente entre o sintoma da criança e a dinâmica dos genitores, colocando tal consideração em seu trabalho. Hoje essa é uma questão fundamental e complexa, onde há acordo de que os pais precisam ser (de alguma forma) acompanhados e auxiliados a refletir, compreender e encontrar formas de melhor se relacionarem com os filhos, uma vez que são parte da dinâmica e desenvolvimento do sintoma da criança, ainda que se mostrem resistentes a admitir e se implicar no trabalho. Entretanto, essa questão não será aqui trabalhada, ficando a nota de Klein como expressão de que é possível haver mudanças na dinâmica familiar com a mudança da criança e as considerações de que um trabalho de acompanhamento poderá beneficiar ainda mais a criança e sua família.

“Após o término de sua análise a criança não pode alterar as circunstâncias de sua vida do mesmo modo que um adulto freqüentemente pode. Mas a análise a terá ajudado muitíssimo se a tiver capacitado a se desenvolver mais livremente e a se sentir melhor no seu próprio ambiente. Além disso, a remoção da neurose da criança freqüentemente tem o efeito de minimizar as dificuldades do seu meio. Tenho observado que a mãe reagirá de um modo muito menos neurótico assim que a análise começar a efetuar mudanças favoráveis nas crianças. (Klein, 1997, p.32)

Winnicott (1975) foi outro grande contribuinte da psicanálise com crianças, teorizando sobre o brincar e a prática clínica. À sua genialidade em termos teóricos também corresponde grande capacidade de acolhimento e tratamento de crianças, levando para a clínica infantil algo mais que a técnica interpretativa – por valorizar intensamente a espontaneidade e importância da vivência – Winnicott inovou considerando o espaço clínico como uma *metáfora de cuidados maternos* e o brincar como uma capacidade necessária ao terapeuta.

“A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é.” (Winnicott, 1975, p.59).

Em seu desenvolvimento teórico sobre o brincar, assinala para a importância de considerá-lo como *algo em si* (grifo meu) e confere a essa atividade infantil um estatuto diferente do postulado por Klein – a atividade masturbatória não é o núcleo específico do jogo e, ao contrário do que a autora considera, quando a presença de impulsos libidinais é predominante, o brincar se interrompe ou é seriamente prejudicado. O princípio fundamental para Winnicott é que o brincar é *“uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.”* (Winnicott, 1975, p. 75).

Para o autor, experiência é tudo aquilo que é vivenciado e integrado ao self e que ganha sentido. Isso é fundamental em seu pensamento – dar sentido à existência é tarefa básica do humano, e somente aquilo que ganha sentido pode proporcionar um verdadeiro sentimento de *ser*. *Brincar, criatividade* e *ser* são conceitos relacionados e que se articulam na prática clínica, portanto para Winnicott a clínica é o espaço de permitir a experiência; além de interpretar, a tarefa do analista é oferecer o espaço de experimentar.

“[...] o momento significativo é aquele em que a criança se surpreende a si mesma, e não o momento de minha arguta interpretação. [...] Quando existe um brincar mútuo, então a interpretação, segundo os princípios psicanalíticos aceitos, pode levar adiante o trabalho terapêutico. (Winnicott, 1975, p. 75-76).

Winnicott (1975) observa que o brincar possui uma evolução própria, seu início se dá logo cedo quando o bebê brinca com o próprio corpo, descobrindo-o e integrando-o ao seu self; em seguida surgem os fenômenos transicionais, onde o brincar proporciona a descoberta, o trânsito e relacionamento entre o mundo interno e externo, entre a realidade subjetivamente concebida e a realidade objetivamente percebida. O objeto transicional, aquele paninho do qual o bebê não desgruda, o ursinho ou qualquer outro objeto, ganha uma qualidade e função de

ajudar o bebê a perceber e aceitar a existência conforme ela é – ele e a mãe estão separados e é preciso seguir adiante na descoberta do mundo, tarefa difícil, porém necessária ao processo de desenvolvimento. Em seguida a criança desenvolve o brincar isolado, ou seja, a criança brinca sozinha concentrada em seu universo, mas precisa da presença do outro – a mãe, para conseguir realizar sua experiência – a descoberta do mundo. Se isto é satisfeito, ou seja, a mãe fica ali atenta e sustentando a vivência da criança, ela consegue então passar para a etapa seguinte, que é o brincar compartilhado. Agora a criança consegue estabelecer melhores relações com o outro, brincar em conjunto e ir internalizando as regras de convivência.

Em seguida apresento um resumo esquemático a partir do próprio resumo de Winnicott sobre a Teoria do Brincar, em seu capítulo – O brincar uma exposição teórica, de *O Brincar e a Realidade*, 1975, p.76-77.

- a. Espaço habitado pela criança– não pode ser facilmente abandonado nem permite facilmente intrusões – concentração;
- b. Este espaço não é a realidade psíquica interna, está fora do sujeito, nem tampouco é a realidade externa – precariedade do brincar;
- c. A criança coloca elementos da realidade externa nesta área usando-os a serviço de elementos da realidade interna – dá significados e sentidos – sentimento onírico, fantasias, fabulações;
- d. O brincar implica confiança – mãe suficientemente boa que apoiou, permitiu a ilusão e desiludiu gradativamente;
- e. A evolução do brincar vai dos fenômenos transicionais para o brincar sozinha, o brincar compartilhado e para a experiência cultural;
- f. O brincar essencialmente satisfaz;
- g. O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre o bebê e a figura materna;
- h. O brincar envolve o corpo devido à manipulação de objetos e porque alguns jogos implicam excitação corporal;
- i. A excitação corporal ameaça o brincar e ameaça o sentimento de existir como pessoa.

Por fim, tecerei considerações sobre a tarefa de interpretar e o que ela significa na clínica infantil. Interpretar, portanto, é colocar em palavras o **conteúdo latente** expresso no brincar, desenhar e falar da criança; trabalho de fundamental importância, pois a linguagem dá forma e sentido aos conteúdos, possibilitando lidar com os mesmos, uma vez que os torna conhecidos e reconhecidos por outros e, desta forma, pode-se compartilhar e ser compreendido. Isso amplia o sentimento de ser e de pertencer, pois a comunicação favorece o pertencimento e segurança.

Aberastury (1992), aponta para a possibilidade que a linguagem oferece de lidar com a presença e ausência e assim suportar a falta – quando o bebê fala mamãe ele “possui” a mãe.

O trabalho de atribuir símbolos – as palavras - inclui um espectro que vai de uma nomeação, uma compreensão ou propriamente uma interpretação; neste ato está contido o reconhecimento e valorização da realidade psíquica da criança – seus desejos, fantasias, angústias, pensamentos e sentimentos. Há um trabalho de preparação para se chegar a uma interpretação, conforme colocado, nomeamos, compreendemos e então, junto com a criança, deciframos o conteúdo latente de seu jogo. Por meio deste trabalho clareamos, compreendemos e possibilitamos a elaboração: significação e dotação de sentido, que possibilita dar novos destinos ao conteúdo. Por meio da interpretação, da colocação em palavras enriquecemos o universo simbólico e possibilitamos mais formas de lidar com seus conteúdos. Podemos também brincar com as palavras, como veremos no exemplo clínico, onde faço uso do ato falho da criança.

Por isso Winnicott coloca que brincar é algo que acontece com o adulto também, por meio da fala, da escolha das palavras, nas inflexões da voz e no senso de humor.

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” (WINNICOTT, 1975, p.80)

Podemos dizer que as palavras são brinquedos que substituem a boneca, o carrinho, o ursinho, e toda a cadeia de representantes simbólicos em relação ao nosso objeto primordial, portanto, interpretar na clínica infantil é oferecer esse caminho para a criança, na medida em que ela está pronta para encontrá-lo, conforme enfatiza Winnicott. Em seguida, um recorte clínico que ilustra esse percurso.

Exemplo clínico:

Clara, 6 anos, queixa: muito insegura, não desgruda dos pais, que há um ano tiveram uma crise grande no casamento com ameaça de separação. Continuam brigando muito, mas colocam que estão buscando reparar o casamento.

Sessão:

Clara brinca de desenhar – nós duas devemos desenhar enquanto ela conta até dez. O desenho deve ser feito dentro deste tempo. Que tempo é este? Tempo que anuncia um fim? Não faço nenhuma colocação com a criança. Clara desenha uma casa, jardim, cães e gatos. Essa brincadeira é repetida diversas vezes, assim como as histórias com os animais, ou seja, somente após algum tempo com Clara é que pude sentir segurança de que compreendi o significado, e que era tempo de interpretar.

Conta a história – “os cães são muito amigos e brigam muito, opa! BRINCAM MUITO!” (ela ri de seu ato falho) e eles brincam com um gato que aparece sempre por lá. Eles são amigos. Mas às vezes eles brigam também e se machucam e ficam de mal e tristes.

Então conta que uma vez os seus cães de verdade, que ela gosta muito e eles também gostam muito dela (ela enfatiza isso), morderam-na; duas vezes na verdade, uma em que estavam brincando e o Lulu a mordeu e outra quando eles estavam brigando e ela e a irmã foram separar e ele a mordeu de novo. “Mas foi um acidente!” coloca em defesa do cãozinho. Conta que ficou um tempo sem brincar com ele porque ficou com medo e foi muito triste.

T: Parece que você está me contando que às vezes as pessoas¹, opa! os animais, mesmo quando se gostam muito, brigam e se machucam e ficam tristes, mesmo sem querer. E às vezes eles machucam quem gosta muito deles e ficam todos tristes.

Clara: É, e é muito chato isso!

T: Será que às vezes as pessoas também fazem assim?

Clara: SIM! (ela fala alto e enfaticamente)

T: Será que você está me contando que as pessoas lá na sua casa, talvez o papai e a mamãe, andam brigando muito?

Clara: Feito cão e gato!

Clara abaixa os olhos, breve silêncio, me olha e pergunta: Por que fala assim?!

T: Assim como?

Clara: Brigam feito cão e gato?!

Clara não compreendia a analogia desta frase ouvida no cotidiano em relação às brigas dos pais e então conversamos sobre isso e sobre sua angústia em relação à iminente separação dos pais, percebida pela criança e logo concretizada.

1 Os grifos são para compreender a ênfase que coloquei ao dizer essas palavras.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Psicanálise da criança: teoria e técnica. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.

ABERASTURY, A. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FREUD, S. Obras completas, volume XVIII, Edição Standart Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GRAÑA, R.B. Sobre a atualidade da psicanálise de crianças. In: GRAÑA, R.B.; PIVA, A.B.S. (orgs) Atualidade da Psicanálise de crianças. Perspectivas para um novo século. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KLEIN, M. A psicanálise de crianças. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

OUTEIRAL, J. (org). Clínica Psicanalítica com crianças e adolescentes. Desenvolvimento, Psicopatologia e Tratamento. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

SIMON, R. Introdução à psicanálise: Melanie Klein. São Paulo: EPU, 1986.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A ARTE E OS SONHOS COMO EXPRESSÃO DO INCONSCIENTE

Dra. Denise Hernandes Tinoco

Freud (1913) explicava que o inconsciente se expressa através de vários dialetos, dentre eles, a arte e os sonhos.

Sabemos que a arte como forma de expressão, além de trazer beleza à nossa vida e comunhão, pois nos identificamos com a arte produzida, por isto a compramos, pois falamos dos nossos conteúdos, desejos, também trouxe e vem trazendo equilíbrio a muitas pessoas, muitas vezes inteligentes, mas com muitos conflitos, com um ego frágil e um Id querendo avançar no espaço egóico.

Grandes artistas puderam manter seu frágil equilíbrio mental por meio da arte, pois essa permite a catarse pelas tintas que sobrepõe à tela, projetando o mundo interno, suas dores, amores, traumas, produzindo efeito e favorecendo a elaboração de conteúdos.

Não só a pintura favorece a elaboração, mas também a poesia, a escultura, a música e outras formas de expressão artística.

Baseado nestas premissas, Nise da Silveira introduziu e desenvolveu um método para trabalhar com psicóticos no hospital Pedro II, do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, nos anos 40. Escolheu pacientes tidos como crônicos, irrecuperáveis, pediu para ser suspensa a medicação deles e levou-os para um ateliê de Pintura organizado por ela. Foi, com isso, a precursora da Terapêutica Ocupacional no Brasil.

Não sendo acreditada por outros psiquiatras de sua época, acabou surpreendendo-os com os resultados de seu trabalho.

Com a oportunidade que estes pacientes tiveram de se expressar, Nise descobriu que não eram embotados afetivamente conforme estava nas descrições dos quadros de esquizofrenia, nem incapazes de fazer transferência, como dizia Freud.

Mostravam toda sua afetividade e faziam transferência simbiótica, como um bebê em seu primeiro ano de vida, constatado por Winnicott mais tarde na Psicanálise Contemporânea.

Através da fonte de expressão que passaram a possuir e do afeto catalizador transmitido pelos co-terapeutas que acompanhavam seus trabalhos, puderam reconstruir o princípio de realidade derivado do Ego, voltando a ter contato com o mundo a sua volta e com as pessoas

que simbolizavam antes um grande perigo devido à ambivalência apresentada e à dupla mensagem que os faziam sucumbir esfacelando seu aparelho psíquico.

Por meio deste trabalho muitas pessoas foram recuperadas, passaram a ser produtivas, a desenvolver vínculos afetivos e a retomar a vida normal, saindo do hospital, continuando seu tratamento na clínica das Palmeiras, no Rio de Janeiro, instituição fundada também por Nise da Silveira. O tratamento passou a ser de manutenção através da psicoterapia onde a arte continuou a ser uma das vias de acesso ao inconsciente.

Se Hitler tivesse sido aceito na escola de Belas Artes em Viena, onde tentou entrar várias vezes como aluno, talvez a história da humanidade tivesse sido outra, pois lá teria podido expressar seu inconsciente, teria sido acolhido e com esta via de acesso, sendo aceito, talvez não tivesse despejado no mundo seu ódio, seu desejo de poder, sua megalomania, fruto de pulsão de morte exacerbada que produziu nele quadros derivados da fixação na fase anal, como perversão e paranóia.

Outra forma de expressão do inconsciente, os sonhos. Para Freud, a análise destes era o caminho por excelência para se desvendar o inconsciente.

A Psicanálise após Freud apresentou novas formas de manejo da transferência, da resistência, mas o método construído por Freud de análise de conteúdos manifestos para atingir-se conteúdos latentes, que foi usado pela primeira vez na análise de sonhos, continua atual até hoje e analisar sonhos continua sendo um grande caminho para desvendarmos o inconsciente do paciente.

Para Freud, os sonhos apresentam deslocamentos e condensações e muitas vezes mostram o avesso do que aparentam. São analisados após serem feitas as associações livres a respeito dos conteúdos, imagens, do sonho. Apresentam resíduos diurnos, é guardião do sono, remetem ao inconsciente pessoal de quem sonha, promovendo contato entre consciente e inconsciente todos os dias, por mais que a pessoa esteja alienada de si mesma.

Jung, inicialmente seguidor de Freud e depois dissidente, utiliza o método formulado por Freud indo além do inconsciente pessoal, ampliando sua análise chegando ao inconsciente coletivo.

Explica que temos grandes e pequenos sonhos, que mostram como estamos nos desenvolvendo e nosso processo de individuação, integrando opostos e nos preparando para a morte.

Mostra também que os sonhos vão além da busca de realização de desejos, preparando-

nos para enfrentarmos situações penosas, contribuindo para elaboração de conteúdos traumáticos, são importantes no diagnóstico sendo um dado a mais para desvendarmos quadros nosológicos mentais ou orgânicos, apontando também para o prognóstico e podendo ser usado em diagnóstico diferencial.

O inconsciente não é limitado no tempo e espaço e funciona em processo primário. Sendo assim, podemos apresentar também sonhos prospectivos e telepáticos. Também podemos sonhar acordados. Os devaneios também nos remetem ao inconsciente.

Apresentamos também sonhos compensatórios e recorrentes.

Para interpretarmos os sonhos, segundo Jung precisamos estar atentos ao motivo do sonho, seu enredo (o drama) e como este finaliza. Qual a finalidade deste sonho? Remete a quê? Integra o quê? Análise da Sombra, Persona, Ânima/Ânimus, Self. É um pequeno ou grande sonho? É filosófico? Remete a aspectos do cotidiano, desenvolvimento ou individuação?

Exemplo de sonhos.

Grandes sonhos.

– Sonhos de José do Egito.

José aos 17 anos: “ Atávamos feixes no campo e eis que meu feixe se levantou e ficou em pé e os vossos feixes o rodeavam e se inclinavam perante o meu”. Sonho premonitório.

Sonhei também que o sol, a lua e onze estrelas se inclinavam perante mim. Sonho premonitório.

Copeiro e padeiro do faraó do Egito na prisão.

Sonho do copeiro: Havia uma videira perante mim e na videira 3 ramos, ao brotar a vida, havia flores e seus cachos produziam uvas maduras. O copo do faraó estava na minha mão; tomei as uvas e as espremi no copo do faraó. José interpretou: os 3 ramos são 3 dias, o faraó te reabilitará e te reintegrará no teu cargo e tu lhe darás o copo na própria mão dele, porém lembra-te de mim quando tudo te correr bem.

Sonho do padeiro: 3 cestos de pão alvo me estavam sobre a cabeça: e no cesto mais alto havia de todos os manjares do faraó, arte do padeiro. As aves o comiam do cesto da minha cabeça. 3 cestos são 3 dias. Dentro de 3 dias o faraó te tirará fora a cabeça te pendurará num madeiro e as aves te comerão as carnes.

No terceiro dia que era aniversário do faraó, este deu um banquete a todos os seus servos e no meio deste reabilitou o copeiro e condenou à morte o padeiro.

O copeiro não lembrou de José.

Após 2 anos o faraó teve um sonho: Estava de pé junto ao Nilo. Do rio subiam 7 vacas formosas à vista e gordas e pastavam no carrizal; após subiam do rio outras 7 vacas feias e magras, pararam junto às primeiras, na margem do rio.

As vacas magras e feias comiam as formosas e gordas, mas sua aparência continuava ruim. Então o faraó acordou. Tornou a dormir e sonhou que de uma só haste saíam sete espigas cheias e boas e após elas nasciam sete espigas mirradas, crestadas do vento oriental. As espigas mirradas devoravam as sete espigas grandes e cheias. Então o faraó acordou novamente. O copeiro lembrou de José que foi chamado diante do faraó.

Deus (inconsciente) manifestou ao faraó o que há de fazer.

As sete vacas boas e as sete espigas serão 7 anos de abundância, as sete vacas feias e magras e as sete espigas crestadas são 7 anos de fome, que consumirão a terra. O que deve ser feito: Escolha o faraó um homem ajuizado e sábio e o ponha sobre a terra do Egito. Ponha administradores sobre a terra e tome a quinta parte dos frutos da terra do Egito nos sete anos de fartura, guardando-os. Este mantimento guardado será para abastecer a terra nos sete anos de fome que haverá no Egito.

José se torna o administrador do faraó, o homem mais importante do Egito após o faraó. Este tinha 30 anos.

Passados os sete anos veio a fome, mas o Egito tinha alimentos. Outros países passaram a vir ao Egito comprar alimentos, pois a fome foi geral.

Jacó mandou seus filhos comprarem alimento no Egito. Foram 10 filhos de Jacó. O mais novo ficou.

José prendeu-os mandando um deles ir buscar o mais novo. Depois entregou o alimento e mandou pôr o dinheiro nos sacos com os alimentos, pois viu que haviam se arrependido do que fizeram com ele.

Estes temeram quando viram o dinheiro e levaram o irmão mais novo para José.

Prostraram-se diante de José, no retorno, como no sonho premonitório inicial.

Prostraram novamente, quando caíram na cilada do copo de prata.

Prostraram-se novamente após a morte do pai, quando esperavam que José se vingasse.

-Sonho do rei Gilgamesh "No meio da noite eu caminhava com orgulho por entre meu povo. O céu estava cheio de estrelas. De repente, uma das estrelas do deus celestial Anu caiu sobre mim. Tentei reerguê-la, mas era pesada demais para mim. Toda Uruk reuniu-se ao redor da estrela, e o povo beijava seus pés (a estrela).

PARTE PRÁTICA

1. Desenhe um sonho que você teve, principalmente um que seja importante ou recorrente, ou o mais recente.
2. Escreva um poema sobre o sonho ou sobre o desenho dele.
3. Fazer análise de sonhos dos colegas (em dupla) usando o que foi aprendido (que sensações teve ao sonhar, que sentimentos, o que o sonho te fala, que associações faz, o que a sombra diz, a âni^{ma} ou âni^{mus}, a persona, o self), há símbolos no seu sonho? Quais e o que representam? Qual o drama e o desfecho do sonho? É recorrente, compensatório, premonitório, telepático? É um pequeno ou grande sonho? É filosófico, levando a reflexões e mudanças em sua vida?
4. Personagem Mítico.
5. Imagine-se como um personagem mítico....partindo para uma viagem...para onde? Passando por aventuras... que tipos de aventuras?
6. Finalmente volte para casa. Faça um desenho sobre a sua viagem ou sobre um aspecto dela.
7. Respirando na luz.
8. Em círculo, feche os olhos, respire profundamente... esteja consciente do círculo

formado pelo grupo.... imagine um globo de luz envolvendo cada pessoa... gradualmente observe as luzes unindo-se e formando um grande círculo... perceba até onde a luz se espalha... siga-a gentilmente... imagine que está respirando nesta luz... descendo pelo peito...espalhando-se pelo corpo (nomeie cada parte do corpo)... saindo pelos dedos das mãos e dos pés... sinta a luz e o calor... retorne ao seu Eu familiar e abra os olhos.

Obs. 50 folhas de Papel sulfite, lápis de cor.

A PSICOPATOLOGIA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: ASPECTOS TEÓRICOS E CLÍNICOS

Bruna de Amorim Sanches Aldinucci¹

Não é incomum ouvirmos pessoas explicando seus próprios comportamentos ou comportamentos de outras pessoas através de algum diagnóstico psiquiátrico ou simplesmente recorrendo a algum sentimento ou pensamento.

A Psicopatologia é um campo de estudo da Medicina, mais especificamente da Psiquiatria. No entanto, os conceitos da psicopatologia estão sendo amplamente utilizados por leigos e até mesmo por profissionais das áreas da saúde (psicólogos, enfermeiros, médicos, etc.) para explicar comportamentos desviantes.

Os alunos de psicologia têm alguma informação de que os pressupostos do Behaviorismo Radical são incompatíveis com o fato de atribuir as causas do comportamento público a algum pressuposto teórico ou a algo que ocorre dentro do sujeito. Mas qual é exatamente a objeção behaviorista? Para esclarecer onde repousa a crítica recorremos a Skinner (1953).

“Um costume ainda mais comum é explicar o comportamento em termos de um agente interior sem dimensões físicas, chamado “mental” ou psíquico”. (...) Um refinamento apenas um pouco mais modesto é atribuir cada aspecto do comportamento de um organismo físico a um aspecto correspondente da “mente” ou de outra “personalidade” interior. (...) Algumas vezes o homem interior é claramente personificado, como quando o comportamento delinqüente é atribuído a uma “personalidade desordenada”, ou pode ser encontrado em fragmentos, como quando o comportamento é atribuído a processos, faculdades ou traços mentais. Skinner, 1953, p. 30-31)

Portanto, a Análise do Comportamento, como prática que se fundamenta numa filosofia behaviorista, não aceita que as chamadas doenças mentais sejam tomadas como causas do comportamento dito patológico, porque esse tipo de “explicação” é circular. Circular porque explicar um comportamento por agentes interiores ao organismo que se comporta não esclarece porque a pessoa se comporta da maneira como o faz.

¹ Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina, psicóloga clínica e docente do Centro Universitário Filadélfia.

Buscar a explicação do comportamento dentro do sujeito inviabiliza conhecer as variáveis que realmente afetaram e afetam a pessoa e que estão relacionadas ao comportamento observado.

Cabe ressaltar que a Análise do Comportamento aceita e estuda os chamados eventos mentais, mas sem conferir a eles qualquer tipo de status de causalidade. Sendo assim, tais eventos também devem ser explicados pela análise comportamental. O comportamento é produto da sua história e de variáveis do contexto atual, explicar o comportamento consiste em entender o seu processo de construção.

“Da mesma forma, quando se explica um exemplo de comportamento desajustado dizendo que o indivíduo “sofre de ansiedade”, teremos de dizer também qual a causa da ansiedade. Mas as condições externas que então se invocam poderiam já ter sido diretamente relacionadas ao comportamento desajustado”. (Skinner, 1953, p. 37)

No caso dos transtornos psiquiátricos, o analista do comportamento não rejeita os diagnósticos, a ressalva refere-se ao fato de que os manuais diagnósticos oferecem uma descrição topográfica do comportamento, o que é insuficiente para explicar as causas de um padrão comportamental.

A descrição topográfica fornecida por estes manuais resume uma série de comportamentos prováveis de ocorrer. No entanto, esses conceitos não fornecem nenhum dado específico sobre uma pessoa, não explicam como o produto – psicopatologia – foi construído e se mantém, mas classificam padrões comportamentais. A ansiedade, por exemplo, é entendida como produto de contingências, nos manuais estatísticos tem-se uma descrição sobre os mais variados transtornos de ansiedade, no entanto não são relevantes para entender porque uma pessoa se comporta de maneira ansiosa.

“Quando falamos dos *efeitos de ansiedade*, estamos dizendo que o próprio estado é uma causa, mas até onde nos referimos aqui, o termo meramente classifica um comportamento. Indica um conjunto de predisposições emocionais atribuídas a um tipo especial de circunstâncias. Qualquer tentativa terapêutica de “reduzir os efeitos da ansiedade” deve operar sobre essas circunstâncias, não sobre o estado interveniente.” (Skinner, 1953, p. 198)

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quarta edição (DSM IV), as características diagnósticas do Transtorno de Ansiedade Generalizada são apresentadas.

“A característica essencial do Transtorno Ansiedade Generalizada é uma ansiedade ou preocupação excessiva (expectativa apreensiva), ocorrendo na maioria dos dias por

um período de pelo menos 6 meses, acerca de diversos eventos ou atividades (Critério A). O indivíduo considera difícil controlar a preocupação (Critério B). A ansiedade e a preocupação são acompanhadas de pelo menos três sintomas adicionais, de uma lista que inclui inquietação, fadigabilidade, dificuldade em concentrar-se, irritabilidade, tensão muscular e perturbação do sono (apenas um sintoma adicional é exigido em crianças) (Critério C).” (DSM IV, p. 457)

Ao ler um trecho das características diagnósticas do Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) fica claro que não há nada referente a uma pessoa em especial, mas são informações que se referem a uma população que se comporta de maneira semelhante. A Análise do Comportamento se preocupa com os motivos pelos quais uma pessoa especificamente sente-se ansiosa entre outros comportamentos que ela apresenta. Se estivermos diante de duas pessoas com o mesmo diagnóstico, por exemplo, Transtorno de Ansiedade Generalizada, as causas dos comportamentos chamados ansiosos possivelmente não serão as mesmas, embora tenham o mesmo diagnóstico.

No caso de intervenções clínicas, o analista do comportamento concentrará seus esforços em identificar e alterar as condições que geram o estado ansioso, visto que este é entendido como produto de contingências.

Os manuais diagnósticos têm a sua relevância, na medida em que resumem várias características em um diagnóstico, e tal conhecimento facilita a comunicação entre profissionais da área. Nesse sentido, os conceitos diagnósticos são econômicos. Além disso, são úteis porque relacionam os conceitos (ex. ansiedade) a comportamentos prováveis de ocorrer. Ter alguma previsão sobre a maneira provável que uma pessoa irá se comportar é importante, porque com tal conhecimento passa a ser possível planejar contingências adequadas para uma dada situação. Por exemplo, uma pessoa diagnosticada com Transtorno de Humor do tipo Bipolar II, o qual é caracterizado pelo DSM IV por um ou mais Episódios Depressivos Maiores, acompanhado por pelo menos um Episódio Hipomaniaco¹. Tal diagnóstico prevê que há períodos de oscilação de humor, que após um episódio de hipomania haverá a recorrência de um episódio depressivo maior. A família dessa pessoa, tendo tal previsão, pode planejar condições que evitem o suicídio, já que esta é uma possibilidade iminente quando se trata de um padrão comportamental com características de Transtorno

1 As características dos Episódios Depressivos Maiores são: alterações no apetite, sono e atividade psicomotora, diminuição de energia, sentimentos de desvalia ou culpa, dificuldades para pensar, concentrar-se ou tomar decisões, ou pensamentos recorrentes sobre morte ou ideação suicida, planos ou tentativas de suicídio. As características do Episódio Hipomaniaco referem-se a (necessidade de cumprir três características) autoestima inflada ou grandiosidade (não delirante), necessidade de sono diminuída, maior pressão por falar, maior envolvimento em atividades dirigidas a objetivos ou agitação psicomotora, e envolvimento excessivo em atividades prazerosas com alto potencial para consequências dolorosas. (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

Bipolar. Sabendo que no momento da virada bipolar (transição do episódio hipomaníaco para o depressivo) o risco de suicídio é alto, a família permanecerá com todos os cuidados para preservar a vida dessa pessoa mesmo na fase hipomaníaca.

“Há circunstâncias práticas sob as quais é útil saber que uma pessoa se comportará de uma dada maneira mesmo que não precisemos saber o que ela irá fazer. Ser capaz de prever, por exemplo, que uma proposta será “recebida favoravelmente” é útil, mesmo que a forma específica de recepção permaneça desconhecida. Sob certas circunstâncias tudo o mais acerca do comportamento pode ser irrelevante, e assim uma descrição em termos de traços é altamente econômica. Mas termos desse tipo são úteis para uma análise funcional?” (Skinner, 1953, p. 212)

Tendo esclarecido quais são as objeções do Behaviorismo Radical e os princípios em que elas estão fundamentadas, cabe abordar o modelo de análise utilizado pela Análise do Comportamento, a qual explica as psicopatologias a partir do mesmo modelo que utiliza para explicar os comportamentos tidos como adequados.

O Behaviorismo Radical fundamenta seus princípios a partir do modelo selecionista de Darwin, estabelecendo um paralelo entre o modelo de seleção natural e o modelo de seleção pelas consequências. No modelo darwiniano, alguns organismos com características importantes para um ambiente relativamente estável deixam uma prole mais numerosa e em melhores condições de reprodução e sobrevivência. O paralelo consiste em considerar que assim como os organismos que sobrevivem são aqueles cujas características melhor se adaptam ao meio, os comportamentos seguidos por determinados eventos passam a ter sua classe funcional fortalecida.

Desse modo, o comportamento é entendido como produto de três níveis de seleção: filogênese, ontogênese e cultura. O nível filogenético refere-se às características genéticas de uma espécie e a padrões comportamentais que permitem ao organismo interagir num ambiente razoavelmente estável e fornece os limites da ontogênese. O aparato biológico, selecionado pelas contingências filogenéticas, viabiliza o desenvolvimento do operante, visto que estabelece as condições básicas para que o comportamento aconteça. O sistema biológico é condição para o comportamento, e não causa. A ontogênese consiste no segundo nível de seleção pelas consequências e refere-se ao fortalecimento do repertório comportamental do indivíduo pelas consequências reforçadoras que seguiram suas classes funcionais de comportamento no passado. Neste caso, o que sobrevive é o comportamento, e não mais a espécie (Andery, 2001).

A cultura consiste no terceiro nível de seleção. Esse nível atua sobre a seleção das práticas culturais que envolvem reforço social e permitem a sobrevivência do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence. Nesse sentido, o terceiro nível de seleção permite que os indivíduos aprendam a se comportar sem necessariamente terem entrado em contato direto com contingências de modelagem dos comportamentos. Desse modo, torna-se possível aprender com o outro (Andery, 2001).

Portanto, para explicar o comportamento, o behaviorista radical recorre à história da espécie, à história do comportamento do indivíduo e à história social e cultural. A partir do arranjo único de contingências complexas ao qual o sujeito foi exposto construiu-se a sua idiosincrasia e produziu-se o seu repertório comportamental.

O comportamento, seja ele visto como normal ou anormal, é entendido como produto de contingências filogenéticas, ontogenéticas e culturais. Sob essa ótica, quando se trata de ontogênese e cultura, os comportamentos ditos patológicos, assim como os saudáveis, foram construídos pelos mesmos princípios de aprendizagem (modelagem, modelação, reforço positivo e negativo, punição positiva e negativa, extinção, discriminação, generalização e comportamento governado por regras). É o arranjo único de contingências composto por todos esses processos de aprendizagem que produzem os mais diversos comportamentos.

Como entendemos que o comportamento foi selecionado pelas consequências que produziu no passado, ele não é entendido como patológico (doente) porque se ocorre é em razão de existir algum valor adaptativo para a pessoa que se comporta. Comportamentos, por mais bizarros que possam parecer, são um conjunto de respostas que viabilizam consequências (reforçadoras positivas e/ou negativas) importantes para o indivíduo. Essas consequências podem ser sensoriais, sociais e consequências como evitação de eventos desagradáveis. (Matos, 1999)

O comportamento governado por regras merece uma atenção especial quando se trata das chamadas psicopatologias. Como especificado acima, a cultura permite que o sujeito aprenda coisas com o outro sem exposição direta à contingência e isso pode se tornar um problema, mas também pode ser bastante vantajoso.

Skinner (1969) define regra como um estímulo discriminativo verbal que descreve uma contingência. Em 1987, ele nos alertou que as regras são importantes porque elas permitem que uma pessoa aproveite a experiência do outro e que descreva tal experiência de maneiras úteis. Skinner (1987) afirma ainda que as regras são necessárias quando as consequências naturais são falhas a longo prazo. Por exemplo, hoje existe a regra que aquecer alimentos

no forno microondas, em recipientes plásticos que contenham o componente BPA (Bisfenol A), pode causar câncer. Tomemos esta regra como verdadeira: a consequência natural (câncer) é falha porque o intervalo entre o comportamento (aquecer alimentos de plástico no microondas) e a consequência (câncer) seria muito longo e assim tal consequência não selecionaria comportamentos mais adequados.

Portanto, as regras são importantes porque encurtam o processo de aprendizagem que poderia ser muito longo ou até mesmo ineficaz unicamente pelo processo de seleção pelas consequências. Isso não significa que as consequências naturais deixam de ser importantes quando o comportamento é governado por regras. Skinner (1987) ressalta que as pessoas continuam respondendo a regras somente se responder sob estas condições estiver produzindo consequências reforçadoras. Por exemplo, uma pessoa numa cidade estranha pede instruções a outra sobre como chegar ao shopping e logo no início do caminho uma determinada regra não corresponde à situação, então passa a ser alta a chance da turista parar de seguir as regras dadas pela pessoa que forneceu as instruções.

Mas as regras também podem causar problemas quando as contingências mudam e as regras que pretendem descrevê-las não mudam, passando a não mais corresponder a elas.

Além disso, o sujeito pode descrever contingências para ele mesmo a partir de alguma experiência específica que viveu ou observou alguém viver em sua história de vida. A esse processo dá-se o nome de auto-regra. Chama-se de auto-regra porque o falante e o ouvinte seguidor da regra são a mesma pessoa. Por exemplo, uma moça (N) que é filha da segunda união frustrada¹ de sua mãe observou as experiências dolorosas da mãe com seus relacionamentos conjugais. N teve alguns relacionamentos conjugais que no seu perceber não deram certo e ela não sabe o motivo. Então N formula a auto-regra: *“Homem não presta, melhor é ficar sozinha.”* Depois dessas experiências todas, quando algum rapaz se aproxima dela, logo no primeiro contato diz para ela mesma *“homem não presta, melhor é ficar sozinha”* e afugenta o homem que se aproximou. As pequenas frustrações das amigas de N, em seus relacionamentos, servem para ela reforçar sua auto-regra. No entanto, N queixa-se que suas amigas estão todas namorando e que ela não tem com quem sair e que sente vontade de sair para jantar em casal como suas amigas fazem. A auto-regra funciona como um estímulo discriminativo, no caso para o comportamento de N escapar de relacionamentos conjugais. Mas o problema é que essa regra descreveu uma contingência muito particular que N viveu e que agora não necessariamente descreve outras contingências do contexto atual. O problema da auto-regra ocorre quando ela não corresponde às contingências em vigor e também

¹ O termo união frustrada foi utilizado para se referir aos casamentos com muitas brigas entre a mãe e os maridos traiçoes do parte deles que culminaram em separações conturbadas.

porque ela pode não ser testada, pois como ressaltam Zettle & Hayes (1982) as pessoas são pouco propensas a duvidarem delas mesmas. Por isso, uma auto-regra pode continuar sendo ocasião para uma série de comportamentos, e conduzir a resultados problemáticos para o sujeito. (Zettle & Hayes, 1982)

Diante do exposto, a tarefa do analista do comportamento não consiste em nomear um padrão comportamental estabelecido e mantido por questões idiossincráticas, mas principalmente em entender as relações de interdependência do comportamento com os contextos em que ele ocorre.

REFERÊNCIAS

Andery, M. A. P. A. O modelo de seleção por conseqüências e a subjetividade. In R. A. Banaco (Org), *Sobre o Comportamento e Cognição Cognição* (vol.1, p.196-205). Santo André, SP: Esetec, 2001.

DSM-IV-TRTM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Claudia Dornelles; 4ª ed rev. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

Matos, M. A. Análise funcional do comportamento. Em: *Estudos de Psicologia*, (vol. 16, n.3, p. 8-18). Campinas: PUC-Campinas, 1999.

Skinner, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*, 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (obra original publicada em 1953)

Skinner, B. F. *Upon Further Reflection*. N. J: Englewood Cliffs, 1987.

Skinner, B. F. *Contingências de Reforço: uma análise teórica*. São Paulo: Abril Cultural, 1969.

Zettle, R. D. & Hayes, S. C. Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavioral therapy. Em: P. C. Kendal (Org.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, (p.73-118). New York: Academic Press, 1982.

ANÁLISE DO FILME ADMIRÁVEL MUNDO NOVO

Leandro Henrique Magalhães¹

“Oh, admirável mundo novo, que encerra tais criaturas!”

A Tempestade – William Shakespeare

Este texto tem como objetivo analisar o filme “Admirável Mundo Novo”, dirigido por Leslie Libman e Larry Williams e produzido por Michael R. Joyce, baseado no livro de mesmo nome, de Aldous Huxley, publicado em 1932 - no qual realiza críticas tanto ao autoritarismo presente no fascismo, derrotado na Segunda Guerra Mundial, quanto ao liberalismo vitorioso, representado neste conflito pela Inglaterra e Estados Unidos da América. Entre os elementos apresentados, está a busca do controle da memória, que ocorre não pela sua reelaboração constante (como apresentado em obras como “1984” e “A Revolução dos Bichos”, de Geogre Orwell), mas pela sua eliminação. Huxley nos apresenta uma sociedade extremamente hierarquizada, sem a possibilidade de mobilidade social. A reprodução humana é realizada em laboratório e o envelhecimento retardado por meio de drogas. Neste contexto, há uma preocupação exclusiva com o presente, tendo em vista a impossibilidade de se pensar em um futuro melhor ou em um passado distinto.

O filme apresenta ainda uma crítica severa aos conceitos de liberdade e igualdade, entendendo que, quando extremos, acarretam a perda de valores básicos como os laços familiares e a monogamia: as crianças, nascidas pelo processo de decantação, aprendem desde cedo que ninguém pertence a ninguém. Há ainda um afastamento da natureza pela valorização excessiva do progresso, da ciência e da civilização, possibilitado a partir de um governo racional e cientificamente esclarecido, que distanciara a civilização da barbárie e da selvageria, pondo fim à criminalidade, às guerras e a todo sofrimento.

Esta realidade, no entanto, só fora possível graças a um processo de condicionamento pelo qual todos os membros da sociedade, organizados em um sistema de castas, deveriam passar. Desde cedo, os cidadãos aprendem que “há um lugar e uma função para cada um” e que “todos são úteis, todos são felizes, todos se divertem”. Vale ressaltar que os personagens principais trabalham no centro de condicionamento, em dois dos setores mais influentes e importantes da sociedade: Bernard Marx, publicitário, e Lenina, professora.

1 Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Centro Universitário Filadélfia – UniFil.

ADMIRÁVEL MUNDO NOVO E O CONDICIONAMENTO

O condicionamento acontece desde a concepção, quando os embriões e fetos destinados a fazer parte da elite são melhor nutridos que os embriões e fetos que serão os futuros trabalhadores braçais; desde o nascimento, quando a criança aprende que cada um tem seu lugar definido, que 62.400 repetições fazem uma verdade, que “a tristeza é uma ilusão, só a felicidade é real”, e que só se poderia ser feliz com SOMA, dentre outras teses, alcançando-se a eficácia da sociedade e a garantia de que nada sairia errado. Entre as diversas formas de condicionamento apresentadas no filme, destaca-se a educação, privilegiando-se a reprodução de um dado conhecimento, de uma dada sociedade. O saber, neste caso, apresenta-se como impositivo e verdadeiro, não abrindo possibilidade de reflexão, de questionamentos ou de conflitos. Com isso buscava-se evitar a dor e o erro, o que seria questionado por John, o selvagem, um dos personagens centrais do filme, que os entendia como formas de aprendizado, de se garantir a autonomia e a liberdade. No caso apresentado, o professor teria papel secundário no processo ensino-aprendizagem, pois o saber estaria pronto, dado, sendo necessária apenas a reprodução do Livro do Consenso Universal, aproximando a abordagem pedagógica conhecida como tradicional da chamada de tecnicista, pois burocrática e repetitiva.

Outra forma de condicionamento apresentada é o que se dá pelo individualismo, com todos os relacionamentos sendo desencorajados, evitando-se com isso os laços afetivos. Como decorrência está a noção de que “A Promiscuidade é Dever do Cidadão” e a consideração de que o nascimento por vias naturais era restrito aos animais, alimentando a noção de que o homem não seria um animal e, assim, não pertenceria à natureza, e que todos pertencem a todos, que tem como seu corolário a ideia de que ninguém pertence a ninguém. Um desdobramento desta lógica é o consumismo, favorecido pelo desejo constante do novo, que pode ser identificado na orientação para se jogar fora o velho, não consertar, e comprar sempre. Percebe-se, no filme, que as pessoas não envelhecem e que o desejo por novas atrações é constante. Daí a possibilidade de se aceitar algo diferente, novo, entre eles, como um selvagem: era uma nova atração, que logo cairia no descrédito ou no esquecimento, ideia também apresentada no filme “O Show de Trumann” quando, ao final, o público desliga a TV ou, simplesmente, troca de canal. Interessante ressaltar que o selvagem, por sua vez, percebe a fragilidade do show, afirmado que ele era apenas um espetáculo barato e que as pessoas, naquela sociedade, viviam uma procura vã pelo prazer.

Há também o condicionamento pelo prazer, favorecendo a fuga da realidade e a banalização dos valores, próximo daquilo que chamamos de alienação. Daí a valorização da droga perfeita, o SOMA, da diversão, do consumo desenfreado e da sexualidade sem limites. A certo momento, no filme, questiona-se: esta sociedade marcada pelo prazer e desprovida de violência é conquistada a que preço? A resposta, emitida por Mond, espécie de líder mundial, é clara: o preço a se pagar é o da filosofia, da arte, da religião e da ciência.

Assim como no mundo moderno, o filme apresenta uma sociedade que valoriza, de um lado, o condicionamento pelo lazer, e de outro, pelo trabalho, tendo em vista que seria por meio do resultado do trabalho que se garantiria a manutenção de um dos pilares do Admirável Mundo Novo: o consumo, fortalecido pela noção de que trabalhar é divertido. O modelo apresentado é o fabril, em um sistema de produção fordista, com grandes máquinas e esteiras, onde se separa o saber do fazer, a concepção da execução, ou seja, onde se tem um monopólio do conhecimento e o controle do processo de trabalho, por meio de uma burocracia eficiente.

ADMIRÁVEL MUNDO NOVO E A DIVERSIDADE CULTURAL

À margem da civilização perfeita apresentada no filme, existem reservas onde vivem os selvagens, aqueles que, segundo os civilizados, negaram-se a fazer parte do governo mundial, mantendo um estilo de vida primitivo. Fica claro, no entanto, a existência de certa relação entre os dois mundos, especialmente nas fronteiras, tendo em vista que John, o selvagem, um dos personagens principais do filme, é filho de uma mulher “selvagem” e de um civilizado que atuava no controle de fronteiras. John afirma que viviam dos restos da civilização, apesar de não saber exatamente o que significaria isto. O encontro de Marx e Lenina com John e a ida deste, juntamente com sua mãe, para a civilização, revelam um verdadeiro choque cultural e as dificuldades de entendimento em relação ao outro, ao diferente.

O mundo civilizado, apesar de um certo temor, aceita a presença dos selvagens em seu meio, devido principalmente à crença de que seriam tão condicionados que um elemento estranho não abalaria a verdade estabelecida, o que se revelou, no geral, verdadeiro. No entanto, o não entendimento será uma constante na relação entre os personagens do filme: Lenina não entende a relação mãe-filho e as demonstrações de afeto entre os selvagens. John, por sua vez, não entende a relação entre Lenina e Marx, já que aparentavam ser próximos, mas afirmavam a impossibilidade de relacionamentos na sociedade em que viviam. Ou seja, ao mesmo tempo em que o selvagem não entende a forma de organização social e as relações estabelecidas na civilização, os civilizados não entendiam conceitos como família, relações de parentesco, doença e morte. Em alguns momentos estas diferenças ficam claras: quando John apresenta para os alunos de Lenina a história de Romeu e Julieta, eles não entendem o fato de os personagens terem tirado sua vida por amor, ou os conflitos familiares apresentados. O amor e a família são conceitos estranhos para eles. Como dito no filme, ama-se um objeto, uma mercadoria, mas não outra pessoa: seria egoísmo, que poderia levar a conflitos desnecessários no caso de dois homens amarem uma mulher, ou no caso de se amar uma pessoa, sem ser correspondido.

A passagem da mãe do selvagem pelo hospital apresenta novo conflito cultural: o médico não entende o tipo de relacionamento e a situação que ali se coloca, além de o hospital não estar preparado para atender uma pessoa em estado avançado de doença. A morte parece não fazer sentido, o que é confirmado pela morte de John: tornou-se um espetáculo, algo para ser filmado e transmitido ao telespectador, que ficaria satisfeito, até a próxima atração. Se não há relações, não há sentimento em relação à morte, ou seja, se a morte não tem significado, também a vida não o tem. Interessante notar que Marx e Lenina se entristecem com a morte do selvagem, pois teriam se tornado amigos, conceito também estranho aos cidadãos civilizados.

O selvagem não entende a civilização: um povo que teria sacrificado tudo o que seria importante, como a arte, a filosofia e a literatura. Como dito por Mond: são elementos que se esforçaram para eliminar, evitando com isso a incerteza. Destaque foi dado para a literatura: John questiona o fato de os civilizados serem privados dos livros. A resposta é significativa: todos podem ler, mas para que iriam querer? Não faria sentido. Na prática, o que vemos nesta relação é a busca, por parte dos civilizados, pelo exótico, não havendo diálogo, pois não havia interesse efetivo em entender o outro e, quando o fazem, é pelos seus parâmetros, ignorando-se o princípio da alteridade.

RESISTIR É INÚTIL?

Aparentemente não há como resistir ao processo de condicionamento ao qual os cidadãos civilizados são submetidos pois, para tanto, seria necessário ter consciência do real. No entanto, Mond deixa claro que são muitos os que não se adequam à civilização e que, desta forma, teriam que ser eliminados ou, no caso do filme, exilados. É o que acontece com alguns personagens: o estudante que está sempre atento, o burocrata que auxilia Marx e o operário que interrompe o processo produtivo, além dos personagens principais, Lenina e Marx: tomam consciência do real, de que tudo é falso, como diria o último e, de alguma forma, se rebelam contra a sociedade em que estão inseridos, numa lógica parecida com a apresentada na trilogia Matrix. A resistência é percebida, especialmente, quando:

- Lenina deixa de tomar SOMA. É interessante notar ainda que, desde o início do filme, Marx não usa a droga;
- Lenina e Marx desejam um relacionamento que, naquela sociedade, seria inaceitável;
- O burocrata quebra o sistema em busca da falha apontada por Marx;

- O operário se nega a trabalhar, interessado em saber o que ocorreria se a produção fosse interrompida, e;
- O estudante, atento a tudo a sua volta, nega-se a reproduzir o mundo que enxerga, tapando o ouvido e evitando as repetições, que fazem uma verdade.

Como diria Bernard Marx, “Quando enxergamos a mentira do mundo, tudo desmorona”. E qual mentira seria? “Que conseguimos eliminar a infelicidade”. Ou seja, desde o princípio do filme, Lenina e Marx apresentam ações estranhas à sociedade em que estavam inseridos, sendo cobrados por um comportamento considerado normal. Parecia previsível o fato de que ambos seriam degradados. Porém, de imediato, não é o que ocorre: há uma tentativa de cooptação visando eliminar a resistência. Este fato fica nítido no caso de Bernard Marx que recebe uma promoção: após a cooptação, não encontra mais Lenina, por falta de tempo, e aceita andar mais devagar com as mudanças que tinha em mente. Ou seja, a promoção pode ser entendida como uma forma de controle, de manutenção e garantia da ordem, mudando para não mudar.

No fim, o esperado: Lenina e Marx são exilados, tornam-se um casal feliz, com um filho, deixando para trás o Admirável Mundo Novo.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ: EM PESQUISA

PSYCHOLOGIST PERFORMANCE IN PARANÁ STATE PUBLIC SCHOOLS: IN RESEARCH

Patrícia Vaz de Lessa¹
Marilda Gonçalves Dias Facci²

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar dados de pesquisa que teve como finalidade identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública do Estado do Paraná, frente às queixas escolares. Discorreremos brevemente sobre a constituição histórica da atuação do psicólogo escolar, pautado inicialmente por uma visão tradicional, que foi alvo de críticas por volta de 1980, culminando com uma atuação baseando-se em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no marxismo; em seguida apresentaremos alguns dos dados dos questionários, caracterizando a primeira fase da pesquisa. Dentre os principais resultados salientamos que os profissionais vivenciam um momento de transição, pois percebemos, ao longo da pesquisa, que existe um movimento de avanço nas práticas e na compreensão das queixas escolares, evidenciadas nas ações que envolvem todo o contexto escolar. Finalizando, destacamos a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que ela trabalha em prol do processo de humanização e pode contribuir para auxiliar os psicólogos na compreensão do homem concreto.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar - Atuação do psicólogo – Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT: This article presents data from research that aimed to identify and analyze the practices developed by psychologists in public the state of Parana, front to deal with school.

It has briefly discussed the historical constitution of the school psychologist, initially supported by a traditional point of view, criticized in the 1980's, resulting in a performance based on assumptions of the Cultural-Historical Psychology, grounded on Marxism. Then show some data from the questionnaires, characterizing the first phase of the research.

1 Psicóloga, Pedagoga, Especialista em Metodologia da Ação Docente, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil. E-mail: patricia.lessa@unifil.br

2 Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara, professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br.

Among the most important results, the fact that professionals go through a transitional period has been emphasized, for it has been noticed throughout the research that there is an ongoing movement towards practices and understanding of school complaints pointed out in the actions that involve the school context. Finally, the importance of the Cultural- Historical Psychology has been highlighted, taking into consideration that it favors the humanization process and may contribute to assist psychologists to a better understanding of the factual man.

Keywords: School Psychology – Psychologist Performance – Cultural-Historical Psychology

As contradições entre uma escola que deveria ensinar e uma sociedade que, embora na aparência defenda o conhecimento, na essência nem sempre garante o acesso ao conhecimento a todos os alunos, evidencia a condição em que a escola se encontra: uma crise. Consideramos que essa situação traz elementos significativos para uma investigação acerca da atuação do psicólogo escolar frente às queixas escolares. É sobre esse contexto escolar e o trabalho do psicólogo que surgiu o interesse pela pesquisa que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, cujos resultados serão apresentados neste artigo. Nosso objetivo, portanto, é discorrer sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do Estado do Paraná, além de examinar como ocorre o processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado.

A pesquisa que vamos relatar no artigo faz parte de um projeto de maior abrangência, que teve seu início em 2008, intitulado *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenado pela Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo. A pesquisa teve com finalidade analisar a atuação do psicólogo escolar nos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Acre e Paraná¹. No Paraná, tivemos o início da pesquisa em 2008². No mestrado, demos continuidade à pesquisa, ampliando os dados coletados anteriormente, passando por duas fases: os questionários e as entrevistas.

Para este artigo, propomos a apresentação dos dados dos questionários. No entanto, antes da exposição desses dados, vamos situar, sucintamente, o desenrolar acerca da história da Psicologia Escolar no Brasil, a partir de três momentos: o primeiro deles caracterizado por

1 A pesquisa desenvolvida na USP contou com apoio de doutorandos e bolsistas de graduação, além da coordenação em cada Estado. Para o Estado do Paraná recebemos subsídios da Fundação Araucária- Apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Paraná.

2 A equipe responsável pela coleta de dados no Estado do Paraná era coordenada pela Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci e composta pelas seguintes pesquisadoras: Prof^a. Dr^a. Zaira de Fátima Rezende Gonzales Leal, Prof^a. Dr^a Sonia Mari Shima Barroco e por Valéria Garcia da Silva - aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

uma intervenção influenciada pela educação, medicina e psicometria; o segundo perpassado por questionamento ao modelo clínico e naturalizante na atuação, em uma concepção crítica de atuação; e o terceiro configurado na proposta de intervenção pautada na Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, concepção que buscamos defender neste trabalho.

A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA EM BUSCA DE UMA VISÃO CRÍTICA

Desde os tempos da colônia no Brasil os fenômenos psicológicos foram preocupação presente nas diferentes áreas do saber, presente nas produções advindas de instituições como faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários, fato esse que, segundo Antunes (2007), contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia no seio dessas áreas, dentre elas a medicina e a educação, fundamentalmente importantes para absorção dos avanços dos estudos psicológicos na Europa.

Historicamente, a relação da Psicologia com a Pedagogia tem implicações fundamentais no Brasil, pois, conforme afirma a referida autora, estão intimamente ligadas ao pensamento escolanovista iniciado no Brasil no século XIX, com sua efetiva explicitação e consolidação no século XX. Nesta mesma direção, encontramos Yazlle (1997) ao anunciar claramente as duas vertentes que contribuíram para as práticas exercidas pelos psicólogos nas instituições escolares no Brasil: o Movimento da Escola Nova e a Medicina com sua concepção higienista.

Na esfera da educação, podemos dizer que há uma inter-relação entre a história da Psicologia, a história da Educação e as demandas histórico-sociais que foram definindo as intervenções dos psicólogos no âmbito educacional. Na Escola Nova, que foi elaborada em contraposição à Escola Tradicional por volta de 1930, pode-se observar que a Psicologia se faz presente enquanto fundamento teórico para a proposta de ensino, a partir das ideias defendidas por Jean Piaget. Também colaborou dando base científica a Pedagogia Tecnicista, por volta de 1970 e fundamenta também o Construtivismo, a partir do final da década de 1980, retomando ideias da Epistemologia Genética.

Segundo Yazlle (1997), além dos modelos pedagógicos, vemos a forte presença dos modelos biológicos e físicos de ciência predominantes na medicina em laboratório de psicologia, criados para estudar aspectos do comportamento humano e explicar as patologias, desvios ou desajustes. Desta forma, segundo a autora, desde o seu início a psicologia declara-se comprometida com “[...] um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo” (Yazlle, 1997, p. 14).

Pautada nas premissas de um modelo biológico, a Psicologia foi entrando na escola para explicar como a criança aprende e o psicólogo, por sua vez, foi pautando sua ação, guiado pela medicina e pela psicometria.

Yazlle (1997) também menciona que a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada no Rio de Janeiro em 1922, primeiro órgão autônomo de Psicologia no Brasil, manteve a forte influência da medicina na educação por longo tempo, sendo intensificada após a Segunda Guerra Mundial. O movimento direcionou seu olhar para a escola e as instituições de atendimento à infância no sentido de fazer prevenção de desajustes e adaptação dos indivíduos “[...] em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante [...]” (Yazlle, 1997, p. 23).

A Psicometria viria em auxílio da Psicologia para compreender essas dificuldades de aprendizagem. Exemplificando essa condição, encontramos Patto (1984) ao afirmar que a origem dos livros-texto de Psicologia Escolar encontra-se nos trabalhos de Galton e Binet, expressamente interessados na mensuração das diferenças individuais por meio da seleção dos mais capazes, utilizando-se de instrumentos de medida de inteligência e de personalidade, tornando-os como o principal instrumento de trabalho do psicólogo. Segundo a referida autora, a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, “[...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (p. 99).

Essa característica da psicologia mais voltada para o aluno, atrelada à utilização dos instrumentos de medição, marcou o início do trabalho da Psicologia no contexto escolar, por volta de 1940, conforme encontramos em Patto (1984), Vasconcelos (1996), Yazlle (1997). Desta forma, para Maluf (1994), no início da profissão, os psicólogos tinham a característica de técnico, com uma atuação voltada mais para o aspecto curativo, no qual buscava resolver os problemas de aprendizagem, de rendimento escolar, utilizando os testes de inteligência e encaminhando os alunos para os mais diversos tipos de tratamento. Segundo a autora, mesmo quando a atuação passou a ter certo caráter preventivo, teve dificuldades de se afastar totalmente do modelo clínico, continuando a tratar os problemas de forma centrada no indivíduo. Essas práticas deixavam de considerar que os problemas são de origem multideterminada e que são socialmente influenciados, mesmo que em certos casos se observe que a causa maior vem de natureza orgânica. O foco do trabalho estaria centrado no aspecto psicológico no qual o olhar se volta para o diagnóstico dos problemas dos alunos e a psicologia, neste momento, explicava o fracasso escolar, estritamente relacionado aos déficits dos alunos ou de sua condição precária de vida, guiada pela Teoria da Carência Cultural.

Yazlle (1997) considera que essa psicologia praticada até então vinha se caracterizando

pela “psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos de aprendizagem e nos processos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares” (Yazlle, 1997, p. 35). Essa concepção levou vários profissionais a questionarem o modelo de atuação, elaborando, a partir da metade da década de 1970, uma Psicologia Escolar Crítica que, segundo Maluf (2006), tinha o objetivo de compreender “[...] os determinantes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar” (p. 135).

Meira (2000) relata que foi nesse período que se iniciaram as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, marcando o fato com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto. Patto se tornou uma referência para todos os profissionais que buscavam um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação, colocando-se a serviço de um processo efetivo de democratização educacional e social. É neste momento histórico que surgiu uma visão crítica de Psicologia e percebeu-se não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área.

Neste sentido, coadunamos com Machado (2010) ao enfatizar que a postura do profissional em uma atuação crítica pode produzir outros efeitos, pois:

[...] ao agir nas relações estabelecidas na escola, trabalhar com as representações dos professores e somar, com os saberes da psicologia, no levantamento de hipóteses em relação à produção das dificuldades de leitura e escrita e das questões atitudinais pode ampliar o campo de análise e, portanto, as possibilidades de intervenção em relação aos problemas presentes no processo de escolarização (Machado, 2010, p. 29).

O foco do trabalho do psicólogo escolar, portanto, passa a ser o processo de escolarização e não o aluno. Nesta mesma direção, encontramos Proença (2002) ao se referir às queixas escolares, afirmando que as avaliações e intervenções realizadas, na grande maioria das vezes, culpabilizavam as crianças por não aprenderem, não considerando o processo de escolarização que produz a queixa. Na perspectiva de um olhar crítico, considera-se que os rótulos impostos aos alunos como aqueles que são desinteressados, apáticos, entre outras adjetivações, e que os acompanham vida afora, podem provocar a cristalização dos personagens na escola não possibilitando conhecer os fatores multideterminados que levam ao não-aprendizado. Concordamos com as autoras ao defender que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres.

Machado e Souza (1997) citam que as práticas que objetivaram esses “alunos-problema” estão entre “[...] psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial” (p. 37). Souza (2007) complementa que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa ampliando a compreensão da construção desta. Neste sentido, concordamos com Moysés e Collares (1997) ao afirmar que uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequada, envolve avaliar todas as condições das crianças, analisando não somente o que a criança não tem, não sabe, mas entendendo o que ela sabe fazer, o que ela gosta de fazer e o que pode aprender a partir de então. Direcionada a atuação para esses pressupostos, o profissional não terá espaço para a utilização única e exclusiva dos testes psicológicos e laudos, assim, a utilização de testes não seria a forma mais recomendada a ser desenvolvida pelos autores e profissionais com uma visão mais ampla do processo de avaliação.

Souza (2007) considera que as críticas na área da Psicologia Escolar necessitam buscar a superação de uma atuação pautada na visão psicométrica com as contribuições de laudos psicológicos; as explicações ao fracasso baseadas na teoria da carência cultural e ao modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

Diante dessas defesas, podemos observar o movimento de mudanças e transformações teórico-metodológicas que a Psicologia vem promovendo ao longo de sua história: de um modelo tradicional, baseado em uma intervenção clínica, medicalizante, utilizando a psicometria como instrumento de avaliação, parte para uma visão mais ampla do processo de escolarização e da sociedade.

Nesta linha de intervenção crítica, a partir da década de 1990, outra forma de atuação passa a ser desenvolvida, com base em pressupostos marxistas, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, a qual prima pela superação de uma Psicologia guiada pela lógica formal, contribuindo para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética.

Conforme enfatiza Meira (2003), o momento de emancipação da Psicologia na direção de uma postura crítica se deu da necessidade de analisar e compreender a educação escolar no Brasil, a partir das condições histórico-sociais, e assumir um novo posicionamento político, bem como o papel social da Psicologia. Para Meira (2000), que se pauta em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, uma avaliação crítica da Educação, da sua função e o conhecimento amplo das múltiplas determinações compõem a condição necessária para o psicólogo delimitar seu espaço histórico e social, buscando elementos e caminhos possíveis para a transformação neste espaço escolar. Neste sentido, a autora sintetiza a concepção crítica, afirmando que uma concepção ou teoria é crítica à medida que: tem condições de

transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser. (Meira, 2000, p. 40)

Tanamachi e Meira (2003, p.23), nesta mesma linha que vimos traçando, também sinalizam alguns fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia e definem que a Psicologia desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético é marcada por princípios que compreendem o mundo objetivo como histórica e socialmente determinado e que:

“[...] não partem, portanto, de um errôneo primado ontológico do indivíduo, mas das relações sociais para chegar à “biografia” do indivíduo e retornar ao social; não reduzem o conceito de indivíduo à descrição das características de indivíduos em geral (indivíduos empíricos)”.

Concordamos com Meira e Tanamachi e também defendemos que a atuação da psicologia na escola com pressupostos Marxianos/Vigotskianos é uma proposta que leva em conta o processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe. Leontiev (1978) defende a ideia de que é pela educação que o homem se humaniza, que ele precisa se apropriar dos bens culturais para se tornar humanizado.

A historicidade deve ser o norte para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. Segundo Vygotski (1995) estudar algo historicamente é estudar o movimento, já que seria contraditório pensar que o estudo da história inclui somente o passado. A história está em constante movimento e um estudo baseado no método proposto envolve ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas. Essa transformação pode surgir em decorrência das condições apresentadas ao indivíduo.

A premissa defendida por Vygotski (1995) é que o homem é fruto do ambiente externo e a categoria trabalho contribui para a modificação do homem externo, bem como o interno. De acordo com Engels (1986), o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana; para o autor, o homem foi criado pelo trabalho. Por meio do trabalho, modificando a natureza, o homem se modificou e modifica continuamente. Assim, o mundo interno e o externo estão interagindo o tempo todo, numa relação dialética constante, onde o processo se dá pela apropriação, que gera a objetivação e que leva novamente à apropriação, conforme explica Duarte (1993).

Segundo Vygotski (1995), o comportamento do homem é primeiramente externo – intersicológico – para depois se tornar interno – intrapsicológico, ou seja, é o meio externo que dá o sentido e contribui para o indivíduo internalizar esse sentido. Todo aprendizado, portanto, primeiro acontece na relação entre os homens para depois ser internalizado. O autor destaca que todo comportamento é mediado por instrumentos e signos. O instrumento provoca uma ou outra mudança no objeto e se constitui em meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza; já o signo é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta, assim como na dos demais. Os recursos externos – signos – que o homem cria para decidir sobre algo podem ser variados, como: uma anotação nas mãos que serve para lembrar algo que não pode esquecer; cartões de figuras para a criança relacionar às palavras; a troca de anel de uma das mãos. De acordo com o autor russo, todas as funções psicológicas superiores, tais como abstração, memória lógica, atenção concentrada, entre outras funções, caracterizam-se pela utilização de mediadores, por se desenvolverem coletivamente e por serem voluntárias.

A escola, com base no marxismo, de acordo com Saviani (2003) tem como finalidade socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. A escola, portanto, tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para o Vygotski (2000, p. 337), a aprendizagem “[...] pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino”.

Vygotski (2000) deixa claro o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória lógica, abstração, atenção concentrada, entre outras funções. Para o autor, a escola deve trabalhar com conhecimentos científicos e neste processo, conforme anuncia Facci (2004b), o professor faz a mediação entre o conhecimento curricular e o aluno, provocando transformação nas funções psicológicas superiores dos alunos e, conseqüentemente, na forma de conhecer a realidade.

Nesta linha de atuação pautada na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, o psicólogo passa a entender o homem como “síntese das relações sociais”, conforme destaca Saviani (2004). O homem passa a ser entendido como um sujeito concreto, que carrega em seu psiquismo marcas da história da humanidade e da sua própria história, isto é, um homem que resulta da filogênese e da ontogênese e que para se humanizar necessita de se apropriar dos bens materiais e culturais já produzidos.

Tanamachi e Meira (2003) pautadas nos pressupostos do pensamento crítico expressos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Socio-histórica defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é:

[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 42-43).

Assim, ao delimitar a área de intervenção mais importante em que a psicologia pode contribuir, surge sua contribuição na direção da escola, para que cumpra sua função social. Segundo as autoras, partindo de uma concepção vigotskiana, o psicólogo pode contribuir para desvelar a ideologia implícita nas ideias e concepções que cristalizam a defesa de que os problemas educacionais estão no interior dos próprios alunos, combatendo, assim, as explicações que 'psicologizam' esses problemas educacionais.

Consideramos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que muitas vezes dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo.

Fizemos, neste primeiro item do capítulo, uma breve exposição da trajetória da psicologia escolar, marcada inicialmente por uma visão tradicional, naturalizante e clínica em um primeiro momento; por uma crítica a essa visão e com a proposição de uma forma mais ampla da compreensão das queixas escolares, chegando, em um terceiro momento, a uma visão marxista da atuação do psicólogo, com base na Psicologia Histórico-Cultural. A partir de então, apresentaremos os dados da primeira fase da pesquisa, observando que todas essas formas de compreensão acerca da atuação do psicólogo na escola estão presentes na atualidade evidenciada na prática do psicólogo escolar.

A PESQUISA COM OS PSICÓLOGOS

No Estado do Paraná há 32 Núcleos Regionais de Ensino¹ - NRE e oficialmente 395 municípios estão vinculados a esses Núcleos. Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, foram mantidos contatos por telefone ou e-mails com os esses NRE e com as cidades para identificar aquelas que tinham em seu quadro de profissionais o psicólogo atuando na educação; no total

1 Os Núcleos Regionais de Ensino são unidades que estão diretamente ligadas à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, atuando em várias regiões do estado. Eles acompanham a implantação e execução das políticas educacionais do Governo do Estado do Paraná no âmbito das escolas que fazem parte de sua jurisdição.

350 cidades participaram da pesquisa. Uma vez localizados os psicólogos, estabelecemos contato com os mesmos por meio de telefone e/ou e-mail, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para responder ao questionário para levantamento de dados.

Das 350 cidades que entramos em contato, localizamos 291 municípios que têm psicólogo. Considerando que existem cidades que possuem mais de um psicólogo, no total foram identificados 385 psicólogos, os questionários foram enviados a eles para serem respondidos. O roteiro continha questões sobre o tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação de que se utiliza para responder às demandas escolares. No total, 95 psicólogos preencheram o questionário¹ dando-nos o retorno. Os dados coletados nos questionários foram submetidos à análise estatística por meio do *Software Statistical Package for Social Science (SPSS)* versão 14.

A primeira parte do questionário caracterizou-se por perguntas fechadas, englobando respostas objetivas que deveriam ser assinaladas pelo psicólogo; a segunda parte foi constituída de perguntas abertas.

Ao finalizar a coleta de dados por meio dos questionários, chegamos aos seguintes dados, que nos permitem caracterizar o grupo de profissionais: a maior parte dos participantes era do sexo feminino (91,6%); a média de idade é de 35 anos e 4 meses; a média de tempo no cargo entre os profissionais foi de 5 anos e 4 meses; a média do tempo de formação indica um índice de 8 anos e 1 mês; o cargo desempenhado, conforme contrato estabelecido com a Secretaria de Educação, pela maioria dos profissionais é de psicólogo (79,8%), seguida do cargo de professor (13,5%); a função desempenhada que se evidencia com destaque é a de psicólogo com 58,5% das respostas, seguido do psicólogo escolar com um índice de 24,5%; enquanto instituição formadora, encontramos o maior índice nas instituições particulares com 60% das respostas, seguidas da pública com 33,7%; quanto aos cursos realizados pelos pesquisados, a especialização e o aprimoramento aparecem com maior índice de respostas, 86,2%; a área dos cursos realizados que mais se destaca é a área de educação com 42,4% das respostas; os níveis de ensino onde os profissionais atuam e merecem destaque são: Infantil e Fundamental com 53,7% das respostas, em seguida aparece o nível Fundamental com 14,7%, e por último a Educação Inclusiva, com uma representatividade nos dados de 10,5% das respostas. Não nos deteremos a uma análise destas respostas, apresentamos os dados mais no sentido de caracterizar o grupo de psicólogos; delimitaremos a discussão para as respostas fornecidas nas questões abertas.

¹ Ressaltamos que os questionários foram enviados via email para todos os psicólogos localizados. O roteiro utilizado para a coleta das informações seguiu o modelo traçado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo – USP, elaborado para coleta de dados da pesquisa anteriormente citada. Para a análise dos dados coletados nos questionários também utilizamos o modelo de análise e a categorização desenvolvida pela equipe da referida pesquisa.

No quesito público alvo atendido, verificamos que a categoria que mais obteve índice de respostas foi a categoria *todos* a qual incluímos: pais, alunos, professores e funcionários, com 49,5% das respostas, seguido da categoria: pais, alunos e professores, com 34,7%. Ao refletir sobre esses dados, podemos concluir que demonstram certa mudança na forma de intervenção, pois a Psicologia tem uma história marcada pela conduta profissional pautada em trabalhos dirigidos exclusivamente ao aluno, enfatizando sua capacidade/incapacidade individual de fazer algo e ter sucesso.

Machado e Souza (1997) defendem uma atuação que procura envolver todos aqueles que estão à volta da criança no processo educativo, promovendo em sua prática formas de conhecer a professora da criança, verificar como esta entende os problemas do aluno, obter informações sobre o contexto da sala de aula, obter dados sobre a história escolar, ou seja, ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível. Nesse sentido, encontramos em nossa pesquisa a postura profissional, no Paraná, que sinaliza coerência na busca para a intervenção que sai do âmbito do aluno para o envolvimento da comunidade escolar, o que consideramos um avanço, pois tínhamos, até a década de 1980, por exemplo, predominância de modelos que focam no aluno a culpa do fracasso escolar.

No item sobre a modalidade de atuação, a que mais se destacou foi institucional e clínica com 54,3% das respostas dos participantes, seguida da institucional com 26,6% e, em último lugar, aparece a variável clínica com 19,1% das respostas. Ressaltamos que no questionário, o profissional deveria marcar com um X a modalidade de atuação, de forma a identificar e especificar os objetivos e estratégias de ação. Dentre as opções apresentadas estavam: Formação de professores; Assessoria às escolas; Avaliação psicológica; Atendimento clínico.

Os dados apresentam índices interessantes quanto à modalidade de atuação, pois na variável institucional (1), 62,1% dos participantes marcaram a opção assessoria às escolas e 52,6% marcou formação de professores. Na variável clínica (2), 87,4% dos participantes marcaram a opção avaliação psicológica e 37,9% marcaram o atendimento clínico. Comparando os dados entre as opções na variável, encontramos o maior índice de avaliação psicológica sobrepondo o atendimento clínico e, na outra variável, a assessoria às escolas com maior índice em relação à formação de professores.

Esses dados podem ser confrontados com a defesa de Yazlle (1997) de que historicamente, ao avaliar, a Psicologia esteve comprometida com a ordem e o controle, preocupando-se com padrões gerais de comportamento medidos estatisticamente. Indo ao encontro dessas ideias, Patto (1984) declara que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, “[...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (p. 99).

Ao retomar essas ideias na história da Psicologia, verificamos que o papel desempenhado pelo psicólogo escolar, conforme Maluf (1994) seria de psicometrista, ao avaliar e redigir laudos psicológicos apontando para distúrbios, incapacidades, os quais comprovados cientificamente.

Nesse contexto, Facci, Leal, Barroco e Silva (2010) trazem como informação para a compreensão do trabalho de avaliação psicológica, pelo profissional da Psicologia no Estado do Paraná, a Deliberação N.º 02/03 (Paraná, 2003), aprovada no Estado em 02/06/03. Essa deliberação estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, e determina que uma equipe multiprofissional faça avaliação do aluno para que este possa frequentar a Classe Especial ou Escola Especial, nessa equipe o psicólogo deve estar presente. As autoras mencionam que tal deliberação acaba servindo de apoio para a inclusão do psicólogo nas escolas.

As autoras também mencionam a INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED (Paraná, 2008) que define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa Instrução apresenta a exigência de que o aluno a ser encaminhado para essa modalidade de ensino tenha sido submetido à avaliação psicoeducacional, processo avaliativo no qual o psicólogo deve fazer parte da equipe.

As autoras analisam que estes documentos auxiliam a contratação dos psicólogos escolares pelas Secretarias de Educação, por um lado, e por outro já define, de antemão, que este deverá fazer avaliação. Essa informação pode ser constatada no relato de uma profissional ao escrever no item sobre a avaliação psicológica o objetivo dessa atividade: *“Emitir parecer psicológico para o ingresso do aluno na sala de recursos”*.

Quando categorizamos as respostas na variável clínica, relacionada à avaliação psicológica, cabe destacar que na nossa forma de organização não investigamos como essa avaliação psicológica era realizada.

Com relação aos projetos desenvolvidos pelos profissionais, encontramos a soma total de 104 projetos, dentre os quais tiveram maior frequência: o acompanhamento de professores com 18,3% das respostas, seguido de grupos de adolescentes com 17,3%, a orientação de pais com 16,3% e também a inclusão com 15,4%. Esses dados indicam que os profissionais estão empenhados em promover projetos que envolvam a comunidade escolar, deixando de lado a postura de desenvolver apenas atividades direcionadas ao aluno.

Na parte do questionário em que foi solicitado aos profissionais que citassem os autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do trabalho, foram obtidos os seguintes dados: 51,7% citaram autores da educação; 37,9% citaram autores da área de educação e clínica e 5,7% mencionaram autores da área clínica. Diante desses dados, observamos que praticamente metade dos psicólogos direcionam sua prática baseados em autores da educação. O autor que teve a maior parte da citação dos profissionais (50,5%) foi L. S. Vigotski, sendo encontrado na sequência Jean Piaget com 30,5% das citações. É importante atentar para a situação em que encontramos 23 profissionais (24,2%) que incluíram Vigotski e Piaget juntos em suas citações, o que indica a intenção dos participantes em considerar os dois autores como base teórica para o seu trabalho. Essa postura teórico-metodológica, segundo as defesas de Duarte (2007) e Facci (2004) sinaliza certa incoerência, considerando que são duas propostas pedagógicas antagônicas.

Duarte (2007) menciona que as características dos referidos autores se diferem na medida em que Vigotski possui uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, ou seja, o psiquismo humano “não pode ser compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico” (Duarte, 2007, p. 84), enquanto que no modelo epistemológico de Piaget o psiquismo humano é abordado de forma biológica, que, segundo o referido autor, “não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social”.

Finalizando a análise dos questionários, foram criadas categorias para observar até que ponto era possível denotar elementos de crítica na atuação dos psicólogos. De acordo com as respostas dos profissionais estabelecemos um número para a posterior inclusão de sua resposta no banco de dados do *Software SPSS*, sendo: 1 – Crítico; 2 – Não crítico; 3 – Crítico e Não crítico. Ao categorizar as respostas, levamos em conta a descrição do profissional quanto à sua atuação, observando os autores citados e as atividades desenvolvidas descritas na modalidade de atuação. As descrições que incluem autores, considerados da psicologia crítica, com um olhar de atuação da psicologia no contexto escolar que ultrapassa uma compreensão individualizante dos fatos, foram incluídos na perspectiva crítica de atuação, inclusive os que mencionaram a psicologia Histórico cultural e a base teórico-metodológica da Psicologia Marxista. Os profissionais que tiveram descrição clara de atividade que nos remetem à psicologia tradicional, com ações envolvendo aplicação de testes, atendimento individual, foram incluídos na perspectiva não-crítico (2). Para o item (3) crítico e não – crítico, incluímos as respostas cujas descrições perpassam por uma perspectiva e outra. Estes profissionais, poderíamos dizer, ao mesmo tempo que trazem elementos de crítica em suas respostas ou intervenções, por outro lado mantêm concepções e práticas também presentes em uma visão tradicional, como se estivessem em um processo de transição entre uma visão ou outra.

As respostas coletadas nos questionários estiveram mais evidentes no discurso não-crítico com 54,3% das respostas, seguidas do discurso crítico e não-crítico com 27,2%. Em último lugar, aparece o discurso crítico com 18,5% das respostas, evidenciando o tipo de atuação e formação que os profissionais estão desenvolvendo no seu cotidiano. Considerando que o termo crítico e não-crítico é o foco para a análise, propomos a retomada de alguns elementos, os quais caracterizam essa forma de atuação.

Meira (2000) remete à necessidade de não correremos o risco de banalizar o conceito de crítica, considerando que é um conceito que pode ter diferentes significados em decorrência da posição teórico-filosófica adotada. Neste sentido, a autora propõe a análise de alguns elementos que considera imprescindíveis, pois são constitutivos do pensamento crítico, a saber: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social. Partindo desse pressuposto, alguns elementos podem ser observados na prática do Psicólogo, que de acordo com Meira (1997) são considerados indicativos do pensamento crítico na atuação do psicólogo escolar, condizente à concepção de base marxista: como o psicólogo compreende o fracasso escolar? Quais as áreas de intervenção escolhidas? Qual o modelo de atuação no qual o trabalho se assenta? Como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar? Todas essas questões sinalizam para a forma como o profissional compreende o fenômeno e como direciona sua atuação na busca da superação do problema.

Concordamos com a referida autora e encontramos Tanamachi e Meira (2003) que também incluem, como fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia, a referência teórico-filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético, como uma das condições para uma concepção crítica. Segundo as autoras, essa perspectiva teórica dá um enfoque “[...] nas categorias que têm implicações imediatas para a compreensão do processo de humanização dos indivíduos no contexto sociohistórico atual” (Tanamachi e Meira, 2003, p.18), destacando Marx, Lucian Sève, Lev Semynovich *Vygotsky*, Alexei Nikolaievich *Leontiev* como os autores que embasam essa concepção.

Ao levarmos em conta as respostas apresentadas na categoria não-crítico, vamos encontrar elementos que retomam a característica marcante inicial da Psicologia Escolar: voltada para a patologização dos problemas escolares, a culpabilização das crianças e suas famílias pelo sucesso ou fracasso, assim como o foco nos problemas emocionais como a causa dos problemas de aprendizagem, levando a uma psicologização do contexto escolar.

Gostaríamos de ressaltar que na pesquisa não intentamos enquadrar o trabalho desenvolvido pelos profissionais em crítico ou não-crítico, mas sim, destacar o processo de

transição que observamos no trabalho dos psicólogos participantes da pesquisa, o que nos faz pensar que, enquanto categoria, estamos repensando nossa prática e buscando novas alternativas para superar uma atuação guiada exclusivamente por preceitos biológicos – da medicina – ou guiados por medidas de avaliação da inteligência – pela psicometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a pesquisa possibilitou o conhecimento acerca da atuação dos Psicólogos do Paraná. Constatamos que existe um número expressivo de psicólogos trabalhando na educação no Estado do Paraná e que está havendo uma ampliação dos serviços no Estado do Paraná.

Como já afirmamos, longe de rotular os psicólogos paranaenses, temos que compreender o porquê das respostas que conduzem, ainda, a uma visão clínica da atuação do psicólogo escolar.

Em uma década na qual temos que, a todo instante, nos posicionar contra a medicalização do escolar, fica evidente o quanto ainda é forte uma visão organicista para explicar os problemas de escolarização. Fica evidente, também, o quanto estamos sendo guiados pelo ideário liberal que atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar.

Não podemos deixar de analisar que o contexto social, em uma sociedade de classes, produz explicações que levam à manutenção da sociedade da forma que está; nesse sentido, quando falamos de transformação, mesmo que seja na forma de avaliar e encaminhar as queixas escolares, isso se torna bastante complicado, pois remete à necessidade de análise das condições histórico-sociais que estão produzindo, cada dia mais, escolas esvaziadas de conhecimento e psicólogos que consideram que, realmente, a culpa do não aprender está no aluno, no professor, nos pais. Tal contexto pode explicar o posicionamento dos psicólogos que, em alguns momentos, parecem apresentar elementos de crítica e em outros não, em um processo de transição no qual contradições se apresentam na prática e compreensão das queixas escolares.

Consideramos que ao propor uma forma de atuação do psicólogo escolar pautado nesta perspectiva crítica, o processo de formação desse profissional precisa ser colocado em tela. Checchia e Souza (2003) explicitaram bem o tema ao apresentar a condição dos primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizando a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual. Neste sentido, Facci (1991, p. 07) analisa esta forma de

atuação e defende que ao desenvolver uma prática imediatista, que pauta suas análises no pressuposto de que a escola e seus elementos são e devem ser o ponto de partida, pouco se avançará, pois desta forma, “[...] permanece-se nos limites da relação do cotidiano da escola, do seu fazer prático-imediato e na busca de soluções práticas e imediatistas para os seus problemas”.

Assim, destacamos a importância dos cursos de graduação em Psicologia como instrumentos fundamentais que contribuem para a reflexão sobre a ação do profissional, garantindo a transformação na prática. É necessário criar espaço para reflexão e desenvolvimento de projetos juntamente com profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, visando refletir as práticas desenvolvidas mediante o aporte teórico-prático. O encontro que se dá entre teoria e prática é a possibilidade para conquista e mudança no sentido de romper com o círculo vicioso em que se encontram as universidades. Os currículos aplicados nos cursos de graduação excluem vários aspectos da realidade social do país; no entanto, em uma perspectiva crítica, esses aspectos são essenciais para a formação do profissional, portanto deveriam estar no centro das discussões e metas curriculares.

Tuleski (2004) enfatiza sobre a necessidade de superar a visão dicotômica e fragmentada da psicologia ao entender o homem e a sociedade. A autora defende que “[...] as características humanas são históricas e determinadas pela forma de organização da sociedade em cada período” (Tuleski, 2004, p. 141).

É nesta defesa que acreditamos e concordamos expressamente com a autora quando enfatiza que para a construção de uma psicologia com essas bases, é preciso que os profissionais se disponham a: um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos ideários neoliberal e pós-moderno, mantenedores desta estrutura social; [...] um posicionamento científico e político; [...] posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis; [...] empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que unem os aspectos sociais e individuais; [...] solidificar um referencial de análise que entenda a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação; [...] romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos como restritos ao âmbito individual (Tuleski, 2004, p. 142).

Além de romper com essa visão fragmentada de homem é necessário compreender a crise que assola a escola. Concordamos com Facci (1991) ao defender que para os profissionais envolvidos com a educação e com a formação de pessoas, seria importante repensar a crise que abala a escola, seus insucessos e a relação que se estabelece com a crise e insucessos

na sociedade capitalista. A autora afirma que o centro da questão, portanto, é utilizar um método histórico para compreender essa crise, capaz de captar todas as contradições da sociedade capitalista, se a escola “vai mal” é porque a sociedade não está dando conta de lidar com todos os problemas presentes. A escola, a cada dia, está perdendo mais sua função de ensinar.

Finalizando nossa reflexão, reafirmamos que o ser humano é resultado de sua história e de relações com outras pessoas, com a família, com os grupos sociais, com a cultura elaborada no decorrer da história, com as condições sócio-econômicas que produzem determinada forma de ser. Por isso, os profissionais da Psicologia, com base em uma visão marxista de homem, precisam estar atentos, porque “[...] temos o privilégio de estarmos inseridos em um dos processos mais vitais e fundamentais da humanização do homem: o movimento em que ele pode apropriar-se do conhecimento e fazer dele um instrumento de desenvolvimento de suas potencialidades” (Meira, 2000, p. 67). Neste aspecto, a questão do método de análise, a partir da historicidade, deve guiar tanto a intervenção dos psicólogos no atendimento às queixas escolares como também deve servir de ferramenta para entender o momento histórico que leva os psicólogos do Estado do Paraná a apresentarem as respostas analisadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª. Edição, V. 1, p. 134). São Paulo: Educ.
- Checchia, A. K.A, Souza, M. P. R. (2003) Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Deliberação N.º 02/03, SEED artigo 16. Aprovada em 02/06/03. Estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
- Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2007) *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. (4ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.55).
- Engels, F. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.
- Facci, M. G. D. (1991) *A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar*. Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico. UEM, Maringá.
- Facci, M. G. D.(2004). Teorias Educacionais e teorias Psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 99-120). Campinas: Autores Associados
- Facci, M. G. D. (2004b). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D.; Leal, Z. F. R. G.; Barroco, S. M. S.e Silva, V. G. (2010) *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. (Relatório de Pesquisa). Maringá
- Instrução N.º 011/08 (2008) - SUED/SEED. Define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.
- Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte

Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: porque as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.

Machado, A. M. e Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: *CFP. Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (2006) Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: Almeida, S. F. C. (Org.) *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea

Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, E. M. (2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio histórica. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997) *Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência*. *Psicol. USP* [online]. 1997, vol.8, n.1, pp. 63-89. ISSN 0103-6564. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.

Paraná. *Deliberação nº. 02/03*. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2003.

Paraná. *Instrução nº 011/08* – SUED/SEED. Curitiba, 2008.

Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz

Proença, M. (2002) Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia. In:

Oliveira, M. K, Rego. T. C, Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna

Saviani, D. (2003) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (8ª. Edição).

Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2004b). **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade–**

Intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Souza, B. P. (2007) Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Souza, B. P. (Org.)

Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo

Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do

pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs)

(2003) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C.(2004) Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica. In: Duarte, N. (Org.)

Crítica ao Fetichismo da Individualidade. (pp. 121-144). Campinas: Autores Associados.

Vasconcelos, M. S. (1996) *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. coordenador Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção Psicologia e Educação).

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y

Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (2000). Estrutura das funções psíquicas superiores. In: Vigotski, L. S. *Obras*

escogidas. Tomo III. Madrid: Visor

Yaslle, E. G. (1997) Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B.

B.B, (et al). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

Wagner, M. B, Motta, V. T e Dornelles, C. (2004) *SPSS passo a passo: Statistical Package for Social Sciences*. Caxias do Sul: Educs.

UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA E FREUDIANA DOS FILMES

“TROPA DE ELITE”

*Patricia Martins Castelo Branco
(Historiadora, Mestre em História Social e Profª da UniFil)*

RESUMO

Neste artigo, resultado de um mini-curso ministrado no IV Congresso de Psicologia da Unifil, pretende-se fazer uma breve análise de dois filmes que tiveram grande clamor e polêmica: “Tropa de Elite” e “Tropa de Elite 2: O Inimigo agora é outro”. Para analisar os filmes optou-se por uma perspectiva social antropológica, buscando a condição humana. Desta forma, ocorrerá uma tentativa de aplicar as teorias Antropológicas e a teoria Freudiana inspirada na obra “O mal estar da Civilização”, ao observar determinadas cenas retratadas nestes filmes, salientando os aspectos referentes: à violência, ao poder institucional e ao indivíduo. Desta forma, não se tem a pretensão nesta apresentação de esgotar as temáticas que figuram nestas produções, já que fica claro durante os filmes a imensa diversidade de discussões e polêmicas que podem ser trabalhadas; esta apresentação busca tão somente ampliar o debate e buscar novas perspectivas.

Palavras-chave: Análise de Filme, Antropologia Social, Violência Policial.

Neste trabalho faremos uma breve análise de dois filmes que foram produzidos no Brasil, e tiveram grande clamor tanto na questão das bilheterias como na sua cinematografia polêmica, seriam: “Tropa de Elite” e “Tropa de Elite 2: O inimigo agora é outro”.

Para analisar os filmes optou-se por uma perspectiva social antropológica, buscando a condição humana. Desta forma, tentaremos aplicar a teoria Freudiana e algumas Antropológicas ao observamos determinadas cenas retratadas nestes filmes, salientando os aspectos referentes à violência, ao poder institucional e ao indivíduo.

Porém, não temos a pretensão de esgotar os assuntos que figuram nestas produções, já que fica claro durante os filmes a imensa diversidade de discussões e polêmicas a serem trabalhadas; esta apresentação pretende ampliar o debate e buscar novos olhares

Lançado em 2007, o filme “Tropa de Elite”, dirigido por José Padilha e roteirizado por Rodrigo Pimentel, Bráulio Mantovani e José Padilha, marcou presença no cenário nacional. O longa-metragem, antes mesmo de ter sido lançado no cinema, foi assistido por milhões de pessoas, tendo em vista a enorme venda de cópias pirateadas do mesmo.

Alguns apontam o caso da pirataria como sendo uma estratégia de marketing, outros, um vazamento na equipe de edição. De fato o que marcou foi o sucesso absoluto de bilheteria nos cinemas chegando a 2,5 milhões de pessoas que viram a história do Bope.

Porém estes números foram totalmente superados pela continuação “Tropa de Elite 2: O inimigo agora é outro”. No dia 8 de dezembro de 2010, foi considerado o filme mais assistido nos cinemas brasileiros, com um público de mais de 10 milhões de espectadores, ultrapassando a marca de “Dona Flor e Seus Dois maridos”, de 1976. (POP & ARTE, 2010)

Visto a distinção de ambos enquanto fenômenos de vendas de ingressos para cinema, passamos agora a debater sua história que também supera precedentes ao mostrar uma perspectiva inovadora e contemporânea sobre assuntos de paladar amargo como: a violência policial, tráfico de drogas nas favelas e a corrupção das instituições do Estado.

Em termos gerais os filmes “tropas” destacam a “realidade” vivenciada pelos policiais do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro (BOPE), bem como o microcosmo das favelas cariocas. Nestes cenários podemos dizer que se apresentam o “Estado Paralelo”, tanto o formado pelos traficantes do primeiro filme; como as milícias da polícia no segundo filme. Demonstrando a ausência, ou mesmo a corrupção do Estado (Poder Público oficial), ou seja: “O Estado Paralelo, por sua vez, anda a margem do Estado de Direito, com as suas próprias leis e próprios regentes (traficantes).” (REZENDE, 2008).

Devemos salientar que ao contrário de diversos filmes e documentários brasileiros lançados nas duas últimas décadas que exploram as favelas de dentro¹ – em que seus personagens atuam como membros da comunidade residente – os filmes “tropas” expõem a visão dos que poderiam ser considerados os “herói” institucionais, ou seja, a polícia.

Mais do que sociológico, os filmes galgam dimensões antropológicas. O elenco trava diálogos recheados de trejeitos e linguagem coloquiais, ao demonstrar um signo da fusão entre polícia e bandido. Esta cinematografia revela aspectos culturais ao aperfeiçoar o contato com a arte, demonstrando a cultura de grupos sociais através da tela. Apresenta-se uma tentativa bem sucedida de expor a cultura violenta de dois grupos que travam uma verdadeira “guerra civil”, em que a motivação é o poder e o dinheiro. (ADERALDO, 2011); (SETARO, 2007).

1 Filmes: *O Invasor* (2001), *Cidade de Deus* (2002), e *Quanto Vale ou é por quilo?* (2005); documentários: *Notícias de uma guerra particular* (1999), *O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas* (2000), *ônibus 174* (2002), *Prisioneiro da grade de ferro* (2004).

Um dos pontos primordiais salientados é a violência, estando tão enraizada na trama que se torna um representação a parte das relações culturais, em que os filmes no mínimo nos remetem a pensar. Sendo assim, as cenas de violência protagonizadas no longa foram acusadas de promover uma espécie de apologia à violência policial; ou mesmo um caráter “facista”, ao defender a eliminação da pobreza através do extermínio. (ADERALDO, 2011)

Neste contexto, para aprofundar o assunto violência, deve-se analisar a cultura brasileira que foi forjada ao longo da história por episódios que expõem uma ambiguidade cultural, incorporada pelo Brasil. (ADERALDO, 2011)

Uma vez que fatos ao longo da nossa história comprovam esta dualidade vivenciada culturalmente, vejamos alguns momentos históricos brasileiros que expõem essas características: a Independência do Brasil que nos separou do Reino de Portugal, declarado por um príncipe português; a Libertação dos Escravos, pela Monarquia sustentada pelos escravagistas; a Proclamação da República, realizada pelos militares; entre outros.

Deste modo, os filmes “tropas” explicitaram esse ponto confuso da nossa cultura, a ambiguidade, que passa despercebida para muitos, mas foi exibido em praticamente todos os planos destes longas-metragens.

Vejamos algumas exemplificações retiradas dos filmes.

Ao avaliar as cenas dos universitários que falam de democracia e Direitos Humanos, a mensagem declarada pelo longa coloca a ambiguidade da cultura do país. Os estudantes do curso de Direito resguardam os direitos do seu grupo social e são retratados como estando acima das leis sociais estabelecidas, já que podem consumir e vender drogas, ou mesmo se aliar aos traficantes (em nome da consciência social); declaram-se revoltados contra punições estabelecidas pela polícia (Bope) e outras instituições (Justiça e Executivo), apontando-as como repressoras e coercitivas.

O comportamento dos membros do Bope, uma vez que os mesmos policiais que matam e torturam sadicamente são os que lutam contra a corrupção e possuem uma autocoerção moral extremamente rígida, mostra mais um aspecto ambíguo. O capitão Nascimento seria o principal expoente desta ambiguidade; defende que seus homens devem ser forçados na “porrada”, e este seriam os representantes do “bem”. Portanto, o “mal”, no caso, os defensores do tráfico, não poderiam passar ilesos, “porrada” por certo é um castigo mínimo que estes merecem.

Desta forma, como este comportamento ambíguo contribui para o processo de violência social no Brasil? Podemos procurar responder a este outro questionamento buscando mais exemplos históricos mais recentes. (ADERALDO, 2011)

Somos cientes de que viemos de uma tardia e turbulenta transição para a Democracia (data oficial 1822 com a Proclamação da República); passamos por ditaduras (Estado Novo (1937) e Ditadura Militar de 1964), além de governos repressores. (ADERALDO, 2011)

Após anos de autoritarismo e falta de liberdade, é paradoxal desejarmos uma sociedade em que seus órgãos de controle respeitem os direitos dos cidadãos e suas liberdades. Além da história política temos que considerar as questões econômicas.

O Brasil tem apresentado um crescimento econômico desordenado nos últimos 50 anos. Isto se deve à pressão dos mercados consumidores de 1ª mundo, principalmente devido aos nossos recursos naturais. Somos assumidamente uma democracia capitalista e, para o sistema capitalista, obter lucro é o que anima os agentes econômicos. O mecanismo da competição econômica, segundo Marx, gerava simultaneamente tanto a riqueza quanto a pobreza. A interpretação de Marx põe em relevo três características do capitalismo histórico: aguda instabilidade; baixa previsibilidade; difícil governabilidade. (apud MARTINS, 2008)

Desta forma, os filmes trabalham as diferenças sociais de classe, em que o trabalhador não vê alternativa, a não ser submeter-se ao Estado Paralelo (tráfico ou milícias policiais) para obter a justiça ou segurança, devido à corrupção do Estado (e órgãos oficiais), e a hierarquização que a situação econômica propicia. Ou seja: “Diante da inevitável humilhação e da ausência de proteção policial ou jurídica, o bandido transforma-se no vingador de seu povo”. (ZALUAR apud ADERALDO, 2011). No caso o personagem Baiano representa esta vertente, tanto quanto as milícias da polícia militar do segundo filme.

Ao encaminhar a discussão para finalização, observaremos algumas conjunturas nos filmes utilizando a perspectiva psicológica da teoria freudiana inserida na obra “O mal estar da Civilização”, tentando de forma lacônica dimensionar aspectos sociais.

Neste contexto, Freud (1969) faz uma ligação teórica entre o ser humano e a civilização, afirmando que a única forma de subjugar o poder individual seria através de um poder maior, no caso o controle social, ou civilização. O fato é que o homem sofre um controle do Estado suplantando seu estado de natureza.

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos

os indivíduos isolados. (...) A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. (FREUD, 1969, p.115)

Neste sentido a natureza humana busca compulsivamente e de forma incessante o poder, pois só assim um indivíduo pode se sentir seguro de que não será vítima de outros indivíduos mais fortes.

No que diz respeito aos filmes, aplicamos a teoria de Freud e visualizamos a disputa do poder bem articulada entre indivíduos e as regras civilizatórias; principalmente no segundo filme, em que se estabelecem grupos suplantando o indivíduo pelo princípio das leis do poder.

É o caso do Capitão Nascimento que está inserido no Estado, na civilização, no entanto, ele possui o impulso de desejo individual de buscar sua felicidade; contudo dentro do Estado ele está limitado. Ou seja, para Freud (1969) o desejo pelo prazer é incentivado quando estamos em estado de natureza, além de impulsionar a liberdade do indivíduo, mas é restringido pela civilização que considera o benefício de um todo em detrimento do individual.

Então o desejo do Capitão Nascimento de eliminar todos os traficantes e corruptos, chegando assim ao estado de felicidade, é limitado pela civilização representada pelo Fraga (deputado), que traz à tona os princípios dos Direitos Humanos, que estabelece regras sociais ao englobar os direitos dos cidadãos diante da civilização.

Ou seja:

O impulso de liberdade, portanto, é dirigido contra formas e exigências específicas da civilização ou contra a civilização em geral. Não parece que qualquer influência possa induzir o homem a transformar sua natureza na de uma térmita. Indubitavelmente, ele sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo (FREUD, 1969, p.115)

Sendo assim, quando analisamos o estudo de Freud sobre o conflito entre os parâmetros da civilização e o indivíduo, teoria inserida na obra “Mal estar da Civilização”, podemos utilizar os filmes “Tropa” como um cenário para exemplificar este choque: civilização X indivíduo. Além de colocar que a “evolução” da civilização (Ocidental no caso) ainda está presa aos conflitos psíquicos individuais vinculados ao estado de natureza.

Portanto, pode-se perceber nesta breve discussão que os cenários apresentados nos filmes resultam de um processo histórico político/econômico brasileiro que suscitou em um custo cultural; ou seja, a construção do cidadão brasileiro tornou-se confusa e ambígua. Esta condição produz uma violência simbólica, muito bem retratada durante os longas-metragens, e atinge diretamente os grupos sociais lá retratados, que seriam os menos privilegiados e a polícia.

Ainda sobre a violência, há o fato desta ter uma ligação intrínseca com as relações culturais que no Brasil estão enraizada na hierarquização das classes sociais. Pois os direitos e deveres referentes à cidadania se tornam banais diante dos interesses particulares de grupos que podem se valer economicamente; isto acaba levando ao violento embate entre este grupo e a porção social que deseja uma vida digna e uma sociedade incorruptível.

Desta forma, a linguagem dinâmica e estimulante dos filmes nos remete a inúmeras controvérsias que provocam o tempo todo o espectador, por certo que a única coisa que não podemos atribuir a estes filmes seria indiferença.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, Tomo XXI, 1969. (Edições Standard).

MARTINS, Carlos Lobato. De especulação também se vive. In: *Leitura da História*. São Paulo: Escala, ano II, n. 16, p. 42-53, 2008.

ADERALDO, Guilherme. A violência em cartaz. In: *Revista Sociologia*. Disponível em: < <http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/14/artigo69693-4.asp>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

SETARO, André. Cultura cinematográfica: O que é isto?. In: *Setar's*. 13 ago. 2007. Disponível em: < <http://setaroblog.blogspot.com/2007/08/cultura-cinematografica-o-que-isso.html>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

POP & ARTE. 'Tropa de Elite 2' é a maior bilheteria da história do Brasil. 29 dez. 2010. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/12/tropa-de-elite-2-e-maior-bilheteria-da-historia-no-brasil.html>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

REZENDE, Reinaldo Oscar de Freitas Mundim Lobo. Breve análise crítico-comparativa entre os filmes "Tropa de elite" e "Meu nome não é Johnny". In: *DireitoNet*, 25 jan. 2008. Disponível em: < <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/4119/Breve-analise-critico-comparativa-entre-os-filmes-Tropa-de-elite-e-Meu-nome-nao-e-Johnny>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

AS PSICOTERAPIAS: DA PSICANÁLISE ÀS PSICOTERAPIAS EXISTENCIAIS HUMANISTAS

*Profa. Dra Denise Hernandes Tinoco
Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP*

AS PSICANÁLISES

A Psicanálise tem como base em sua metapsicologia, os conceitos de inconsciente (material recalcado ou proto-herdado que determina as escolhas, os sintomas, os desejos e fantasias), determinismo psíquico (nada ocorre por acaso, sendo o psiquismo humano determinante da percepção do sujeito em relação ao objeto, de suas escolhas no mundo, da valorização do objeto) e pulsões(energia psíquica que pode ser investida no mundo externo ou no mundo interno, dando um caminho aos nossos desejos, sintomas, escolhas, fantasias). Esses conceitos estão inter-relacionados, constituindo um sujeito único em sua subjetividade, nem sempre consciente de suas ações e escolhas, caminhando muitas vezes às cegas pela vida, angustiado por não dar conta de satisfazer totalmente seus desejos e necessidades.

Diante destas constatações, principalmente do resultado apresentado, que é o sofrimento humano e a alienação, Freud desenvolveu uma teoria considerada uma antropologia, um método e técnicas para desvendar o inconsciente humano, como este tem determinado o destino de cada um e como as pulsões estão sendo investidas na busca da satisfação de desejos nem sempre saudáveis.

Os objetivos iniciais de Freud eram de eliminar sintomas indesejáveis, que causavam sofrimento e limitavam a vida de seus pacientes, procurando curá-los da doença que a princípio colocou Freud nesta pesquisa, a histeria, e que culminou com a construção da Psicanálise. Para isto, usava inicialmente a hipnose e posteriormente a Associação Livre como procedimento para tornar o inconsciente, consciente, pois acreditava que trazendo à tona o material recalcado, o paciente podia recordá-lo e elaborá-lo, livrando-se dos sintomas apresentados.

À medida que foi descobrindo o caminho para esta aventura e foi construindo um método e desenvolvendo técnicas, ampliou os objetivos da Psicanálise, passando a ter como propósito não só a eliminação de sintomas, mas o auto conhecimento de quem faz análise e constrói através dela o quebra cabeça de sua existência. O auto conhecimento proporciona mais autonomia frente à vida, responsabilidade sobre seus atos e escolhas, levando a pessoa a viver a vida como esta se apresenta, com menos gasto de energia, amando e trabalhando com mais prazer, sabendo que nada completará totalmente a falta que existe em cada ser.

No início o foco da psicanálise era analisar os sonhos e o Complexo de Édipo, através dos atos falhos, lapsos, que ocorriam no conteúdo manifesto do paciente, procurando, através da associação livre, desvendar o conteúdo latente que era determinante dos sintomas apresentados.

Trabalhando com este intuito, Freud acabou por se deparar com a transferência de conteúdos do paciente sobre o terapeuta. De início pensou ser este um empecilho ao processo analítico, depois descobriu ser esta a mola principal no processo, pois no setting terapêutico o analisando repete com o analista, sem ter consciência disto, suas relações originais mal resolvidas, em busca de resolução. O psicanalista precisa saber que os fantasmas projetados nele em forma de sentimentos positivos ou negativos, não são realmente com ele e, sim, que ele está sendo o depositário destes fantasmas. Sabendo disto, o analista interpretará a transferência, provocando a recordação de fatos passados da vida do paciente, levando à elaboração, que é de verdade uma perlaboração, pois a elaboração acaba sendo feita por diversos ângulos, até ser assimilada, provocando não só um novo entendimento com relação aos conteúdos envolvidos, mas também um novo olhar sobre estes conteúdos estendendo-o sobre tudo o que se relaciona a ele.

A contratransferência, que inicialmente Freud entendeu como uma falha do analista com relação à sua neutralidade, passou a ser utilizada, a partir dos anos 50, como mais um recurso que favorece a análise, pois o analista acabava vivenciando sentimentos provocados pelo analisando, que muitas vezes estavam relacionados com suas queixas iniciais de rejeição ou desamor por parte das pessoas importantes de sua vida. Analisando estes conteúdos, acabava-se por desvendar jogos destrutivos feitos pelo analisando, com ganhos secundários que mantinham os sintomas patológicos.

A análise da resistência apresentada produz o retorno do reprimido e quanto mais perto se chega destes conteúdos inconscientes provocadores de sintoma, maior a resistência encontrada, pois o recalque ocorreu devido ao trauma provocado. Sendo assim, a evitação para trazer este conteúdo à consciência é grande, mas necessário para poder ser entendido e vivenciado de outra forma provocando uma experiência emocional nova, corretiva, libertadora de sintomas. A interpretação feita pelo analista é o meio, por excelência de devolução do material produzido pelo analisando, para que este possa entendê-lo por um outro ângulo, tornando-o consciente.

Para Freud, os pacientes analisáveis pelo método proposto por ele precisavam fazer transferência, falar livremente tudo o que lhes viesse à cabeça, ter insights através das associações feitas e das interpretações. Seu método atendia por excelência a demanda dos psiconeuróticos adultos.

Com Melanie Klein surgem modificações no método psicanalítico ampliando sua utilização. Trabalhando com crianças, pôde constatar que nesta faixa etária a comunicação ocorre principalmente através do brincar e que o símbolo a ser interpretado passa a ser principalmente o brinquedo em suas representações. A criança, através do brincar, vivencia conteúdos mal elaborados que provocam sintomas, reconstrói sua história, pois suas fantasias são fruto de seu mundo interno. Busca novos caminhos para sua vida, aprende e desenvolver papéis, elaborando seus conteúdos. Melanie Klein interpretava os conteúdos apresentados pela criança, muitas vezes favorecendo a cura, outras vezes aumentando a resistência da criança em desvendar o conteúdo traumático o que atrapalhava o processo. Sua forma de interpretação, bastante silvestre, fez com que sofresse muitas críticas, mas seu método não perdeu o valor e sua contribuição foi importantíssima. Seus sucessores modificaram a forma de interpretação, fazendo mais perguntas e sinalizações, sabendo que o brincar, por si mesmo, já produzia efeito na elaboração de conteúdos. Começaram a perceber a importância do vínculo entre paciente e psicoterapeuta e o quanto esta relação poderia ser terapêutica, pois a criança estava vivendo um vínculo diferente dos originais, introjetando em si objetos bons. Seu superego passava a ser trabalhado, flexibilizando-o ou ajudando a formá-lo.

O método de Melanie Klein foi base para o trabalho de muitos psicanalistas, passando a ser utilizado também com adultos, pois nossa criança interna está sempre presente, abrindo o campo analítico também a adultos regredidos às fases pré-fálicas, que não conseguindo se expressar através da palavra por estarem funcionando em processo primário, passavam a ter um outro meio de expressão, o lúdico (produção de desenhos, pinturas, esculturas, dramatizações, etc). Surge com Melanie Klein, a escola Britânica de Psicanálise, classificada hoje em dia por Zimerman (2005) como Psicanálise Clássica. Este, classifica a Psicanálise de Freud como Ortodoxa.

Expoente da escola Britânica de Psicanálise, Winnicott dá continuidade ao desenvolvimento da Psicanálise, ampliando sua utilização, valorizando o vínculo mãe-bebê e o estudo desta díade, introduzindo a importância do ambiente nos estudos psicanalíticos. Explica que além da percepção do bebê sobre sua mãe, há uma mãe real produzindo efeitos no bebê. Estuda então a dialética existente nos vínculos, onde um transforma o outro continuamente. Esta dialética repete-se no consultório onde a análise passa a ser feita em conjunto por analisando e analista. O analisando traz uma tese, o analista faz a antítese, juntos fazem uma síntese que leva a uma nova tese. É feita análise da transferência que ocorre através da projeção dos fantasmas internos, lado doente do paciente, e aliança terapêutica feita com seu lado saudável que busca ajuda e quer se curar. A cura aqui significa viver com melhor qualidade, com menos expectativas projetadas no outro, podendo saborear a vida e trabalhar com mais prazer.

Mas Winnicott deparou-se em seus atendimentos com pessoas que apresentavam dificuldades com relação à própria identidade, doenças psicossomáticas e outros quadros mais complexos que os psiconeuróticos de Freud. Estendeu seu trabalho a pessoas que apresentavam estes quadros, trabalhando na transferência, que nesses casos era simbiótica, assumindo o lugar do self, fazendo a maternagem que não havia sido feita como deveria, no início da vida, dando possibilidades de reconstrução, através do vínculo estabelecido, de um verdadeiro self, uma verdadeira identidade. Desta forma substituía-se um falso self por um verdadeiro self, um continente interno, conduzindo o processo psicoterápico ao trabalho na função paterna como preconizado por Freud, proporcionando com isto a liberdade de criar, de existir, de ser único, singular, em meio aos seus pares.

Para alcançar isto, os recursos utilizados vão além da palavra.

Nestes casos o psicanalista precisa usar o holding, favorecendo a regressão e a dependência. Quanto mais o psicanalista aceitar e enfrentar essa regressão, menor a probabilidade de que o paciente recorra a uma doença de aspecto regressivo.

Há, para Winnicott, na psicanálise as categorias de dependência absoluta, dependência relativa e a via que conduz à independência. O holding, o handling e a apresentação do objeto permitem um desenvolvimento que vai da integração, da permanência da colusão somática à relação de objeto.

A angústia, o desamparo, a luta diante daquilo que não permite que este desenvolvimento seja construído de outra maneira a não ser como um organização defensiva, suscitam o temor de um desmoronamento que já teria ocorrido, causado por uma agonia original que o ego não pode fazer entrar em sua própria experiência de tempo presente, que ainda não tinha sido experimentada.

Os sintomas mais aparentes são a agressividade e a impulsividade ligados à motricidade e geralmente não fundidos à libido, investidos no objeto externo.

Trabalha-se no sentido da pessoa editar sua própria identidade, conhecendo sua libido, sua agressividade, associando-as à palavra.

O objeto transicional faz o elo entre o subjetivo e o objetivo, desembocando na arte, religião, na vida imaginativa, nas criações.

Para isto é importante conhecer a própria história e também a história transgeracional do paciente em questão.

Na maternagem, técnica desenvolvida por Winnicott, o trabalho na contratransferência passa a ser muito importante, pois na falta de palavras para nomear as emoções, sentimentos e sensações, por não ter um pré consciente bem estabelecido, o psicoterapeuta precisa sentir o que ocorre com seu paciente e nomear, fazer a ligação daquele conteúdo inconsciente com a palavra, construindo um pré consciente para que o paciente possa ter mais recursos para se exprimir, pensar a respeito dos seus sintomas e elaborá-los mentalmente, retirando-os do corpo como acontece nas doenças psicossomáticas, podendo pensar o próprio pensamento e não o pensamento do outro, como acontece nas psicoses, podendo assumir também sua própria identidade sexual.

A psicanálise contemporânea abarca a proposta de Winnicott, Joyce McDougall, Pierre Marty, Sifneos, Bion e outros psicanalistas da atualidade que vão trabalhar com as patologias mais comuns no final do século XX e início do século XXI: as doenças psicossomáticas, os quadros Borderlines, as Psicoses.

Com os estudos feitos por Winnicott e Bion, a psicanálise passa a ser utilizada também no atendimento a grupos e família. A transgeracionalidade passa a ser estudada através da Psicanálise, dando ênfase à transmissão psíquica entre gerações. O grupo de psicanalistas europeus liderado por Eguier trabalha com a transmissão psíquica entre gerações, enfatizando a comunicação vertical dentro da família na formação do sujeito e da doença através do não dito, o interdito, o mal dito, gerando sintomas que são transmitidos e atuados nas gerações, constituindo os valores, os papéis, os mitos da família em questão. Utilizam-se do Genograma como um dos instrumentos para estudar a transgeracionalidade. Este instrumento facilita a compreensão dos pontos nodais da família, seus tabus, suas questões étnicas, seu superego, a patologia familiar, o mito, o lugar de cada um dentro da família, as idealizações, os papéis assumidos, as identificações, etc. Todo este trabalho é necessário para clarificar à família o que os está enrijecendo e produzindo sintomas, as relações estabelecidas entre seus membros, as alianças, a transferência, a história familiar, a comunicação existente. À medida que os membros vão compreendendo a si mesmos, a dinâmica familiar e os seus personagens internos, mudam seu olhar frente à vida, mudando suas exigências e expectativas. Os objetivos da psicoterapia familiar são: levar a família a um estágio de turbulência criativa, onde o que está estabelecido deve ser substituído por uma busca de novos caminhos. Quem busca ajuda geralmente é o membro mais saudável. Esta psicoterapia pode ser individual ou com o grupo familiar.

A Psicanálise contemporânea abre-se também para abarcar contribuições advindas das pesquisas em Psiconeuroimunologia, Etologia, Física e outras áreas afins. As descobertas em pesquisas feitas pelas Neurociências têm corroborado as descobertas da Psicanálise desde a época de Freud.

PSICOTERAPIA ANALÍTICA (CARL GUSTAV JUNG)

Carl Gustav Jung, brilhante psiquiatra do séc.XX, formou-se em medicina em 1900 e começou seu trabalho no hospital de Burghölzli como assistente de Eugen Bleuler, o psiquiatra que deu o nome de esquizofrenia à patologia anteriormente denominada Demência Precoce.

Em seu trabalho com psicóticos e como exímio pesquisador, começa a perceber a reação emocional que estas pessoas apresentavam diante de determinadas palavras ou frases. Utilizando-se de uma técnica de associação de palavras, onde usava determinadas palavras como estímulo a uma resposta em palavras que deveriam ser emitidas sem pensar, com a primeira palavra que viesse à cabeça, acabou por descobrir um fenômeno afetivo-emocional que denominou complexo. Complexos são nós de energia. São conteúdos mal elaborados que provocam sintomas, que podem provocar doenças como neuroses e psicoses, como podem estar presentes na história da espécie, pertencentes ao inconsciente coletivo, como conteúdos que provocam reações emocionais e conflitos na espécie em geral. Os complexos podem mobilizar o indivíduo à busca de superação do mesmo, provocando crescimento e produzindo novas possibilidades e superação.

Os complexos geralmente estão apoiados em arquétipos, outra descoberta de Jung, que são marcas da espécie, formadas através da aprendizagem desta ao longo de sua história, importantes para a sobrevivência, adaptação e criatividade. Os arquétipos são representados por imagens, chamadas de símbolos, que produzem sempre uma reação emocional, pois nos remetem a conteúdos do inconsciente coletivo registrados em nós.

O inconsciente coletivo foi outra de suas constatações. Chegou a este conceito estudando os discursos considerados sem sentido dos delírios dos psicóticos, encontrando sentido para eles no estudo de livros sagrados, na alquimia, na mitologia e na convivência com povos chamados de primitivos (norte da África-1920; índios pueblos-USA-1924; tribo dos Elgonis-Quênia-1925) com quem Jung viveu alguns anos de sua vida. Compreendeu que os delírios são conteúdos totalmente relacionados com o complexo que está ativado, constelando um ou mais arquétipos, provocando sintomas, sempre em busca de elaboração no intuito de voltar ao equilíbrio. Quando algo está em desequilíbrio, o arquétipo Self é ativado provocando uma série de sintomas e rupturas, em busca da elaboração dos complexos presentes, levando a um novo ponto de equilíbrio. Sabemos hoje que todo surto psicótico é uma tentativa de cura do paciente, provocada pelo arquétipo Self. Toda pessoa doente tem seu lado saudável e precisamos fazer aliança com este lado para podermos trabalhar os sintomas que se apresentam, transferenciais ou não.

Todas as pessoas apresentam arquétipos. Temos grandes arquétipos como o arquétipo Persona, que é a marca ou germe para desenvolvermos diferentes papéis sempre de acordo com a cultura em que vivemos. Ex: Papel materno, paterno, papéis profissionais, papel de amigo, etc. A pessoa mostra-se doente quando o arquétipo é constelado provocando uma rigidez em um determinado papel. A flexibilidade em assumir papéis adequados nas situações correspondentes, é sinal de saúde mental.

O arquétipo Sombra é a marca ou germe para desenvolvermos o inconsciente pessoal, geralmente formado por experiências de vida pessoais, conteúdos reprimidos, rejeitados, traumáticos, que podem ser projetados fora de nós, em um outro, geralmente do mesmo gênero que nós. Corresponde ao inconsciente da primeira tópica desenvolvida por Freud, enquanto o Inconsciente Coletivo corresponde ao ID, da segunda tópica desenvolvida por Freud, posteriormente ao conceito desenvolvido por Jung.

Temos a Anima, a marca ou germe dos aspectos femininos no homem, isto é, da sensibilidade, criatividade presente nestes. A anima pode ser negativa ou positiva, sendo alimentada pelas experiências que o homem tem desde o seu período fetal, com o feminino. Esta é projetada nas mulheres levando à escolha amorosa ou a reações de hostilidade e defesa frente a estas. Quando este arquétipo é constelado no homem, este pode mostrar-se tomado de humores, com uma sensibilidade primitiva, provocando sintomas.

A marca ou germe correspondente aos aspectos masculinos na mulher é chamado Ânimus. Dele deriva o senso de organização, o logos, isto é, a vertente racional, intelectual. O Ânimus pode ser negativo ou positivo, sendo alimentado pelas experiências que a mulher tem desde o seu período fetal com o masculino. Este é projetado nos homens levando à escolha amorosa ou à reações de hostilidade e defesa frente a estes. Quando este arquétipo é constelado na mulher, esta mostra-se perfeccionista, minuciosa em suas exigências, amargurada, rígida em suas atitudes e valores, provocando sintomas.

Temos também o arquétipo Self, chamado arquétipo central, fonte de energia psíquica, que nos leva a um processo de desenvolvimento e individuação semelhante em toda a espécie, embora singular na constituição do sujeito, sendo cada pessoa única em sua subjetividade, relacionando-se consigo mesmo e com o mundo com nuances próprias.

No processo de individuação, que se inicia idealmente por volta de 35 anos, começa a ocorrer a interação de opostos, ampliando o conhecimento da pessoa sobre si mesmo, integrando Persona e Sombra, o Ânimus e a Anima, deixando de ser o Ego o centro da personalidade, passando a ser o Self, integrando também a pessoa ao ambiente (cosmos), o consciente e o inconsciente. Com isto a pessoa fica mais completa, mais sábia, podendo

saborear melhor a vida, preparando-se para a morte. Nas pessoas que foram tomadas por algum complexo e ficaram fixadas em alguma fase de desenvolvimento, os sintomas e doenças surgem e precisam ser tratadas para que a pessoa possa retomar seu desenvolvimento e viver seu processo de individuação. Muitos não chegam a ele, presas em seus sintomas.

Jung também constatou que nossa energia psíquica pode ser investida fora de nós, nos objetos ou dentro de nós, em nosso mundo interno. Deu a estes percursos o nome de extroversão quando a energia é investida fora, e introversão quando a energia é investida no mundo interno. Não há energia livre, esta sempre está investida. Nascemos também com as funções Pensamento, Sentimento, Intuição e Sensação. Algumas funções mostram-se mais desenvolvidas no nascimento, outras se desenvolvem mais após o nascimento. Quanto mais equilibrada a pessoa, mais ela se utiliza de todas estas funções dependendo da necessidade e mais flexibilidade há no investimento da energia psíquica, podendo ser usada introvertidamente ou extrovertidamente dependendo da situação e da necessidade. O processo de educação influencia na exacerbação ou repressão destas funções. Dependendo deste processo e de como este é recebido pela criança, tipos psicológicos vão sendo estabelecidos, constituindo o perfil de cada ser.

Jung classificou 8 tipos psicológicos.

1. **Pensamento Extrovertido:** A vertente racional é função superior, o pensamento é concreto, presente nas atitudes e comportamentos da pessoa, contrapondo-se à função sentimento que é função inferior, primitiva e inconsciente. Como a energia psíquica é extrovertida, o comportamento racional é expressado no meio, através da comunicação. As funções sensação e intuição são intermediárias podendo auxiliar a função pensamento. O desequilíbrio está na função sentimento que precisa ser desenvolvida, equilibrada, para que a pessoa possa viver com mais qualidade, não desenvolvendo sintomas patológicos.

2. **Sentimento extrovertido:** Novamente a energia psíquica é investida nos objetos externos, sendo a função sentimento superior, bem desenvolvida e aparente. As funções sensação e intuição são funções intermediárias podendo ser auxiliares e a função pensamento é inferior, antagonica, primitiva e inconsciente. Esta precisa ser desenvolvida para não desenvolver sintomas patológicos como ser parcial diante das pessoas, julgando-as pelo afeto investido.

3. **Sensação extrovertida:** A função superior é a sensação, guiando o indivíduo através de seus órgãos sensoriais investidos nos objetos externos. A função inferior é a intuição, primitiva e inconsciente. O pensamento e o sentimento são funções intermediárias. É necessário o desenvolvimento da intuição para que a pessoa possa ter uma vida mais plena e de melhor qualidade, podendo perceber além das sensações.

4. Intuição extrovertida: A função superior é a intuição sendo voltada para os objetos externos. Sendo a função inferior a sensação, primitiva e inconsciente, é importante desenvolvê-la, caso contrário teremos uma pessoa com muitas ideias e insights, mas que não consegue pô-los em prática. As funções pensamento e sentimento são intermediárias, podendo ser auxiliares.

5. Pensamento introvertido: O pensamento é função superior, abstrato, só que voltado para o mundo interno. Encontramos filósofos, matemáticos, físicos apresentando este tipo psicológico. A função inferior é o sentimento, primitivo, mas extrovertido. Estas pessoas mostram-se normalmente quietas, introspectivas, aparentam ser calmas, mas quando em desequilíbrio os sentimentos expressam-se com uma força avassaladora, em estado bruto, primitivo. As funções sensação e intuição são intermediárias e podem ser auxiliares. É sempre necessário desenvolver os sentimentos, refinando-os e flexibilizando o uso das funções.

6. Sentimento introvertido: O sentimento é função superior, mas como é introvertido não é aparente. A pessoa mostra-se enigmática, com fortes sentimentos internos não expressos. A função inferior é o pensamento, primitivo, que, quando surge, mostra a parcialidade com que a pessoa julga os outros. É importante equilibrar o uso das funções e da energia psíquica, desenvolvendo o lado racional, para que a pessoa possa viver melhor. As funções intermediárias são a sensação e a intuição que podem ser auxiliares.

7. Sensação introvertido: A sensação é função superior, investida internamente, nas próprias sensações corporais. A intuição é função inferior, primitiva e, quando vem à tona, mostra-se extrovertida, levando a atitudes pouco compreendidas, que podem soar como loucura. Ex: Encontramos aqui os fetichistas, os colecionadores de objetos. Estes o têm, não é a pessoa que está no controle. As funções sentimento e pensamento são intermediárias, podendo ser auxiliares.

8. Intuição introvertida: Este tipo psicológico guia-se pelo inconsciente coletivo. Tem a intuição como função superior, sendo a sensação função inferior. Não dá importância ao mundo à sua volta, mergulhando no mundo interno, guiando-se pelos seus sonhos, pelas suas visões. Encontramos como exemplo, os xamãs das tribos, os profetas. No mundo ocidental estas pessoas correm o risco de serem rotuladas de loucas. É importante equilibrar o uso de suas funções para poder viver com mais qualidade. As funções sentimento e pensamento são intermediárias podendo ser auxiliares.

É importante detectar o tipo psicológico no psicodiagnóstico para trabalharmos as funções e energia psíquica flexibilizando o uso e investimento destes.

Jung dedicou-se intensamente à análise dos sonhos, caminho por excelência para investigar o inconsciente, segundo Freud.

Para Jung, os sonhos vão além da busca de realização de desejos. São a expressão não só do inconsciente pessoal, mas também do coletivo, sendo metáforas de nós mesmos, do nosso processo de desenvolvimento, do nosso cotidiano, dos conteúdos mal elaborados (complexos), do nosso processo de individuação. Temos pequenos sonhos, referentes ao nosso cotidiano e grandes sonhos, de cunho filosófico que fazem grande efeito sobre nós, integrando aspectos, apontando caminhos, promovendo crescimento afetivo-emocional. A linguagem é simbólica, representada por imagens e conteúdos primordiais que se ligam a conteúdos que vivemos no cotidiano, traumáticos ou não, que buscam elaboração fazendo efeito sobre nós. Podem ser interpretados e entendidos. Os sonhos podem ser compensatórios, buscando equilibrar o que está desequilibrado; podem ser recorrentes, buscando viver algum aspecto várias vezes para integrá-lo ou causando dessensibilização de conteúdos traumáticos. Podem ser telepáticos ou prospectivos, pois nosso inconsciente não é controlado pelo tempo e pelo espaço e somos energia, trocando energia com tudo o tempo todo, como mostra a física.

Os sonhos são importantes, pois nos põem em contato diariamente com nosso inconsciente, buscando integrá-lo ao consciente, nos tornando pessoas mais completas e equilibradas, dando-nos a chance de vivenciarmos situações proibidas que fazem parte dos nossos desejos, trazendo elementos novos, favorecendo a criatividade, produzindo insights e reflexão mostrando também facetas nossas que não queremos ver, mas que precisamos tomar conhecimento delas para poder lidar melhor conosco, com os outros e com a vida como esta se apresenta.

Na análise, trabalhamos com todos os conteúdos que se apresentam, levando a um melhor conhecimento de si mesmo, da vida, para poder saboreá-la, vivendo com mais intensidade, liberdade, autonomia e responsabilidade.

No Campo de Transformação (setting) há sempre 4 pessoas envolvidas na relação terapêutica quando são um homem e uma mulher em questão: analista do sexo masculino e sua Ânima: analista do sexo feminino e seu Ânimus que estarão se relacionando com o Ânimus da paciente ou a Ânima do paciente.

Há também 4 pessoas envolvidas quando analista e analisando são do mesmo sexo, pois a Sombra dos dois também estará presente, muitas vezes determinando aspectos contratransferenciais.

A Transferência pode ser positiva ou negativa e deve ser trabalhada, pois aí estão conteúdos projetados. Esta já pode estar estabelecida antes da primeira sessão, como a contratransferência também.

Jung relata em 1946: A experiência tem demonstrado que a projeção (de relacionamentos primários passados) persiste com toda sua intensidade original criando assim um vínculo que corresponde, em todos os aspectos, ao relacionamento infantil inicial, com a tendência de reviver no analista todas as experiências da infância. O desajuste neurótico do paciente passa a ser transferido para o analista. Freud, o primeiro a identificar e a descrever esse fenômeno, cunhou o termo “Neurose de Transferência”.

Para Jung a Transferência contém um elemento criativo, cujo objetivo é construir um caminho para sair da neurose. Esta tem em si um objetivo, sendo sua meta criar um novo equilíbrio para a personalidade ao tornar consciente o conteúdo inconsciente.

O paciente transfere para o analista os elementos específicos necessários ao desenvolvimento da personalidade, não só recordações do passado. Precisa compreender não apenas como sua mãe e seu pai o tratavam negativamente, mas também como ele repetia esse comportamento consigo mesmo e com os outros. A medida que pode entender isto, transcende, atingindo uma nova atitude e abrindo novas possibilidades de ação em sua vida.

O setting é importante para os dois (analista/paciente), pois a relação é dialética e ambos se transformam.

Além da ideia de Transferência, Jung desenvolve ideias correlatas de compensação, empatia e relacionamento, que ocorrem numa análise de ambos os lados (analista/ analisando).

Vamos abordar estas ideias:

A Compensação é o mecanismo através do qual a psique se regula automaticamente. Se, devido a resistências ou repressões excessivas, a consciência do Ego torna-se muito unilateral, desenvolve-se uma neurose. A informação que compensa a atitude consciente emerge através de sintomas específicos. A transferência, assim como a neurose, é uma tentativa de autocurar-se, levando o sistema psíquico a lutar por equilíbrio. A compensação também pode estar presente na contratransferência do analista e deve ser entendida por este.

A Empatia é a tentativa do paciente de integrar-se na personalidade do analista, ficando em harmonia com ele, buscando, com isso, um bom relacionamento com este, comparando-o com relacionamentos anteriores. Nesta situação, o paciente toma o analista como ideal de ego, fazendo uma identificação introjetiva, querendo ser igual a ele, pensando que assim resolverá seus conflitos. É mais uma tentativa de cura.

Jung logo percebeu que uma característica do neurótico é a dificuldade em estabelecer relacionamentos humanos saudáveis. Inconscientemente tenta estabelecer através da transferência, mas esta tentativa está fadada ao fracasso, pois a situação patológica, não resolvida, se repete. O analista identificando esta tentativa do analisando e não atuando como seus fantasmas projetados, proporciona um caminho para romper com esta dinâmica. À medida que projeções infantis são retiradas, a necessidade de relacionamentos saudáveis vem à tona. Para Jung, o ser humano não relacionado carece de totalidade, pois ele só pode obter totalidade através da psique, e a psique não pode existir sem o seu outro lado, que é sempre encontrado no outro.

A transferência é um processo arquetípico direcional cuja finalidade é a individuação.

O nível subjetivo da interpretação tanto pode ser aplicado ao material pessoal como ao arquetípico. O material inconsciente é projetado sobre o analista nesse momento por ser necessário ao paciente integrá-lo.

A finalidade da análise é produzir a individuação e transcendência, mas isto só é possível após a resolução dos traumas e conflitos infantis. A análise Junguiana é sintética, mas passa pela análise Freudiana e se utiliza de técnicas que vão além da análise Freudiana, se apropriando do método fenomenológico para trazer a emoção à tona e provocar insights.

As técnicas citadas aqui, fenomenológicas, são técnicas bastante usadas pelos psicoterapeutas Junguianos, que facilitam a projeção dos conteúdos que devem ser trabalhados: Moldar em argila, redação de poemas, dançar, tabuleiro de areia, escrever cartas a uma pessoa significativa mesmo que já tenha falecido, e escrever a resposta que pensa que receberia. A troca de cartas pode ser valiosa e trazer muito material inconsciente. Também utiliza-se a técnica da cadeira vazia da gestalt e técnicas do psicodrama.

No tabuleiro de areia podem ser construídos a família, o casamento, o conceito de Deus, e outras ideias que queiram ser representadas.

O paciente pode construir e desconstruir, organizar e reorganizar, etc.

A amplificação usada para interpretar e entender os sonhos pode ser usada também no tabuleiro de areia: pessoal, cultural, arquetípica e natural.

É usada também a Hipnoanálise: A Imaginação Ativa é um tipo de hipnoanálise.

Seu objetivo é promover interação direta com o pensamento inconsciente, num estado de imaginação controlado com a pessoa desperta. Assemelha-se à auto-hipnose. É uma forma de meditação. Deve-se imaginar como se estivesse atuando no cotidiano, isto é, focalizando os problemas que quer enfrentar. Deve-se permitir que as pessoas que habitam a imaginação reajam espontaneamente, como vier na imaginação, sem correção.

Antes de termos condições de curar alguém, é necessário que tenhamos passado pela experiência de sermos feridos; isto é, devemos ter tido um conhecimento direto do que é estar sofrendo e do que é buscar a cura. A cura das feridas dos outros produz um efeito terapêutico recíproco nas próprias lesões dolorosas daquele que cura.

Os que abraçam a profissão de analistas em geral o fazem partindo de uma posição original como um paciente que sofre. A dor psicológica faz com que o futuro terapeuta tenha de trabalhar bastante as próprias feridas, de forma a poder viver uma vida pessoal satisfatória. As feridas, entretanto, raramente são curadas definitivamente. Há uma vulnerabilidade que pode ser ativada pela proximidade das feridas alheias. No trabalho analítico, o inconsciente do analista é penetrado pela dor do paciente e o terapeuta torna-se psiquicamente contaminado pelas projeções a que está exposto. Assim, quem cura é ferido outra vez por absorver a doença do outro.

Estar ferido não é apenas um destino inevitável e doloroso, é também um aspecto necessário para ajudar os outros. Só pelo conhecimento adquirido na tentativa de curar as próprias feridas é que o terapeuta pode ajudar os outros. Além disto, o terapeuta não cura o outro diretamente, ele ativa o processo de cura no inconsciente do paciente. O analista serve como um modelo de pessoa curada. Isto constela o arquétipo do curador ferido no inconsciente do paciente, e é o que na verdade produz a cura e não o analista.

A análise é uma ciência e uma arte segundo Jung: uma relação pessoal no âmbito de um quadro profissional de natureza impessoal.

A Contratransferência é importante no processo analítico.

Na literatura psicanalítica, a primeira afirmação explícita sobre o valor positivo da contratransferência foi feita por Paula Heimann em 1950. Sua suposição básica era de que o inconsciente do analista entende o do paciente.

Na terapia, o analista será afetado pelas emoções do paciente, e não pode fazer mais do que estar consciente do fato de que está afetado... É mesmo seu dever aceitar as emoções do paciente e refleti-las como um espelho.

A partir da ideia de Jung do valor da introjeção pelo analista, da patologia do paciente, Fordham desenvolveu o conceito de contratransferência sintônica. Esta ideia é semelhante à de Racker sobre contratransferência útil e à de Adler sobre contratransferência verdadeira.

A intervenção terapêutica construtiva é a expressão de um intercâmbio, em que conteúdos psíquicos passam inconscientemente do paciente para o analista e, depois, conscientemente do analista para o paciente, através da introjeção dos afetos projetados e do entendimento destes pelo analista que os devolve de forma a serem elaborados.

O que pode ser sentido voluntariamente pelo analista sobre o paciente é limitado pelo desenvolvimento psicológico pessoal do analista. Se um assunto em particular provoca excessiva ansiedade e rejeição no analista, este não será capaz de empaticamente sentir e identificar aquele tema no inconsciente do paciente. Uma análise bem sucedida depende de até onde o próprio analista fez análise. Se ele mesmo tem um tipo infantil de desejo do qual ainda está inconsciente, nunca será capaz de abrir os olhos de seus pacientes para esse perigo.

O curso da análise, como o curso da própria vida, encontra-se em contínua transformação, de acordo com a emergência imprevisível de novas e diferentes formas de ser. Somos livres para falar do presente ou do passado, do mundo interior ou do mundo exterior, da vida cotidiana.

Esta liberdade nos revela como somos, nos despiendo das máscaras, das defesas, das ilusões acerca de nós mesmos e dos outros.

Começamos a integrar a Sombra, que significa a retomada de aspectos da personalidade que estavam perdidos no inconsciente, enriquecendo inevitavelmente o Ego.

A análise Junguiana passa por etapas segundo James Hall(1990). Vamos descrevê-las abaixo.

Num primeiro momento o paciente deve fazer um Auto- Exame e juntos devemos examinar da forma mais honesta possível o material que surge da vida diária do paciente, sua história progressa, sonhos, sua transferência e a contratransferência do analista.

O Self estará pressionando, para levar a pessoa ao processo de individuação.

A auto-observação analítica, mesmo realizada com a ajuda do analista, requer coragem moral e capacidade de percepção, ingredientes essenciais do trabalho bem sucedido no âmbito da análise.

O paciente precisa ter compaixão consigo mesmo, se entender, se perdoar. Geralmente o neurótico é muito severo consigo mesmo e apresenta-se carregado de culpa.

É importante a autocrítica, mas a severidade da autocrítica pode ser fruto de cisão primitiva. A autocrítica deve levar à reflexão, amadurecimento, mudanças, reparações, autoconhecimento com análise da Sombra.

Ser muito compassivo consigo mesmo, também é atitude narcísica e não ajuda no crescimento pessoal.

Explicando o processo analítico, este é circunvolutivo e prevê alguns estágios. O primeiro é o Estágio Analítico.

Neste estágio estabelece-se o contrato onde deve ser combinado o preço, número de vezes por semana, sigilo, faltas, férias e inicia-se analisando a Persona do paciente. O analista deve estar disponível, não ser crítico, saber escutar sendo permissivo, protetor e potente.

Com o espaço livre e protegido a Persona cai. O paciente muitas vezes vai descobrir a severidade de seu Superego, pois descobre o quanto é crítico consigo mesmo e projeta isto no exterior.

A Persona nem sempre é deixada totalmente, pois o paciente muitas vezes guarda algum segredo por muito tempo. A isto chamamos "Resistência". Estas revelam pontos nodais nos quais há crises de autoimagem, com severo autojulgamento. Perceber é ficar face a face consigo mesmo com o verdadeiro problema.

A capacidade de vestir a Persona, como uma roupa que nos veste de modo apropriado para uma dada ocasião sem esconder a pessoa real que o veste, é uma valiosa aquisição e o marco de uma análise bem sucedida. Isto quer dizer que a Persona deve ser permeável.

A próxima tarefa é a identificação e a integração da Sombra. Esta é revelada por trás da Persona.

Persona e Sombra surgem juntas na infância, como resultado da classificação dos comportamentos em aceitáveis e inaceitáveis.

A sombra é de fácil identificação: basta olhar para a pessoa mais próxima do mesmo sexo que apresente características de que realmente não gostamos ou realmente desaprovamos. Nos sonhos e fantasias aparece com a mesma identidade sexual do Ego. A sombra contém algumas qualidades necessárias ao avanço do crescimento da personalidade. Tanto Persona como Sombra podem ser consideradas, em larga medida, extensões do Ego, podendo ser integradas num grau significativo.

A Ânima e o Ânimus são estruturas relacionais, que ligam a esfera pessoal do Ego às camadas mais profundas da psique objetiva (o inconsciente coletivo), ou se forem projetadas para o exterior, ligam o Ego a aspectos do mundo da consciência coletiva.

A integração da Ânima e do Ânimus é um passo importante e difícil, pois costumam ser projetados. O fascínio ou paixão por uma pessoa mostra esta projeção. O analista pode ser foco desta projeção. Estes podem ser identificados nos sonhos como figuras do sexo oposto ao sonhador. Podem ser negativos e positivos.

Através da Imaginação Ativa, técnica desenvolvida por Jung, podemos formar diálogos com nossos arquétipos.

Quando os grandes arquétipos estiverem integrados, uma boa parte do trabalho já estará pronto. Neste ponto começa o estágio de síntese.

O estágio de síntese envolve a integração no cotidiano daquilo que já foi trabalhado e conscientizado. É um trabalho bastante árduo, pois é pôr na prática o que foi integrado na análise. Com isto o Ego se fortalece tornando-se mais abrangente e mais humilde.

Há uma integração profunda com o inconsciente coletivo e a consciência coletiva. O Self passa a ser o centro integrador da personalidade. Esta se livrou das defesas narcísicas e da Persona alienante.

A função transcendente vem à tona. Esta é a capacidade de superar a tensão entre os opostos através da criação de uma forma simbólica que transcende o nível de tensão. Há uma crescente consciência do destino particular, acompanhada da liberdade de traçá-lo segundo os próprios padrões.

A análise deve durar o tempo que for necessário.

Uma análise bem sucedida leva ao amor fati (amor ao próprio destino). Segundo Hall, isto quer dizer: o fato de sermos capazes de viver com paixão e profundidade em todas as situações históricas em que nos encontrarmos, retornando à sociedade com mãos que concebem dádivas oferecendo aos outros aquilo que foi obtido através de sua própria jornada interior.

A conclusão bem sucedida da Análise Junguiana nos devolve ao mundo como pessoas mais profundas e integradas, capazes de percorrer a estrada da individuação contando apenas com a contenção e orientação internas, conforme a necessidade das profundezas da nossa própria psique. Ficamos mais próximos dos outros e mais abertos a eles, e, simultaneamente, continuamos a ser – de forma mais completa- aquela pessoa que realmente somos.

É mais fácil determinar quando se deve começar uma análise do que quando se deve terminá-la. No término o sentimento do analista se assemelha mais ao orgulho pleno de contentamento de ver seu próprio filho amadurecer e deixar a casa paterna.

A análise deve durar o tempo necessário para se atingir o objetivo proposto, que pode ser situacional como pode ser mais amplo.

Precisa-se verificar junto ao analisando se os problemas foram solucionados ou entendidos e estão sendo administrados a contento ou se alguma área do problema ainda está sendo evitada. Se há alguma reação emocional com relação ao analista, que não esteja sendo expressa. Se isto estiver ocorrendo é sinal que ainda tem conteúdos que precisam ser trabalhados.

No encerramento natural da análise, pode-se interromper o procedimento por uns três meses e depois retomar e avaliar este período. Se o analisando quer parar, isto deve ser trabalhado como conteúdo e, se for o caso, deve ser avisado com um mês de antecedência para que sejam fechadas questões que estão sendo trabalhadas.

Mesmo uma análise encerrada com a aprovação de ambas as partes, pode ser retomada em outro momento se houver necessidade. O sentimento que fica entre analisando e analista deve ser de respeito mútuo.

PSICOTERAPIA HUMANISTA EXISTENCIAL

A abordagem Humanista Existencial abarca um conjunto de Psicoterapias como o Psicodrama, a Psicoterapia Centrada na Pessoa, a Gestalt-terapia, a Logoterapia, as Psicanálises Existenciais que veem o homem como um ser livre, capaz de fazer escolhas e delinear a própria vida. Acreditam que o ser é livre para escolher, indeterminado e responsável por sua existência.

Estas Psicoterapias derivam das filosofias Fenomenológico-Existenciais. Os filósofos que mais influenciaram esta abordagem e as questões levantadas por eles estão citadas abaixo.

Entre os pré-Socráticos temos Heráclito de Éfesos que se refere às questões que ocorrem no Universo como um jogo de dados, tudo é indeterminado, embora exista um eterno retorno.

Sócrates, o primeiro filósofo considerado psicólogo por pensar sobre a condição humana nos traz a Maiêutica, técnica que põe o psicoterapeuta na condição de parteiro. Este deve proporcionar o campo para o nascimento das ideias e verdades que habitam cada ser.

O pensamento de Heráclito de Éfesos e Sócrates influenciaram existencialistas e humanistas dos séc. XIX e XX. Segundo Heidegger, a condição humana para o existencialismo é a angústia, pois somos limitados no tempo, sendo nossa vida finita, mas nossa possibilidade de pensar, desejar, sonhar é infinita. Isto provoca angústia, pois não conseguimos realizar tudo que queremos no tempo que determina nossa existência.

Para os Humanistas a questão da Transcendência é essencial. O ser vive para, a partir do autoconhecimento, transcender a si mesmo, tendo o grupo, o social como alvo maior. Os Humanistas e os Existencialistas trabalham com as questões ligadas à Estética, à Ética e à Religião desenvolvidas por Kierkegaard que podem levar à Transcendência. Segundo Sartre, vive na “*má fé*” quem não se responsabiliza pelos seus atos e escolhas, procurando um culpado para suas questões e decisões, pois estamos fadados à liberdade e à responsabilidade sobre nossas escolhas e atos.

Para Nietzsche, o homem é considerado mediano, medíocre, se não consegue viver as intensidades de seus sentimentos e emoções. A vida precisa ser vivida intensamente. O amor, a dor, dão colorido e força à existência. Vida é movimento, transformação constante.

Para Buber somos seres em relação, e esta relação é que nos dá a medida das questões que envolvem o ser. Vive mal (no vício), quem está na desmedida.

Baseando-se nestas premissas filosóficas, esta abordagem tem como principais temas estudados, a solidão, a liberdade, a consciência, o conhecimento, o significado de ser e estar no mundo, a responsabilidade, a morte, o amor e outros temas essenciais à vida e às questões que fazemos a nós mesmos ao longo da nossa existência.

O objeto de estudo é o homem em relação a estes temas, promovendo autoconhecimento e desenvolvimento pessoal.

Os principais promotores desta abordagem são: Binswanger, Van Den Berg, Rollo May, Medard Boss, Viktor Frankl, Rogers, Moreno, Perls.

Esta é a terceira força em Psicologia, distinguindo-se da Psicanálise Freudiana e da Abordagem Comportamental, por acreditar na liberdade humana de escolhas, contrapondo-se ao determinismo psíquico ou ambiental e aos sistemas psicológicos que aplicam o conceito de causalidade, das ciências naturais. Opõe-se ao dualismo, à fragmentação, estudando a inter-relação homem-mundo, vendo o homem como ser biopsicosocialespiritual- ecológico. Faz parte do novo paradigma da ciência, sendo seu olhar sobre o objeto de estudo, holístico e sistêmico.

Os autores desta abordagem são reunidos em subgrupos sendo “humanistas”, “fenomenológicos”, “psicanalistas existenciais”, mas refletem em seu trabalho a filosofia existencial.

O método utilizado tem como objetivo promover conhecimento ao ser, através da experiência vivida, tal como se dá, evitando julgamentos prévios. As técnicas são fenomenológicas e a atitude é de compreensão e não explicativa.

Cada escola desenvolveu técnicas fenomenológicas próprias. O Diálogo Socrático está sempre presente, pois favorece a Maiêutica, isto é, o nascimento daquilo que está dentro de cada um, da verdade pessoal.

Respeita os significados que a pessoa atribui às suas experiências e o projeto que delineia para sua vida. Procura junto com a pessoa esclarecer como vê a si, ao mundo, aos outros, o que quer e como atualiza seus potenciais.

O homem faz escolhas frente às suas possibilidades, vivendo de uma forma autêntica ou sem autenticidade. Se vai contra os próprios valores e opções básicas obedecendo a ordens que lhe parecem injustas, aumenta sua insatisfação, tensão e ansiedade. Se não

puder encarar a própria contradição e fraqueza elaborando o conflito resultante, poderá ter um grande sofrimento. Se for autêntico, seguindo seus valores, mesmo sofrendo sanções sociais, ficará mais tranquilo, sentindo-se mais autêntico, realizado e senhor de seu destino. Mas para escolher sabiamente ele precisa estar consciente das possibilidades da sua existência e permanecer aberto para que elas se revelem.

A liberdade do ser não é sem limites. Seu campo existencial marca limites: a cultura em que vive, condições corporais, história familiar e ambiente podem influenciar nas possibilidades de escolha.

Existem angústias que o ser humano não transcende por serem características existenciais do ser-no-mundo, como a culpa, as perdas, a morte, a solidão, o tempo, a dependência e a independência.

É com este homem livre, mas limitado; autêntico, porém angustiado; autor e sujeito da própria história, que o psicoterapeuta existencial, ele também um homem, convive.

O psicoterapeuta movimenta-se entre dois polos: possui os conhecimentos sobre o psiquismo e o existir humanos, mas também se entrega na relação com o cliente sendo espontâneo, flexível e compreensivo, privilegiando a disponibilidade e consideração em relação ao cliente. O processo é dialético promovendo crescimento em ambos.

Não há regras fixas ou esquemas pré-estabelecidos para se trabalhar os conteúdos, embora existam conjuntos de técnicas facilitadoras nas diferentes escolas, que devem ser utilizadas, pois favorecem a vivência e os insights.

Trabalha-se sempre no aqui e agora, pois sabe-se que o que ocorreu no passado e não foi elaborado continua presente e provocando sofrimento. Juntos (psicoterapeuta e cliente) vão encontrando o caminho.

A psicoterapia existencial oferece a possibilidade de reflexão sobre a vida, projetos e sua responsabilidade sobre isto. Junto com o terapeuta, explora quanto sabe sobre si, o que privilegia na vida, como expandir seus potenciais, quais seus sentimentos e desejos, quais suas contradições, como se relaciona com os outros, quais relacionamentos são significativos, como lida com a intimidade, com o lazer, com a busca de situações prazerosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicanálise, embora tenha iniciado o caminho das Psicoterapias e embora estas tenham tomado caminhos filosóficos e científicos diferentes, Freud continua sendo grande influenciador nesta jornada ao conhecimento de si mesmo, pois um de seus principais pressupostos, o inconsciente, hoje já está comprovado pelas pesquisas da neurociência e passa a ser desvendado na maioria das psicoterapias.

O caminho de desenvolvimento das Psicoterapias também é circunvolutivo e de transformações constantes. Os humanistas existenciais influenciaram Psicanalistas com suas técnicas fenomenológicas e com sua visão holística. A dialética está presente na Psicanálise contemporânea, na Psicologia Analítica, onde o trabalho se desenvolve através dos insights e compreensões dos conteúdos, mais do que através de interpretações como sugeria Freud.

Melanie Klein e Jung contribuíram muito trazendo novas possibilidades de acesso ao mundo interno que vão além da palavra, abrindo portas para atendimento a crianças e a pacientes com quadros nosológicos graves e de difícil acesso. Na esteira deles, de Freud, dos filósofos existenciais surgem as Psicoterapias atuais, pautadas no novo paradigma da ciência que trabalha com um ser relacional, indeterminado e livre, responsável pelos seus atos, mas que, quando seriamente lesado, privado psiquicamente, desamparado internamente, fixa-se em pontos nodais e os repete incansavelmente, não por masoquismo, mas por estar buscando uma solução que não chega se não passar por uma resignificação do que foi mal significado ou significação do que não foi significado. Para isto temos uma grande contribuição de Winnicott que se utiliza de conceitos psicanalíticos e humanistas com grande desenvoltura, produzindo uma psicanálise contemporânea, com propostas que vão ao encontro das necessidades atuais do ser humano.

A vida começa a dois, mãe-feto, depois mãe-bebê. A Psicoterapia precisa ser a dois pelo menos, para que este ser que só existe em relação, possa desenvolver um lócus interno de segurança, se constituir enquanto sujeito capaz de enfrentar as questões apresentadas à sua existência, buscando realizações dentro de suas potencialidades, tendo consciência de que não dará conta de realizar todos os seus desejos, nem de se completar totalmente. Mesmo assim, poderá viver com prazer, tornando-se sábio, podendo transcender.

REFERÊNCIAS

- Ancona-Lopez, M; Figueiredo, L. C.- Guia Psi. São Paulo, Edit. Marco Zero, 1990.
- Bustos, D.M.- Novos Rumos em Psicodrama. São paulo. Editora Ática. 1992.
- Frankl, V. E.- Em Busca de Sentido. Petrópolis, Vozes, 2001.
- Freud, S. Obras Completas. Recomendações aos Médicos que exercem a Psicanálise. Vol. XII. Rio de Janeiro. Imago, 1970.
- Hall, James- A Experiência Junguiana. Análise e Individuação. São Paulo, Cultrix, 1988.
- Jung, C, G. – Ab-Reação, Análise de Sonhos, Transferência. Petrópolis, Vozes, 1985.
- Marty, P.- Mentalização e Psicossomática. S.P. Casa do Psicólogo. 2000.
- McDougall, J.- Teatros do Corpo. S.P. Martins Fontes, 1996.
- Pinto, Manuel da Costa (org.) O livro de ouro da Psicanálise. R.J. Ediouro, 2007.
- Safra, G. Momentos Mutativos em Psicanálise. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1995.
- Steinberg, W. Aspectos Clínicos da Terapia Junguiana. São Paulo. Cultrix. 1992.
- Tinoco, D. H. Afetividade e Aprendizagem. Londrina. Editora UEL. 1999.
- Tinoco, D. H. Psicologia, Psicanálise e Psicossomática. Londrina. Editora UniFil. 2010.
- Zimerman, D.- Fundamentos Psicanalíticos. Porto Alegre, ArtMed, 2005.

QUE PACIENTES NOS AGUARDAM NA CLÍNICA ATUALMENTE? DISCUSSÃO DE CASOS CLÍNICOS

Graziela Rebouças Santi

Uma das coisas que criou em mim o desejo em escrever este trabalho foi um fato acontecido há cinco anos na minha clínica. Certa vez, recebi o telefonema de uma colega de trabalho me perguntando se já havia passado pela minha clínica um rapaz jovem, de uns 30 anos que batia à porta insistentemente requerendo ajuda psicológica. A razão desta indagação de minha colega se explicava pelo fato de que este jovem rapaz não permanecia em um atendimento clínico, mas apenas circulava por vários outros consultórios na cidade, sempre com o mesmo pedido e não aderindo a nenhum trabalho.

Afinal, o que queria este rapaz? Por que peregrinar por toda a cidade se dando a ver por muitos profissionais? Na clínica de alguns outros colegas, ele pôde permanecer por algum tempo, muito breve, indo talvez duas ou no máximo três vezes para as entrevistas preliminares, sempre contando um pouco sobre sua vida, nada no entanto que motivasse a sua permanência ou envolvimento em um trabalho mais profundo. Outras vezes, ele retornava a endereços já visitados como se estivesse nos mesmos pela primeira vez.

O rapaz em questão não trabalhava formalmente, às vezes para ganhar algum dinheiro ajudava seu irmão em uma pequena loja, morava com a mãe, que era aposentada e recebia auxílio financeiro de uma pensão deixada pelo marido falecido. Apresentava bons cuidados físicos, roupas muito limpas e alinhadas, cabelo cortado, barba feita. Sua fala era razoavelmente organizada, embora fosse perceptível uma limitação intelectual, seguramente um rapaz que não teria condições intelectuais para cursar uma faculdade. Mostrava-se ansioso, era educado e requeria atendimento clínico como quem sabe que este tem um valor, chegava a tirar umas notas do seu bolso para assegurar que poderia pagar pelo serviço solicitado, mas escolhia as clínicas sem critério algum, batia às portas como um vendedor ambulante. Na verdade, mais parecia que era ele quem estava à procura de um cliente.

Um dos profissionais que se dispôs a escutá-lo fez contato telefônico com a sua mãe que afirmou ser seu filho um moço doente, porém inofensivo, que gostava de conversar e que o máximo de incômodo que oferecia era roubar um pouco do tempo das pessoas.

Essa sua peregrinação no entanto serviu para mobilizar o interesse de um pequeno número de profissionais clínicos, que questionavam os efeitos dessa visita em si mesmos. Alguns sentiram medo, entraram em contato com um sentimento de desproteção; outros

se perguntavam o que fazer diante desse quadro, como conduzir uma situação como esta? Encontraram como uma saída para mediar essas angústias, trocar experiências com seus pares, falar sobre suas impressões, enfim, trabalhamos analiticamente por este moço que não se pôs a este trabalho.

Já outros profissionais se mostravam pouco surpresos com esta questão, parecendo estar prontos a manejar uma situação como esta e não vendo motivo para maiores preocupações, “da minha clínica cuida eu”.

Depois de tantos anos, abro minha discussão com este fato, pois, para mim, restaram as inquietações: de que afinal se ocupa um psicanalista? Que tipo de paciente esperamos atender em nossas clínicas?

Sabemos que Freud foi construindo suas teorias ouvindo as histéricas e assim formulando o tempo da subjetivação neurótica, em que o mecanismo básico de defesa era o recalque. Lacan, por exemplo, dedicou-se, entre outras coisas, à escuta dos psicóticos e, retomando o caminho trilhado por Freud, avançou no ensino da clínica da psicose.

Atualmente, evidencia-se uma mudança no discurso clínico. Mudou o discurso social, mudou o discurso na clínica. E com que ouvidos nos dispomos a escutar esses novos sujeitos constituídos numa subjetividade que nem sempre é neurótica?

Até bem pouco tempo, psicanalistas como Juan Násio, através de seu livro “Relação de objeto”, relacionavam a cura psicanalítica à histerização do discurso. Qual será então a direção de cura de hoje? De que recursos teóricos e técnicos dispomos?

Pensar no fato de a sociedade estar se constituindo numa montagem perversa pode não implicar necessariamente que os indivíduos estejam organizando-se como perversos. Em “Psicologia de grupo e análise do eu”, Freud nos alertou que a psicologia individual é, ao mesmo tempo e desde sempre, um princípio de psicologia social. Portanto, social e individual estão sempre imbricados.

No campo da experiência psicanalítica, a tendência tem sido circunscrever a leitura dos processos psíquicos às representações, aos significantes e aos afetos. Embora se reconheça que o corpo possa funcionar como imagem, depositário e veículo daquilo não possível de ser representado em palavra, reconhece-se também que a psicanálise dispõe de poucos dispositivos para lidar com tal questão. Foi por meio do corpo, inicialmente visto pelo médico, que se concebeu o corpo da histérica na psicanálise.

A experiência com as históricas de Charcot mostraram a Freud que através da encenação provocada pela hipnose, elas revelavam o que estava subjacente ao realce – o desejo de ser olhada.” (Queiroz, 2008, p. 100)

Mas é somente com Breuer, através da ‘talking cure’, que realmente se inicia o tratamento psicanalítico, no qual a escuta da palavra associada livremente passa a ser seu método de acesso ao inconsciente. Nesse sentido, a escuta recebe um destaque, se sobrepondo ao olhar e ao corpo.

Certamente existem na clínica algumas situações que exigem do analista um olhar mais atento para o corpo de quem fala, encarando-o como um discurso a ser lido. Não se trata de linguagem corporal ou linguagem de gestos e comportamentos, mas de observar em que medida o corpo entra no discurso como coadjuvante.

Ivanise Fontes, no Laboratório de Psicopatologia Fundamental e Psicanálise da Universidade de Paris 7, desenvolveu uma tese sobre a dimensão corporal da transferência, mostrando justamente que há uma memória corporal constituída de impressões e fragmentos de impressões sensoriais da tenra infância e também de situações traumáticas; ela se relacionaria ao período em que ainda não estava acabado todo o aparelho psíquico. Essa memória corporal seria despertada pela transferência. A pesquisadora também interroga como se dá a manifestação do corpo na atividade de interpretação do analista e em suas intervenções. Portanto, escutar – olhando o corpo de certos analisantes vislumbra-se como um caminho de interpretação na transferência. (apud Queiroz, 2008,pag.100)

Embora a questão do corpo e psiquismo estivesse posta desde os estudos sobre as afasias, só a partir dos estudos sobre a histeria que Freud iniciou a construção de uma metapsicologia, cujo conceito fundamental é o de pulsão. Pôs em xeque a noção de instinto e rompeu com a possibilidade de se pensar num corpo humano puramente biológico.

É o conceito de pulsão que faz do corpo o elemento constituído de todas as elaborações psíquicas, na medida em que este se torna fonte de toda pulsão.

Freud, apesar de considerar o corpo à luz de uma linguagem biologizante, ao longo de sua obra vai modificando esta concepção e destaca cada vez mais a palavra no discurso do paciente. O corpo representa uma primeira possibilidade de o sujeito se constituir. No texto “O ego e o id”, Freud se refere a ele como a primeira maneira do ego ser. Se há um ego corporal é porque antes da constituição do aparelho psíquico e portanto, da diferenciação do ego, as marcas das primeiras experiências ficam impressas no corpo, como uma primeira moldagem do eu.

Essa ideia de um corpo habitado pela linguagem, presente desde Freud, se desdobra atualmente em várias noções do corpo, como por exemplo, o corpo pulsional, corpo erógeno, corpo imaginário, corpo simbólico. Embora existam diferenças entre a concepção de corpo que permeia o trabalho psicanalítico, para o psicanalista as experiências e sensações corporais não têm realidade a não ser pelo discurso, pois só este lhe confere a autenticidade da experiência relatada.

A psicanálise parte do pressuposto de que o homem é um ser de linguagem e, como tal, qualquer leitura do corpo estará atravessada pela linguagem, seu invólucro. Este fato coloca uma questão quanto ao espaço-limite de atuação do psicanalista e penso ser pertinente abordar o setting em que se dá a sessão analítica, composto por um divã, uma poltrona, uma fala e um silêncio, parafraseando Nasio, J.D.

Se este protocolo psicanalítico destaca a percepção auditiva, tanto para o analista quanto para o analisante, como agir em situações em que a imagem captura?

“Considerando no ato de fala estarem presentes imagens visuais, acústicas, cinestésicas e motoras, é possível pensar que no ato de escutar, ver, ouvir, sentir e fazer, constituem seus equivalentes.” (Queiroz, 2008, pg.143)

Chamo de protocolo analítico o modo engessado de se trabalhar na clínica psicanalítica, fazendo da atenção fluante e outros norteadores de uma escuta, regras a serem aplicadas passo a passo.

Ilustro essa questão com uma vinheta clínica de um ex paciente de 15 anos que chegou em meu consultório pelo encaminhamento psiquiátrico de um profissional que acreditou que este menino teria algo a se escutar. Carlos (nome fictício) relatou em sua primeira entrevista que havia mudado de cidade com sua família há três anos e que no início achou interessante a ideia de morar em uma cidade maior, mas depois de um tempo se deparou com “coisas” e se sentiu inferior, diz ter sido neste momento que começou a fazer “construções”. Falou que acreditava ter dado um jeito de lidar com este problema, mas agora não mais. A este período se somou o fato de uma mudança de escola realizada por decisão de seus pais, contra a vontade de Carlos.

Ele conta que parou de sair com amigos, tanto com os antigos como com os que fez no novo colégio, parou suas atividades de lazer que tanto gostava, não saía mais de casa. Carlos me faz o pedido de convencer seu pai a voltar a estudar no colégio anterior, dizia que lá poderia se sentir mais forte e “sair do buraco que se encontrava.”

Carlos não conseguia dar muitas explicações sobre o que estava vivendo e nem mesmo quando questionado sobre algumas palavras ditas. Havia passado por outros profissionais da área de saúde, deixando todos impotentes, algo que me chamou a atenção de início justamente ao perceber que o mesmo estava acontecendo comigo. Assinalo que a impotência aqui apresentada era dele.

Ele me pedia para ser objetiva, o que concordei, pois acredito que se ele tivesse que pensar, explodia, se desorganizava ao entrar em contato com o caos psíquico que estava vivendo. Não estava conseguindo ir à escola, estudar para as provas, sua vida estava paralisada. Embora tivesse partido dele o pedido de ser levado a um psicólogo, colocava-se diante de mim de modo desafiador, dizia não ter nada a falar, só tinha a certeza de que melhoraria ao retornar para a escola de onde saiu e insistentemente me pedia para falar com seu pai sobre isso, acreditando que eu tivesse o poder deste saber.

Em entrevista com os pais, me chamou a atenção algumas mudanças que fizeram devido ao trabalho dos mesmos e a justificativa que deram à mudança de escola dos seus filhos, fora isto, se apresentavam como uma família estruturada, afetiva e não faziam hipóteses sobre o que acontecia com o filho. Carlos havia decidido parar de tomar os medicamentos receitados pelo psiquiatra e os pais se viram impotentes diante dele e nada faziam.

Quando eu questionava Carlos ou pedia que me contasse um pouco sobre sua história, ele dizia para eu perguntar aos outros profissionais que já tinham lhe visto e frequentemente me chamava de ‘burra’ frente algo dito por mim, “você não entende nada”. Fui entendendo sua fala como um modo de dizer que ele mesmo já não sabia quem era e que eram os outros quem deveriam falar por ele, aliás ele estava colecionando uma lista de poder que crescia a cada visita realizada em um psicólogo ou psiquiatra. A pergunta de quem perderia com esse tipo de fala dele me pareceu muito importante para assinalar uma confusão feita entre mim e ele.

O caminho que fui trabalhando com Carlos foi o de dar sentido à fala dele, preencher as lacunas, trabalho que ele não estava conseguindo fazer. Percebi que ele fez um vínculo institucional com a escola de onde seu pai lhe tirava e que lhe dava um lugar de pertinência, embora desconhecesse as razões para esta vinculação e porque esta foi feita com a escola.

Carlos apresentava um eu fragmentado, fazia afirmações e depois não conseguia sustentá-las, estava confuso. Outra percepção me pareceu importante, um comentário da mãe sobre não gostar de ver o filho fazer xingamentos e gritar, sobretudo este filho, que sempre foi tão dócil. Fiquei me perguntando se, em sua casa, Carlos teria espaço para falar do seu ódio.

Foi então que, em uma das entrevistas, Carlos chega com uma aparência nada boa, estava pálido, mais uma vez dizia não ter nada a que falar, retoma o pedido de convencimento ao pai para mudar de escola...fala que não estava passando bem e como resposta rápida que pula de minha boca sem eu poder pensar no que dizia, lhe pergunto de súbito: quer ir ao banheiro? Carlos ri, diz que não, "que não é cocô" e como já estávamos no final da entrevista, pede para ir embora, ele morava poucas quadras da clínica. Eu mais uma vez aponto que ele não parecia bem e lhe pergunto se achava que poderia voltar sozinho para sua casa, mesmo sendo muito próxima. Carlos responde que sim, mas poucos minutos depois, retorna à clínica pedindo ajuda, muito assustado, havia defecado em sua roupa no meio da rua.

Prontamente digo para ele entrar, dou-lhe uma toalha e digo para ir ao banheiro, ele pede que eu telefone para sua mãe vir lhe buscar, trazendo um roupa limpa e que lhe explicasse o ocorrido.

Carlos conseguiu retornar para sua casa neste dia e a cena que fiz presença não me saía da cabeça, tampouco o cheiro que ele deixava, mesmo tendo limpadado o banheiro. Por que somente assim, defecado é que conseguiu me pedir ajuda? O que ele estava me dizendo com o corpo que não podia colocar em palavras?

Ele desmarca a entrevista seguinte, mas se apresenta a outra entrevista, nada fala sobre o que havia acontecido conosco na última vez em que estive em meu consultório, mas eu sabia que não poderia ficar sem falar sobre isso, disse-lhe que somente agora estava entendendo o que acontecia com ele, que o que tem para me falar é muito sujo e mal cheiroso. Alguns profissionais parecem ter se assustado com sua sujeira e até aumentaram o medicamento para não feder. Digo que não conseguia esquecer o cheiro que ele deixou em meu espaço, mas este cheiro não era meu e estou devolvendo a ele o que tanto queria saber a seu respeito: que ele tem coisas feias e sujas para me falar e só não sei se elas se referem a ele ou à sua família. Será que é assim mesmo ou é ele quem imagina que sejam tão sujas ?

Proponho que ele fique sem usar o medicamento, com a permissão médica, e digo que estou pronta para saber de toda sua sujeira, ele me deu seu material para trabalhar em uma dose única, o que é muito, precisamos trabalhar isso aos poucos. Eu lhe questiono se seria por medo de defecar na escola atual que ele não pôde ficar lá nem por mais um dia, como afirmava.

Minha toalha foi devolvida por ele que disse ter sido ele mesmo quem se ocupou de lavá-la, embora não tenha usado quando lhe ofereci, será que ele não acredita ser possível fazer uma reparação?

Enquanto eu lhe falava toda minha compreensão, ele dizia não querer relembrar o que ocorreu e não voltou mais. Uns dias mais tarde eu chamo os seus pais, estes diziam que o filho melhorou, começou a sair de casa, eles estavam providenciando sua retorno à escola anterior e, do mesmo modo que chegaram, sem fazer nenhuma associação com a desorganização psíquica do filho, saem, atribuindo ao poder infinito de Deus a melhora de Carlos.

O tempo de entrevistas com Carlos foi breve, um mês, mas foi suficiente para pensar nesta intensa manifestação, como se a pulsão fosse desnudada e acredito que a transferência se manifeste por este estado intenso, excessivo na relação entre o analista e o analisante.

Como o jovem rapaz que peregrina pela clínicas se dando a ver, Carlos também não pôde permanecer em uma escuta, embora acredito que há uma grande diferença na estruturação de tais pacientes. Ambos nos interrogam em nossas práticas, diferem de uma clínica "limpa" em que o futuro paciente irá marcar um horário com uma indicação de um conhecido, se sentará à nossa frente por um período de entrevistas e vamos nos ocupar dele por algum tempo, aplicando nosso saber.

Uma intervenção analítica durante um atendimento não é um meio que vem do exterior para agir sobre o processo analítico, mas deve ser considerada como a manifestação daquilo que ocorre na relação paciente- analista. Acredito que todo analista está disposto para alguma escuta que está relacionada à sua experiência singular, saber perceber fora de si mesmo, o inconsciente na análise. O divã, a poltrona, a atenção flutuante por parte do analista e a associação livre por parte do paciente, todos os elementos característicos do processo analítico se tornaram com o tempo uma espécie de constante invariável com a qual se identificou o psicanalista.

O objetivo deste trabalho foi o de pensar nas diferentes modalidades da fala do analisando, em um índice que permite conduzir o tratamento, este índice é constituído pelas diferentes modalidades das demandas do analisando. Os efeitos de um trabalho analítico são variados e se produzem em diversos momentos, às vezes depressa demais, desde as primeiras entrevistas, outras vezes, mais tarde. O fundamental é se dispor a assumir outras posições diferentes das mantidas pela análise clássica, nem analista, nem analisando passam pela clínica psicanalítica sem serem afetados por ela, cabe a interrogação de qual o ensinamento que cada experiência de escuta de um paciente nos legou.

REFERÊNCIAS

Freud, S.(1921)Psicologia de grupo e análise do eu. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas – E. S.B. Direção de Tradução por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1985, v.18.

------(1923)O ego eo id. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas – E. S. B. Direção de Tradução por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1985, v.19.

Nasio, J.D. Relação de objeto(seminário). Anotações, Salvador, 1980.

Queiroz, E.F.A clínica da perversão. São Paulo: Ed. Escuta, 2004.

BULLYING: O PERFIL DA VIOLÊNCIA NA REALIDADE ESCOLAR

Eliane Belloni¹

A violência se configura num fenômeno multifacetado, multicausal, que gera inúmeras consequências negativas, tanto na esfera social quanto na individual; no ambiente escolar, convive-se com a violência nas suas mais variadas formas. Também, no Brasil, para retratar um problema não novo, porém com uma terminologia nova, vale-se da palavra bullying.

Bullying é uma palavra de origem inglesa que nomeia uma série de ações violentas que inclui uma vítima, um agressor e geralmente uma ou mais pessoas que assistem. Ela tem sido usada para designar um tipo de violência específica que vem atingindo crianças, adolescentes, jovens e profissionais que integram o ambiente escolar.

Geralmente o bullying escolar ocorre de forma dissimulada e em locais de supervisão mínima.

Como a violência é um fenômeno típico de relações humanas e de estruturas de poder, ela está presente em ambientes coercitivos onde existe competição pelo poder. Sendo assim, as escolas enfrentam o bullying não só entre os alunos mas também entre os próprios professores, diretoria, coordenação, enfim, todos aqueles que se submetem ao ambiente de trabalho estão sujeitos a serem alvos de bullying.

Bullying não pode ser confundido com uma brincadeira ou um incidente; ao contrário, é, antes de tudo, violência deliberada que envolve uma ou mais pessoas, dirigida de forma intencional e repetitiva a um indivíduo ou grupo que se encontra no papel de vítima, portanto indefesos para se defender.

Os agressores violentam suas vítimas de diversas formas. As principais delas estão agrupadas em três categorias de análise que são: física, psicológica e social.

Assim, utilizam-se de maus tratos, batendo, xingando, 'zoando', colocando apelidos, depreciando, roubando pertences, expondo a situações humilhantes, constrangendo, aterrorizando, assediando, difamando, ignorando, marginalizando, até que a vítima se sinta cada vez mais ameaçada e sem condições de oferecer qualquer tipo de resistência.

1 Psicóloga clínica, mestre em Psicologia e Sociedade (UNESP/Assis), docente da UNIFIL

Na base do bullying podem-se encontrar atitudes culturais que reforçam o desrespeito, a intolerância, a desconsideração e a hierarquização nas relações de poder estabelecidas em detrimento da fragilidade do outro, além do silêncio e da passividade da vítima, o que faz com que a banalização desse tipo de violência encontre terreno fértil.

Os agressores geralmente têm suas origens em famílias que fazem uso de atitudes rudes e agressivas e, através de maus tratos, acabam por ensinar formas violentas de relacionamento humano. Assim, mesmo na infância é possível identificar um futuro *bully* (*agressor*), pois comportamentos hostis são observados com frequência nos seus convívios sociais.

É importante salientar que, qualquer que seja a situação onde o bullying ocorra, sempre haverá uma relação de poder entre o agressor e a vítima.

Como consequência do bullying, além do rebaixamento da autoestima, as vítimas se sentem indefesas e podem desenvolver transtornos de ordem psicossomática, tais como transtornos do sono e da ansiedade, depressão, vômitos constantes, diarreia, estresse, dificuldade de concentração, alergias, entre muitas outras que o organismo desenvolve como reação às situações que a pessoa não consegue resolver.

É comum que o agressor escolha sua vítima em função de sinais, pistas que esta deixa através de seu próprio comportamento. Geralmente a vítima difere dos demais membros do grupo em algum ponto, que pode ser de ordem física, psicológica, social ou educacional, ou ainda uma outra.

Em casos extremos, a vítima pode chegar ao ponto de não encontrar saída e recorrer ao suicídio como forma de aliviar-se de tamanho sofrimento.

REFERÊNCIAS

FANTE, Cleo.; PEDRA, José Augusto. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M.L. Bullying; estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A CASA SEMILIBERDADE: UMA POSSIBILIDADE TERAPÊUTICA

Fabício Ramos de Oliveira¹
Sílvia do Carmo Pattarelli²

RESUMO

Esse estudo visa olhar para a medida sócio-educativa de semiliberdade como um instrumento terapêutico para o desenvolvimento emocional dos adolescentes infratores. Devido às vicissitudes da sociedade impostas pelo sistema capitalista que tornam as relações frágeis e efêmeras, há a urgência de se estabelecer um cuidado suficientemente bom e um ambiente facilitador para a formação de vínculo e a expressão subjetiva desses jovens. Com isso, por meio de atividades lúdicas com adolescentes infratores na casa semiliberdade, em Londrina/Pr, local que transfigura o *setting* terapêutico, busca-se o desenvolvimento emocional dos jovens e de suas práticas sociais. Esse estudo faz parte do projeto “A Subjetivação do Adolescente Contemporâneo: a clínica psicanalítica diferenciada”.

Palavras-chave: semiliberdade, adolescentes, ato infracional, ambiente facilitador.

O homem contemporâneo está lançado num cotidiano repleto de incertezas e mutações que exige a todo momento que ele recrie tanto a si mesmo como suas práticas sociais. Tal fato promove insegurança e falta de estrutura para que o jovem possa se desenvolver e alcançar o mundo adulto, visto que a adolescência – na visão psicanalítica – é entendida como a transição da infância para a vida adulta.

Com isso, essa fase que já se constitui, segundo Aberastury, como “[...] *um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso caracterizado por fricções com o meio familiar e o ambiente circundante*” (1990, p.16), se depara também com um ambiente social frágil e em constantes modificações – gerado pela dinâmica do sistema capitalista – o que faz desse processo de constituição da identidade adulta algo sofrido, angustiante e extremamente difícil.

Diante disso, surge a necessidade de um modelo clínico que corresponda a esse contexto e atenda às necessidades do indivíduo contemporâneo, em particular, àqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, isto é, uma técnica que vise tanto o mundo interno quanto o externo e possibilite o desenvolvimento maturacional do indivíduo, pela qual o adolescente consiga alcançar sua própria identidade e se responsabilizar por quem é e pelo que faz.

1 Psicólogo graduado pela UniFil. Email: ramosfo42@hotmail.com

2 Psicóloga docente da UniFil. Email: silvia.pattarelli@hotmail.com

Para tanto, observa-se em Winnicott uma abordagem que sustenta o ser humano na sua relação com o mundo e consigo mesmo. Com isso, nota-se que o ambiente consolida-se como importante aspecto para a constituição subjetiva do homem e seu desenvolvimento. Como afirma Knobel:

[...] a adolescência pode ser definida como a fase evolutiva durante a qual o indivíduo trata de estabelecer sua identidade adulta: a) sobre a base da internalização, nas primeiras idades, dos objetos parentais e de suas inter-relações e, b) mediante a verificação constante do ambiente social que o rodeia e onde vive nestes momentos de sua vida. (KNOBEL, 1992, p.111).

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que o ambiente e o cuidado com o ser humano e suas relações fundamentam a existência do indivíduo e seu desenvolvimento, visto que é por meio do outro e de seu contato com o mundo que o homem passa a existir.

Diante disso e pautado na teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott, o cuidado com o homem e o ambiente em que ele está inserido ganham destaque, pois é por meio da relação homem/ ambiente facilitador/ cuidado suficientemente bom que a identidade do ser humano se constrói.

Com isso, percebe-se que a relação do homem com seus semelhantes e com o meio em que está inserido promoverá sua existência ou não. Para tanto, Winnicott anuncia a necessidade do ambiente facilitador e do cuidado suficientemente bom para que o ser humano consiga elaborar seu mundo interno e se conectar ao mundo externo, em outras palavras, para que o indivíduo que surge possa se desenvolver emocionalmente.

A constituição de um ambiente facilitador e de uma adaptação suficientemente boa às necessidades do ser promovem condições e instrumentos para o indivíduo “continuar a ser” sem grandes perigos de ameaça. Como relata Winnicott:

Não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio de prazer para o princípio de realidade ou no sentido, e para além dela, da identificação primária, a menos que exista uma mãe suficientemente boa. A ‘mãe’ suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. (WINNICOTT, 1975, p.25).

Logo, a constituição subjetiva do eu se faz pelo cuidado suficientemente bom e pelo ambiente facilitador, os quais permitem ao indivíduo que ele seja e atue no meio em que

está inserido. Em outras palavras, a promoção de condições favoráveis que correspondam às necessidades do indivíduo, seu sustento (*holding*) e seu manejo (*handling*) são os fundamentos para o desenvolvimento saudável do eu e de sua participação social.

Winnicott aponta a importância do meio ambiente na estruturação da personalidade do adolescente. A relação parental, por sua vez, deve trazer “*segurança suficiente para o adolescente não precisar sair desafiando o mundo através da sexualidade, das drogas, da velocidade e da agressividade*” (OUTEIRAL, 2001).

Desse modo, a contemporaneidade coloca em evidência a fragilidade das relações e a vulnerabilidade social em que grande parcela da população está inserida, bem como a urgência de condições que atendam às necessidades do adolescente em conflito com a lei.

Nesse contexto, esse estudo destaca a realidade dos adolescentes em conflito com a lei que estão em medida sócio-educativa de semiliberdade – internação em estabelecimento educacional, uma forma de transição para o meio aberto, onde é possível a realização de atividades externas, independente de autorização judicial, na cidade de Londrina/Pr – e a necessidade da promoção de um ambiente mais seguro, confiável e estável para que esses jovens sintam-se seguros e consigam ressignificar suas experiências e promover sua criatividade, seu gesto espontâneo no mundo.

Segundo Winnicott, o ato infracional, o qual ele denomina *tendência anti-social*, surge devido a uma *deprivação*¹ que ocorre num tempo prolongado e coloca em risco a capacidade da criança de manter viva a memória de suas experiências:

Quando existe uma tendência anti-social, *houve um verdadeiro desapossamento* (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele durante o qual a criança pode manter viva a lembrança da experiência. A descrição abrangente da privação inclui o antes e o depois, o ponto exato do trauma e a persistência da condição traumática [...]. (WINNICOTT, 1995, p.131)

Em outras palavras, essa situação de privação está associada às angústias impensáveis as quais geram um sentimento de aniquilamento, desamparo – o qual desenvolve o falso *self*.

1 Deprivação relaciona-se à perda de cuidados da mãe e à perda de limites do pai, que se expressam de duas formas: o roubo, ligado às necessidades egóicas e que representa a busca do objeto (mãe) e a destrutividade, ligada às necessidades pulsionais, ao limite.

Diante disso, nota-se que o jovem recorre ao ambiente – a sociedade – ao invés da família – para obter a estabilidade que necessita para transpor os primeiros estágios de seu desenvolvimento emocional, ou seja, o ato infracional implica esperança, isto é, a esperança de retornar ao momento anterior à perda, a privação.

Com isso, a casa semiliberdade pode ser entendida como um ambiente facilitador, ou seja, um lugar terapêutico onde poderá ser representado e subjetivado o cuidado materno suficientemente bom e o limite do pai. Em outras palavras, entende-se que o ato infracional está “[...] *recorrendo à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola para lhe fornecer a estabilidade de que necessita a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu crescimento emocional*”. (WINNICOTT, 1995, p.122).

Desse modo, a tendência anti-social indica um pedido de socorro do jovem em relação ao controle por pessoas fortes, confiantes e amorosas. Assim, há nesse ato a expectativa de ser controlado e cuidado, fato que pode ser concretizado pela casa semiliberdade, visto que ela pode reproduzir um ambiente que atenda às necessidades do jovem, aos cuidados e os limites. Devido a isso, essa medida sócioeducativa se constitui, teoricamente, como melhor alternativa para a recuperação e retomada dos adolescentes infratores no âmbito social.

Nesse contexto, a casa semiliberdade permite um ambiente terapêutico que viabiliza um cuidado suficientemente bom, que atenda às necessidades dos adolescentes e um ambiente facilitador, que seja estável e possibilite a representação das vivências e um sentimento de integração e segurança frente às vicissitudes ambientais. Em outras palavras, que resgate os cuidados e o limite.

Portanto, o trabalho com adolescentes em medida de semiliberdade objetiva promover o “continuar a ser” do desenvolvimento emocional dos jovens e seu amadurecimento, fato que ocorre por meio de atividades e produção de materiais lúdicos que favoreçam a formação do vínculo, a expressão da subjetividade dos adolescentes e a ressignificação de suas experiências.

Por se tratar de um trabalho que está em andamento, esse estudo não propõe conclusões, mas, por meio das atividades na casa semiliberdade, pode-se inferir que a casa e a relação entre os jovens, os estagiários e os educadores permitem o estabelecimento de um ambiente terapêutico – como o *setting* – o qual prioriza a formação de vínculos afetivos e de confiança e visa o entendimento da subjetividade dos adolescentes e o acolhimento de suas angústias, reflexão de suas realidades e as possibilidades de inserção social, ou seja, se justifica pelo desenvolvimento psicossocial dos jovens.

REFERÊNCIAS

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY A; KNOBEL, M. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OUTEIRAL, J. O. **Clínica da Transicionalidade**: fragmentos da análise de uma adolescente. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

WINNICOTT, D. W. Desenvolvimento Emocional Primitivo. In: _____. Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. A Tendência anti-social. In: _____. Privação e Delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. O Bebê e sua Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A SUBJETIVIDADE E A PSICANÁLISE: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES EM REGIME DE SEMILIBERDADE NA CIDADE DE LONDRINA – PR

*Henrique Siena Zanon¹
Mérylin Janazze Garcia²
Sílvia do Carmo Pattarelli³*

RESUMO

O estudo faz parte do projeto: “A subjetivação do adolescente contemporâneo: a clínica psicanalítica diferenciada”, que tem o apoio da Fundação Araucária – PR e visa estudar a adolescência na sociedade contemporânea, a partir da Psicanálise, especialmente Freud e Winnicott. O trabalho é realizado na Casa Semiliberdade na cidade de Londrina com adolescentes em conflito com a lei. A medida sócioeducativa de semiliberdade funciona em um espaço físico que segue um modelo de moradia, sendo limitada a liberdade e não possui prazo determinado, visa respeitar o desenvolvimento dos jovens e garantir-lhes proteção. O projeto propõe entender de que maneira estes adolescentes constroem sua subjetividade, seu crescimento psíquico e como elaboram suas angústias e frustrações.

Palavras-chave: adolescência, subjetividade, psicanálise, semiliberdade.

A psicanálise define a adolescência como um período de conflitos internos e de sofrimento devido às mudanças físicas, biológicas psíquicas e sociais. Enfatiza o conflito existente com os pais, que resulta nas dificuldades e mudanças do adolescente, sendo este um aspecto importante desta carga emocional.

A adolescência é um fenômeno psicológico e social, fato que nos possibilita refletir, pois, por ser um processo psicossocial, ela gera diferentes características conforme for o ambiente social, econômico e cultural que este jovem se desenvolve.

Segundo Outeiral (2003, p.7):

[...] na adolescência, o indivíduo se vê obrigado a assistir e a sofrer passivamente uma série de transformações que se opera em seu corpo, e, por conseguinte em sua personalidade, cria-se um sentimento de impotência frente a esta realidade que

1 Graduando do 4º ano de Psicologia na UniFil. Email: zanon88@hotmail.com

2 Graduanda do 4º ano de Psicologia na UniFil e bolsista IC – Fundação Araucária. Email: merylinjanazze@hotmail.com

3 Psicóloga mestre docente da UniFil e coordenadora do projeto. Email: silvia.pattarelli@unifil.br

poderá ser vivida de uma forma *persecutória* (com o corpo se transformando em um depósito de intensas ansiedades paranóides e confusionais) e *maníacas* (com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo) ou *fóbica* (com uma evitação que coloca as transformações corporais tão distantes que nem o próprio adolescente ou seus familiares devem mencioná-las).

Essa fase também é caracterizada por um período em que o jovem pode desenvolver, segundo Outeiral, o chamado "*pensamento formal*", que proporciona ao adolescente capacidade de raciocinar sobre conclusões e hipóteses, essas possibilidades fazem com que o adolescente esteja cada vez mais perto do mundo adulto.

Nesta etapa do desenvolvimento o jovem busca a si mesmo e sua *identidade adulta*, um momento em que ele se depara com uma "crise" de identidade, questionamentos e dúvidas, procura discriminar-se do mundo e se propõe a descobrir quem ele é.

Freud em seus estudos não usou o termo "adolescência", pois em sua época essa terminação ainda não existia, mas nota-se que há em sua obra referências a essa etapa como puberdade e juventude, indícios de grande importância para os futuros estudos sobre os adolescentes.

De acordo com Klumper (1978 apud Outeiral, 2003, p.71):

[...] Freud se referiu predominantemente aos termos puberdade e juventude para nomear essa faixa etária. Seus estudos abrangem vários aspectos, entre eles, desenvolvimento, masturbação, escolha de objeto, homossexualidade, fantasias da puberdade, surgimento das neuroses, rituais e sonhos da puberdade[...].

A tendência anti-social, tratada por Winnicott (2000), configura-se como uma exigência ao ambiente de tornar-se importante; inconscientemente, se caracteriza pela reivindicação de que alguém cuide do adolescente, pois houve uma retirada de algo bom na experiência da criança por um período maior do que o infante pudesse manter viva a memória. Tal situação se consolida como esperança para o jovem, pois é a possibilidade de restabelecer o cuidado suficientemente bom e o ambiente facilitador. Como afirma Winnicott (2000, p.406), "[...] *A tendência anti-social pode ser estudada conforme aparece em crianças normais ou quase normais relacionando-se a dificuldades inerentes ao desenvolvimento emocional*".

O ato anti-social ocorre quando houve uma *de-privação* propriamente dita, e não uma simples privação, ou seja, houve a perda de algo positivo na experiência da criança, esta retirada estendeu-se por um período maior do que aquela a qual a criança seria capaz de manter viva a memória da experiência. (WINNICOTT, 2000, p.410).

Nessa linha de raciocínio, há duas vertentes retratadas da tendência anti-social, uma delas é o roubo e a outra a destrutividade. Na primeira vertente, o roubo, a criança busca algo em algum lugar e fracassa em seu intuito, mas sua esperança a faz procurar em outro lugar, com o intuito de encontrar a mãe que falhou. Já na segunda, a destrutividade, o jovem busca uma quantidade de equilíbrio ambiental necessária para suportar o encontro com seu comportamento impulsivo, isto é, procura limite, fato decorrente da falha do pai.

Devido a essa fragilidade do desenvolvimento emocional desses jovens, esse estudo visa – por meio da psicanálise winnicottiana – compreender a subjetividade dos adolescentes em conflito com a lei, a elaboração da melhor maneira para a reestruturação do seu psiquismo, análise da eficácia do atendimento com intervenções breves em ambiente facilitador e o estudo do papel da família dos jovens, analisando a importância de um ambiente de suporte para o crescimento pessoal.

Os encontros são realizados semanalmente com duração de 1h e 30 min, com aproximadamente 10 adolescentes que estão cumprindo medida sócioeducativa na Casa de semiliberdade. São realizadas atividades como: dinâmicas de grupo com temas sugeridos pelos adolescentes, atividades lúdicas, atividades físicas e culinária. Também serão realizadas entrevistas com os funcionários da instituição e entrevistas diagnósticas. Pretende-se, com o atendimento em grupo, propiciar um ambiente facilitador onde o *setting* seja uma metáfora dos cuidados maternos sem priorizar intervenções interpretativas. Os atendimentos são realizados com estagiários que desenvolvem as atividades e avaliam o crescimento grupal e individual.

O projeto está em andamento e por isso as observações feitas durante os encontros não são conclusivas, porém podem-se observar algumas características como, por exemplo, a participação dos jovens e o maior interesse pelas atividades do que nos anos anteriores – fato que se mostra pelo melhor nível escolar desses. Além disso, a instituição (casa semiliberdade) abriu espaço para a participação dos estagiários dos estudos de casos dos jovens, o que proporciona aos pesquisadores maiores possibilidades de aproximação da realidade e da história de vida de cada adolescente. Outro fator importante é constatar que a medida sócioeducativa de Semiliberdade favorece a realização da pesquisa, pois possibilita a reprodução de um ambiente terapêutico e assim a aproximação dos jovens com a liberdade e as práticas sociais.

REFERÊNCIAS

OUTEIRAL, J. *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OZELLA, S. *Adolescências Construídas*. São Paulo: Cortez, 2003.

WINNICOTT, D.W. *Da Pediatria a Psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

ADOÇÃO E DEVOLUÇÃO: A CRIANÇA DEVOLVIDA

ADOPTION AND RETURN: THE CHILD RETURNED

Mattos, M. P¹
Hernandes, M. A. F²
Eloy C. B.³

CURSO DE PSICOLOGIA – FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS – FIO/FEMM

RESUMO

O presente estudo tem o escopo de analisar quais as situações que levam um processo de adoção culminar na devolução da criança adotada e quais as medidas cabíveis para evitar a sua ocorrência. A adoção, que é uma medida judicial de colocação em família substituta e solução para o abandono sofrido por crianças desde os primórdios, nem sempre foi efetivada com êxito. Quando a adaptação entre as partes não acontece - por inúmeros motivos que serão elencados neste trabalho - os adotantes acabam por devolver a criança que estava sob sua guarda, seja ela efetivada pela adoção ou provisória, resultando num duplo abandono experimentado por tais crianças, e uma reinstitucionalização das mesmas. Mediante estudo bibliográfico foram levantadas algumas das possíveis causas e medidas preventivas da devolução na adoção; dentre as causas se destacam o despreparo psicológico dos adotantes bem como uma questão de não elaboração da esterilidade ou infertilidade, a motivação pela caridade para adotar ou substituição a perdas e lutos. Em contrapartida, dentre as medidas preventivas pode-se citar uma detalhada investigação dos adotantes e de seus desejos em relação à adoção, e, não menos importante, o acompanhamento dos grupos de apoio à adoção durante todo o estágio de convivência e permanente manutenção posterior, no intuito de se criar uma rede que forneça subsídios necessários ao sucesso da adoção.

Palavras-chave: adoção; devolução, abandono.

ABSTRACT

The present study is to analyze what the scope of the situations that lead an adoption process culminate in the return of the adopted child and what the appropriate measures to

1 Psicóloga CRP/06 104.004 - Graduada em Psicologia - FIO/FEMM
2 Professora Mestra e orientadora do curso de Psicologia – FIO/ FEMM
3 Professora Mestra e co-orientadora do curso de Psicologia – FIO/ FEMM

prevent its occurrence. The adoption, which is a practice of foster care, a possible solution to the neglect suffered by children from the beginning, however, was not always accomplished successfully. Where the adjustment between the parties does not happen for many reasons that will be listed in this work, the adopters eventually return the child who was under his custody, whether effected by the adoption or temporary, resulting in a double abandonment experienced by such children, and a reinstatement them. Bibliographical study were raised by some of the possible causes and preventive measures of return on adoption; causes stand out among the psychological unpreparedness of adopters and not a matter of preparation of sterility or infertility, as well as charitable reasons to adopt or to replace losses and grief. In contrast, among the preventive measures we can mention a detailed investigation of the adopters and their wishes regarding the adoption, and, not least the follow-up support groups for adoption during any stage of coexistence and permanently maintained thereafter, in intention of creating a network that provides subsidies required for successful adoption.

Keywords: adoption; return, abandonment.

INTRODUÇÃO

A adoção, cada vez mais em foco nos estudos psicológicos, sociais e jurídicos, vem sendo, ao longo dos anos, transformada em um recurso mais simples e completo no intuito de extirpar o abandono infantil tão presente na sociedade atual.

Durante o ano de 2009 foi promulgada Lei que promoveu alterações junto ao E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente) no que tange à adoção. A referida Lei, a qual se convencionou chamar de Nova Lei de Adoção, promoveu importantes alterações nos trâmites do processo de adoção, tais como, a redução da permanência nas Instituições de Abrigo, diminuindo assim o tempo de duração do processo de adoção, com a avaliação semestral da permanência no abrigo; a preferência à família biológica extensa como adotante(s); assistência prévia e permanente à gestante que tem intenção de entregar o filho à adoção, entre outras.

Os casos de adoção ocorrem pelos mais diversos motivos, dentre eles: esterilidade, perdas em sentido geral, desejo de ampliação familiar, intenção de acolhimento, compaixão pelo ser humano, ou causas particulares. O exame pormenorizado do psicológico dos adotantes avaliará com precisão o real motivo que os levou a optar pela adoção, evitando assim transtornos futuros de duplo abandono (devolução), conflitos familiares oriundos de uma expectativa não alcançada ou a não realização de fantasias inconscientes.

Na modalidade da adoção em que não ocorre o estabelecimento de um vínculo afetivo familiar de fato, pode ocorrer um duplo abandono ou também chamado de “devolução”, uma vez que o adotado passa a ser visto como “problema” ou “filho dos outros”, de maneira que os adotantes nunca o sentiram como pertencente à família. Tem a devolução por determinante uma relação fracassada entre pais e filho.

Para se efetivar com êxito uma adoção é necessário plena consciência dos direitos e deveres que podem advir da relação estabelecida, sendo imprescindível a realização de avaliação psicológica dos envolvidos com especial atenção aos adotantes, como também o estabelecimento de um período de convivência entre as partes do processo de adoção, para que as mesmas experimentem da realidade para a qual se encaminham, uma vez que o processo de adoção é irrevogável, salvo raras exceções.

Considera-se que o desenvolvimento deste trabalho possibilitará a análise do elemento adoção e devolução, suas causas e consequências. Deve demonstrar ainda a importância do exame psicológico como determinante para o sucesso da adoção, bem como o preparo psicológico devido dos adotantes e adotado e acompanhamento aos mesmos feito de maneira sistemática pelas Instituições de apoio à adoção na ânsia de evitar insucessos futuros ou até uma possível devolução.

METODOLOGIA

O presente trabalho dar-se-á por pesquisas bibliográficas de revistas especializadas, alguns livros e artigos científicos publicados. Foi notória a escassez do material teórico literário impresso a ser consultado, portanto, objetiva-se através deste levantamento informativo e investigativo aumentar o campo do conhecimento acerca do tema “devolução”, pois o mesmo é pouco abordado na bibliografia da Psicologia, sendo encontrado somente na área do Direito e Jurídica e abrangendo a modalidade da “adoção” sem abarcar todas suas derivações.

REFERENCIAL TEÓRICO - ADOÇÃO NO BRASIL

Toda criança tem direito a um lar e uma família, porém muitas vezes a família original ou biológica não se acha em condições de criá-la, não possui recursos materiais e muito menos psicológicos, então, o Estado ou a sociedade intervém e encaminha a criança a uma Instituição para posterior adoção na intenção de preservar o direito desta a uma vida digna. Para que

este movimento tenha sucesso é necessária toda uma rede de apoio, jurídica e psicológica, na ânsia de contornar o abandono ora sofrido, como também um exame pormenorizado das condições do meio em que esta criança é inserida, buscando um acolhimento mais familiar possível, seguindo os trâmites exigidos e resguardando a integridade daquele que foi outrora abandonado (FREIRE, 1991).

Uma vez estabelecido o fundamento da intervenção Estado, acreditamos que é o bem-estar da criança, e não aquele dos pais, ou da família, nem o do serviço de colocação, que deve ser determinante. Se o espaço protetor da família deva ser quebrado, em função da intervenção do Estado, o objetivo da intervenção deve ser o de criar ou de recriar, tão rápido quanto possível, uma família para a criança. Traduzimos essa convicção pela vontade de colocar o interesse da criança acima de qualquer outra consideração, uma vez que a sua proteção tenha se tornado objeto legítimo de uma decisão do Estado. (FREIRE, 1991, p. 13).

Motta (2001) menciona que a entrega de uma criança em adoção nem sempre é um ato de abandono, mas pode ser uma atitude consciente de extremo amor, que pode ser visto de uma forma mais justa como “entrega”; quando uma mãe, que não se acha “suficientemente capaz” para criar um filho, delega a responsabilidade a uma Instituição, almejando que posteriormente seja a criança entregue a outra família mais adequada ou com melhores possibilidades de prover um futuro digno a esta, portanto a entrega em adoção é uma atitude que deve ser considerada e examinada.

Insistimos, portanto, no uso do termo *entrega* para designar o ato que separa a mãe biológica do filho, pois este ato pode estar pleno de amor e preocupação pelo bem estar da criança, e, portanto muito distante de um ato de abandono. (MOTTA, 2001, p. 264).

Diante da miséria da contemporaneidade, vem aumentando o número de crianças órfãs e vítimas de abandono. Uma das formas de restabelecer a dignidade dessas crianças é promovendo a inserção em uma nova família através da filiação adotiva, prevalecendo sempre a alternativa de reestruturar a realidade social, psicológica e econômica da família biológica e em último caso a entrega em adoção, regido pela Lei de Adoção nacional e pelo E.C.A. (FREIRE, 1994).

“Quem acolhe a um destes pequeninos a Mim acolhe”, fala Jesus Cristo no Evangelho. “Deles é o Reino dos Céus”, acrescentou ainda. A valorização da criança no pensamento do Mestre foi peremptória, sem meios termos. Tal significa uma compreensão clara da beleza, da infância e da menoridade, bem como dos direitos a ela inerentes. (FREIRE, 1994, p. 201).

Freire (2001) refere que quando o instituto da adoção não consegue a devida adaptação entre pais e filhos, na maioria das vezes, quando os adotados entram na adolescência e passam a infringir regras de conduta e da família/casa pode ocorrer que os pais, se não devidamente envolvidos afetivamente, “lancem mão” do artifício da devolução, visto que não são seus filhos biológicos (que não poderiam ser devolvidos). Porém, trata-se de pessoas e não de objetos passíveis de devolução, mas existem pais que não compreendem a extensão e a importância que advém de uma adoção, legalmente irrevogável. Contudo, em casos de extremo sofrimento de ambas ou uma das partes, o adotando é reintegrado à Instituição de onde foi proveniente deixando a família que por ventura o tenha adotado sem conseguir se adaptar.

Os progenitores abandonam o filho que lhes pertence naturalmente. Os adotantes assumem essa criança e, através do instituto da adoção, a integram culturalmente à sua vida no papel de filho. No primeiro caso, a cultura nega o que a natureza outorgou. No segundo, a cultura outorga o que a natureza negou. (FREIRE, 2001, p. 205).

Barroso (2009) menciona que foi sancionada, no dia 03 de agosto de 2009, as novas regras para a Lei de Adoção, mas sua vigência se deu após noventa dias, trazendo importantes alterações na antiga lei, como a assistência às gestantes, prazo para abrigamento, preparação dos adotantes, entre outras.

A primeira medida oficial sobre adoção ou infância carente no Brasil ocorreu há muito tempo, no ano de 1553, quando D. João II determinou que crianças órfãs fossem alimentadas pelos administradores da colônia, garantindo o provimento das mesmas.

O interesse dos portugueses nas crianças, nesta época, era porque estas aprendiam mais rápido o idioma que os adultos, ajudando na conquista do Brasil como intérpretes entre a língua indígena e o português de Portugal; esta função das crianças se perdeu por quase duzentos anos e até rendeu apelidos nas crianças órfãs portuguesas de meninos-língua.

A “Roda” dos enjeitados ou excluídos, como postula Rizzini e Rizzini (2004), foi um costume importado pelo Brasil Colônia de Portugal, que culminou com a criação das Santas Casas de Misericórdia. Algumas mães que não desejavam a maternagem, por gravidez indesejada, pobreza ou algum outro motivo, recorriam anonimamente a este recurso que consistia numa porta giratória acoplada ao muro da referida instituição com uma gaveta onde as crianças eram depositadas, garantindo que, ao girar esta porta, a criança era passada para o lado de dentro, era anunciada por uma sineta e seria cuidada pelas mulheres desta instituição, evitando o total abandono, aborto ou infanticídio. Anteriormente à roda dos enjeitados, a situação era pior, pois as crianças não desejadas eram deixadas às portas de famílias abastadas ou em frente igrejas, à espera que alguém que as acolhesse, mas, às vezes isso não ocorria e, sem ser encontrado, o recém-nascido vinha a óbito.

O sistema das Rodas de Expostos surgiu na Europa católica, em países como França e Portugal, e atendeu a milhares de crianças abandonadas. O abandono de bebês no Brasil nunca atingiu as cifras impressionantes das cidades européias, tampouco o número de expostos na Roda chegou perto ao destes países. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 23).

Conforme Rizzini e Rizzini (2004), as “cuidadoras” dos “excluídos” nas Santas Casas eram as “amas-de-leite”, que exerciam tal atividade mediante remuneração, porém, tal procedimento ensejava muitas vezes fraudes e abusos, até por parte da classe escrava que era explorada por seus senhores “vendendo seus filhos”, para que eles obtivessem tal recebimento indevidamente. O tempo de contratação das amas-de-leite era determinado, mas, estimulado a perpetuidade, com promessa futura de exploração da criança depois que esta completasse sete anos, funcionando como uma contraprestação.

O Código de Menores foi aprovado em 1927, resultando no aparecimento de internatos (década de 30), onde se criavam as crianças reclusas, num intuito de protegê-las e se proteger delas, pois o abandono que elas haviam sofrido era uma realidade que a sociedade não queria perceber. Porém, devido à sua condição de “total falta de opção”, as crianças eram maltratadas e criadas em regimes desumanos, repercutindo até na opinião pública uma menção a mudanças. O referido Código foi reformulado em 1979, mas não exterminou os casos de maus-tratos, mortes e exploração sexual de crianças, o que fundamentou a necessidade de reformulações.

Uma primeira medida importante foi a abertura das instituições, criando sistemas de semi-internato, com a participação da comunidade e a expansão dos serviços de creches. Mas, sem apoio adequado para essas experiências, o modelo tradicional se manteve. (CARVALHO; FERREIRA, 2002, p. 141).

Como postula Rizzini e Rizzini (2004), o atendimento institucional dado às crianças sofreu várias mudanças, principalmente depois da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.089 de 13/07/1990, mas ainda guarda reminiscências do passado e busca um futuro com melhoras promissoras. As instituições que abrigam no Brasil ainda são “muros que aprisionam” e não “tetos que abrigam”, e esta realidade deve ser revista, visando a desinstitucionalização e a reintegração para estes abrigados através do apoio pelo Estado às suas famílias de origem, para que estas cuidem de seus prepostos e dediquem a estes carinho e acolhimento, combatendo o abandono que as dificuldades psicológicas e financeiras promoveram.

[...] não se deve explicar o abandono de milhares de crianças com uma única causa, pois outras foram enjeitadas em razão da pobreza dos pais. Outrossim, mesmo a este motivo o autor faz ressalvas e afirma que esta interpretação, embora correta, deve

ser relativizada, pois há estatísticas revelando que muitas vezes aumentava o preço de artigos básicos de subsistência sem um correspondente aumento no registro de novos enjeitados. (MOTTA, 2001, p. 57).

O advento do ECA em 1990 trouxe consideráveis modificações nos direitos da criança, como comenta Barroso (2009), no que concerne à adoção e proteção, mas, posteriormente, o mesmo sofreu algumas alterações em seus artigos pela nova Lei de Adoção, de nº. 12.010 de 29 de julho de 2009, trazendo modificações que regulamentaram e em muito beneficiaram a criança no processo de adoção, visando sempre à melhora e sucesso neste processo. Dentre estas se destaca a priorização da família biológica tanto na adoção quanto na convivência; atenção à gestante que pretende dar o filho em adoção; tempo máximo de dois anos de permanência da criança em abrigos e a justificativa desta permanência a cada seis meses, buscando evitar que se passe uma infância institucionalizado; e o devido preparo prévio psicossocial e jurídico dos adotantes, realizado pela equipe interprofissional designada.

“Abrigos são instituições que recebem crianças e adolescentes desprotegidos, vítimas de maus-tratos e abandonados. Estes, no jargão técnico, são chamados de crianças e adolescentes “institucionalizados””. (CARVALHO; FERREIRA, 2002, p. 114).

ESPERANÇAS, ILUSÕES E FRACASSOS

Inúmeras expectativas são formadas quando se pensa em adotar uma criança, tanto pelos pretensos pais quanto pelo adotado em questão; estas ilusões podem levar a decepções que acarretarão infelicidades entre ambas as partes, resultando em dissolução da família que almejavam formar, e, em muitos casos esta é a melhor solução, a extinção do processo adotivo, mesmo que tal medida traga frustrações indissolúveis e eternas.

A adoção é irrevogável (nem a morte dos adotantes restabelece o pátrio poder aos pais biológicos) e dá ao adotado os mesmos direitos sucessórios de um (a) filho (a) natural. No registro civil do adotado, constarão os nomes dos pais adotivos e seus ascendentes e nenhuma observação sobre a origem do ato poderá constar nas certidões. (CAMPOS; COSTA, 2004, p. 96).

Para que se efetive uma adoção são necessários vários fatores como o exame psicológico pormenorizado, a inscrição dos pretendentes no cadastro de adoção, o posterior acompanhamento às famílias pelos grupos de apoio, bem como o tempo de convivência para experiência que é o que ocorre durante o período que se denomina Guarda Provisória, pois é

neste tempo que as partes vão conviver e examinar se estão certos de suas escolhas e se as mesmas são baseadas em anseios reais e não fantasias ou tentativas de compensação de passado ou histórias de perdas ou decepções pessoais.

Ao pensar sobre adoção, é comum que as pessoas tenham em mente idéias pré-concebidas. Por um lado, de um amor abnegado dos adotantes, de um sentimento de gratidão por parte dos adotados, de uma família especial, idealizada, onde reina o amor e o respeito. Por outro, a visão preconceituosa da adoção, de que um acerto desse tipo nunca poderá formar uma família “real” e que as crianças adotadas geralmente se tornam “problemáticas”. Diante desse antagônico imaginário social, fica difícil perceber que, por trás das aparências, existem fantasias inconscientes sendo ativadas em cada membro de uma família adotiva, e que geralmente a gama de emoções em jogo é muito maior o que possamos imaginar em um primeiro olhar. (ROSA, 2008, p. 98).

Expectativas são criadas e em muitos casos ressignificadas em cada tentativa, pois uma adoção é um processo longo e não se sabe qual a multiplicidade de decepções que cada indivíduo traz consigo e do que ele é capaz para amenizar suas dores e satisfazer seus desejos.

As idealizações podem ser armadilhas, pois são realizadas ou não, e, no caso de não serem, podem acarretar a frustração das partes, resultando na extinção da tentativa de se formar uma família, pois as aspirações de “lar, família e afeto” não tem o mesmo significado para todas as pessoas, mas, para que a adoção seja efetivada com sucesso, há que se buscar pontos em comum nas aspirações, desejos convergentes.

Filho sonhado e filho escolhido. O cenário da adoção apresenta-se por essa dupla e ambígua vertente, na qual o desejo oscila entre a carência e a opção. Abrir mão do filho sonhado pode representar, para os pais adotivos, um longo caminho de trabalho psíquico permeado por conflitos e angústias. A experiência clínica com as situações de adoção é reveladora de que a devolução, ou a fantasia subjacente quando intensificada, retira os adotantes dos lugares identificados com a paternidade/maternidade daquela criança. (GHIRARDI, 2009, p. 69-70).

A devolução, quando ocorre na adoção, é sentida como um segundo abandono, ou seja, a criança foi rejeitada ou abandonada pelos pais biológicos, e, num outro momento, é novamente abandonada pelos pais adotivos, caracterizando um duplo abandono e resultando numa frustração imensa.

DOS ADOTANTES

Permeiar o perfil dos adotantes e o processo de sua preparação para adotar é uma questão que pode evitar a devolução, ou a frustração da adoção. Segundo Silva, Mesquita e Carvalho (2010) o perfil varia, mas, geralmente, são pessoas com um casamento estável (de mais de dez anos), de raça branca, classe média-baixa e faixa etária entre 30 e 40 anos, com problemas de infertilidade ou esterilidade e tendo como formação o curso superior completo, geralmente estas pessoas possuem emprego e renda fixa.

Como mencionam Costa e Ferreira (2007), a nova cultura de adoção preconiza que se busque uma família para uma criança e não uma criança para uma família. Esta nova cultura defende adoções tardias como tendência da contemporaneidade e fomenta o respeito à alteridade e adoções diferenciadas, pois as pessoas são diferentes, e as famílias devem ser programadas de acordo com estas mudanças, com as diferenças.

Quando o casal esgota as possibilidades de gerar uma criança de forma natural eles recorrem à adoção, e, mesmo com o processo lento e demorado, eles veem nesta possibilidade sua última chance de exercer a paternidade/maternidade, sendo mais comum a iniciativa partir da mulher, por sua necessidade de exercer a maternidade ser maior que a do homem.

Após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, os direitos entre filhos legítimos e adotados passaram a se igualar, e a ilegitimidade presente no filho “adotado” não mais existiu, uma vez homologada a adoção ele possui os mesmos direitos de filho biológico e deixa de ser averbada sua condição de adotado na certidão de nascimento. (ECA, 1990).

Passados quase vinte anos, algumas modificações legais ocorreram em defesa dos adotados, foram feitas alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente, e, com a complementação da Lei de Adoção (nº 12.010 de 2009), o processo passou a ser mais simples, porém mais humano no que concerne aos direitos e deveres e no processo da adoção em si, fazendo com que as partes sejam devidamente preparadas e cientes da importância do ato e da irrevogabilidade da adoção. (BRASIL, 2009).

Algumas facilidades e dificuldades são notadas depois das modificações legais, porém a burocracia é grande e neste ínterim as crianças vão crescendo nos abrigos e orfanatos e a consequência disso é a adoção tardia (maior de dois anos de idade).

A adoção tardia é bastante comum, mas complicadora, pois a maioria dos adotantes prefere bebês, por julgar ser mais fácil a adaptação, e acreditar poder se sobrepor à

subjetividade da criança, a qual os mesmo julgam ser uma “página em branco”, onde eles podem reescrever uma nova história, porém sabe-se que isso é ilusão, pois a família biológica é um fator presente na vida da criança adotada.

A adoção precoce e a adoção tardia são ambas as fontes de realização familiar. No entanto, uma das dificuldades encontradas na adoção tardia é o estabelecimento da maternidade, paternidade e filiação com crianças mais velhas. Em nossa cultura é comum ser pais de bebês, assim, as crianças maiores não se encontram dentro do perfil de filho idealizado pelos pais pretendentes à adoção. (LEVY; PINHO; FARIA, 2008, p. 33).

O estágio de convivência, segundo afirmam Silva, Mesquita e Carvalho (2010), é obrigatório e necessário para que os adotantes possam analisar as reais possibilidades daquela família se formar, porém sempre com a supervisão e auxílio dos grupos de apoio à adoção e da equipe multiprofissional da Vara da Infância e Juventude. As exceções do estágio de convivência são: crianças menores de um ano de idade e quando a criança já convivia com os adotantes.

[...] se as significações sobre adoção, suas práticas e regulamentações legais sofreram inúmeras mudanças ao longo da história, elas sempre atenderam aos interesses dos adultos e das sociedades, sendo as necessidades das crianças pouco consideradas. Por isso, podemos afirmar que vivemos de algumas décadas pra cá um processo novo. Uma era pelo *melhor interesse da criança*, filosofia internacional que norteia as regulamentações e políticas de atenção à criança em vários países. (PALÁCIOS; AMORÓS, 2006 *apud* COSTA; FERREIRA, 2010, p. 425).

Durante um processo de adoção há que se analisar não apenas se os pais estão aptos, mas se a criança está preparada, se ela adota aquele(s) pai(s). Os laços que antes ela formou com os pais biológicos ou com a instituição que a abrigou devem estar bem elaborados, e durante o estágio de convivência ela deverá sentir se prefere esta ou aquela antiga situação.

CONCLUSÃO

Através dos estudos, pode se destacar, dentre as facilidades e dificuldades no processo adotivo no Brasil, que o período do estágio de convivência em família substituta é uma das mais importantes condições, principalmente para romper falsas expectativas de ambas as partes; e o surgimento de cadastro informatizado (on line), os grupos de apoio à adoção

e modificações na lei de adoção estão entre os maiores facilitadores, entretanto a grande burocracia, a fila de espera longa, a desatualização dos cadastros e os mitos/preconceitos acerca da adoção são quesitos que dificultam o processo e causam frustrações.

Os adotantes devem ter em mente que filhos biológicos também apresentam problemas de adaptação aos pais, às regras do lar, e de fases (idades), contudo não são devolvidos, mas quando se trata de filhos adotivos, essa alternativa é cogitada, o que deveria ser abolida.

É por isso que, recentemente e cada vez mais, são tantos os precedentes para que se efetive um processo de adoção, começando numa guarda provisória, e assim as partes vão passando pelos trâmites legais e necessários até que se conclua o processo adotivo plenamente.

Em razão destas medidas preventivas, se tornam cada vez mais raras as possibilidades de fracasso ou devolução na adoção, pois, se o abandono experimentado uma vez tem consequências psicológicas bastante dolorosas para a criança, a sua recorrência pode ser irreparável.

REFERÊNCIAS

BARROSO, G. H. L. (2009). Principais alterações previstas na nova Lei de Adoção. Disponível em: <http://georgelins.com/2009/08/05/principais-alteracoes-previstas-na-nova-lei-de-adocao/>. Acesso em: 24 mar. 2010.

BRASIL. (2009). Lei Federal nº 12.010, de 29 de julho de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília.

CAMPOS, N. M. V.; COSTA, L. F. A subjetividade presente no estudo psicossocial da adoção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Brasília, v. 1, n. 17, p. 95-104, 2004.

CARVALHO, S. R.; FERREIRA, M. R. P. 1º guia de adoção de crianças e adolescentes no Brasil: novos caminhos, dificuldades e possíveis soluções. São Paulo: Winnners, Fundação Orsa, 2002.

COSTA, N. R. A.; FERREIRA, M. C. R. Tornar-se pai e mãe em um processo de adoção tardia. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 425-434, 2007.

FREIRE, F. *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura de adoção III*. Curitiba: Terra dos Homens: Vicentina, 2001.

FREIRE, F. *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura de adoção II*. Curitiba: Terra dos Homens: Vicentina, 1994.

FREIRE, F. *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura de adoção*. Curitiba: Terra dos Homens: Vicentina, 1991.

GHIRARDI, M. L. A. M. A devolução de crianças adotadas: ruptura do laço familiar. **Revista Brasileira de Medicina: Psicologia em Pediatria**, São Paulo, v. 2, n. 45, p. 66-70, abr. 2009.

LEVY, L.; PINHO, P. G. R.; FARIA, M. M. Adoção tardia: produção de sentido acerca da maternagem, paternagem e filiação em uma família biparental. In: ENCONTRO NACIONAL DE APOIO À ADOÇÃO (ENAPA), 8, 2008, Recife. Anais...Recife: GEAD. CD-ROM.

MOTTA, M. A. P. *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

ROSA, D. B. A narratividade da experiência adotiva: fantasias que envolvem a adoção. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 97-110, 2008.

SILVA, L. A.; MESQUITA, D. P.; CARVALHO, B. G. E. Investigando o processo de adoção no Brasil e o perfil dos adotantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 44, n. 1, p. 191-204, abr. 2010.

ADOLESCENTES INFRATORES: UM *SELF* A PROCURA DE RITMO

Fabício Ramos de Oliveira¹
Sílvia do Carmo Pattarelli²

RESUMO

Esse estudo é fruto da participação no projeto “*A Subjetivação do Adolescente Contemporâneo: uma clínica psicanalítica diferenciada*” e se refere à dificuldade de constituição subjetiva na sociedade contemporânea – em particular aos jovens em conflito com a lei – a qual exige na atualidade a necessidade de reestruturação do cuidado e de um ambiente facilitador para o devido desenvolvimento emocional desses, que por meio da vulnerabilidade de seu meio e de suas relações objetais colocam no ambiente a reivindicação de cuidados e limites. Diante disso, se propõe elucidar a importância de um cuidado e um ambiente seguros e estáveis para a formação do *self* e para as práticas sociais dos adolescentes, bem como promover um contexto que viabilize as necessidades dessa população e seu amadurecimento emocional.

Palavras-chave: *self*, adolescentes infratores, cuidado, ambiente.

A constituição subjetiva do ser humano consolida-se no desenvolvimento de três níveis: *transubjetivo* (relação com o mundo, o social); *intersubjetivo* (relação mãe/bebê, eu-outro) e *intrapsíquico* (saúde mental individual). Frente a isso, pode-se afirmar que o cuidado e o ambiente configuram-se em aspectos fundamentais para o desenvolvimento psicossocial do homem, isto é, para a sua constituição psíquica e sua relação e função no mundo.

Tal fato – apesar de ser tratado desde o surgimento da humanidade – ganha destaque na atualidade devido à dinâmica das relações objetais que se firmam por um sistema que exige do homem mudanças exacerbadas em espaços curtos de tempo, o que não possibilita a simbolização das experiências e promove no indivíduo sentimentos de insegurança, fragilidade, desamparo e aniquilamento, características facilmente observadas na demanda clínica atual. Segundo Orestes Forlenza Neto:

Tem aumentado na clientela que nos procura o número de pacientes que se queixam de falta de contornos precisos, dificuldade de sentir prazer na vida e nos relacionamentos, de grande vulnerabilidade na auto-estima, tendência a se afastar dos contatos para se protegerem de dor insuportável. Falta-lhes sentido na vida, e vivem um grande vazio e

1 Psicólogo voluntário graduado pela Unifil, aluno do curso de especialização em Psicologia Clínica Psicanalítica da UEL e graduando do 3º de Filosofia da UEL. Email: ramoso42@hotmail.com

2 Psicóloga mestre docente da Unifil e coordenadora do projeto. Email: silvia.pattarelli@unifil.br

uma sensação de futilidade, mesmo quando conseguem algum sucesso profissional e social. Muitas vezes procuram nas adições (álcool, drogas) aquilo que não encontram em si mesmos. Sentem-se alienados como se fossem espectadores da vida. Vivem como se fossem estranhos a si mesmos, e outras vezes sentem que não habitam o próprio corpo. (FORLENZA NETO, 2007, p.405).

Nesse contexto, verifica-se a urgência de promoção da saúde psíquica e do bem estar social para a constituição subjetiva de qualidade, como também, suas práticas sociais.

A contemporaneidade coloca o ser humano num contexto de desigualdades e diferenças intermináveis as quais influenciam a formação inter e intrapsíquica do indivíduo e interrompe o ritmo de sua constituição, ou seja, do *self*.

Desse modo, o cuidado e o ambiente estável surgem como bases para o desenvolvimento do *self*, o qual na atualidade está se desenvolvendo de modo falso e frágil, pois a vulnerabilidade e instabilidade das relações objetais jogam o ser humano em angústias impensáveis, no desamparo e no sentimento de aniquilamento que o fazem submeter o seu desenvolvimento autêntico a um disfarce, em outras palavras, ao falso *self* e a transgressões sociais, por exemplo, os atos infracionais.

Portanto, essas relações provocam no indivíduo sensações de despersonalização e desintegração, causa que coloca o ser humano cada vez mais longe de sua autenticidade e de seu processo de "continuar a ser", ou seja, promove o enclausuramento do *verdadeiro self* e sensação de aniquilamento, o que interrompe o vir-a-ser.

A constituição de um ambiente facilitador e de uma adaptação suficientemente boa às necessidades do ser promovem condições e instrumentos para o indivíduo "continuar a ser" sem grandes perigos de ameaça. Como relata Winnicott:

Não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio de prazer para o princípio de realidade ou no sentido, e para além dela, da identificação primária, a menos que exista uma mãe suficientemente boa. A 'mãe' suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. (WINNICOTT, 1975, p. 25).

Desse modo, Winnicott (2000, p.403) afirma que "a base para o estabelecimento do ego é um suficiente 'continuar a ser' não interrompido por reações à intrusão". Entretanto,

Winnicott aponta que para isso acontecer é preciso que o cuidador atenda às necessidades do ser e possibilite um espaço para que ele possa criar a realidade e com isso conseguir caminhar do princípio do prazer para o princípio de realidade. Em outras palavras, é por meio da mãe suficientemente boa e do ambiente facilitador que se torna possível o gesto espontâneo do ser e sua relação com o mundo que o cerca.

[...] o fornecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primitiva capacita o bebê a começar a existir, a ter experiências, a constituir um ego pessoal, a dominar os instintos e a defrontar-se com todas as dificuldades inerentes à vida. Tudo isto é sentido como real pelo bebê que se torna capaz de ter um eu, o qual, por sua vez, pode em algum momento vir até mesmo a sacrificar a espontaneidade, e até mesmo morrer. (WINNICOTT, 2000, p.404).

Nessa linha de raciocínio, Winnicott percebe que o indivíduo necessita de determinadas condições que tornem possível sua existência e para que o ser sinta-se real, integrado e se relacione com sua realidade, fato que se concretiza pelo cuidado e pelo ambiente.

Com isso, percebe-se que para esse autor a constituição subjetiva do ser humano se dá pelo desenvolvimento emocional, pelo amadurecimento, que se constitui por meio da relação mãe-bebê, isto é, pela estabilidade dessa relação e sua segurança.

Em outras palavras, o cuidador suficientemente bom atenderá às necessidades de vir-a-ser do sujeito por meio de processos psíquicos como *holding*, *handling* e a *apresentação de objetos*, os quais possibilitarão a integração (*Eu-sou*), a personalização (processos intelectuais com a experiência psicossomática e a inscrição do gesto no mundo de realidade compartilhada) e a realização (relações interpessoais e a diferenciação e reconhecimento da existência de um mundo que funciona independente do ser) do sujeito.

[...] desde o estágio de “preocupação materna primária”, a mãe adquire condições de perceber as necessidades do recém-nato, necessidades de um Id e também de um Ego em maturação e, atendendo-as, permite ao pequeno ser viver, sem maiores interrupções, seus processos naturais de desenvolvimento. Esta é também a base para o crescimento natural do verdadeiro *self*, que se relaciona com o arcabouço genético-constitucional do latente e se expressa através do gesto natural e espontâneo. (MELLO FILHO, 2001, p.48).

Diante disso, nota-se que a constituição do homem enquanto indivíduo depende de um potencial inato, apto ao amadurecimento, que necessita de um ambiente facilitar para se desenvolver. Tal potencial Winnicott (1983) denomina verdadeiro *self*, ou seja, um potencial

herdado com possibilidade de existência. O verdadeiro *self* emerge e ganha contorno pela experiência com o outro, nesse caso, o cuidador.

Nesse contexto, verifica-se que o *self* se desenvolve segundo o ritmo em que as relações objetais estão, isto é, conforme a dinâmica indivíduo-meio, bebê-mãe, terapeuta-paciente, estagiários-adolescentes infratores. Logo, a instabilidade e insegurança das relações provocam vicissitudes no ego, o qual para se defender funciona como falso *self*. Nota-se que isso ocorre pelo contato com um cuidador incapaz de reconhecer, confirmar e autenticar a singularidade do indivíduo, o qual se vê ameaçado pela falha ambiental, constituindo assim o falso *self*.

Todas as falhas que poderiam engendrar a ansiedade inimaginável acarretam uma reação da criança, e esta reação corta a continuidade existencial. Se há recorrência da reação desse tipo de modo persistente, se instaura um padrão de fragmentação do ser. A criança cujo padrão é o de fragmentação da continuidade do ser tem uma tarefa de desenvolvimento que fica, desde o início, sobrecarregada no sentido da psicopatologia. (WINNICOTT, 1983, p.59).

Como Winnicott já afirmara, *"Inerentes ao crescimento, então, encontram-se a dor e a ansiedade vinculadas aos vários fenômenos resultantes das falhas na técnica do cuidar"* (WINNICOTT, 2000, p.166), dessa forma, as falhas existem e são necessárias, porém elas devem acontecer num tempo e num espaço adequados com a constituição de cada ser, caso que com as exigências do mundo pós-moderno, torna-se cada vez mais difícil, ou melhor, mais raro de ocorrer.

O ato infracional então denuncia o fracasso da relação objetal e o descompasso do *self*, que luta por se defender e se preservar, bem como o investimento no mundo social com o intuito de reviver uma experiência boa perdida e promover sua evolução. Em outras palavras, os jovens que cometem atos infracionais, na verdade lançam na esfera social a esperança de resgatar a relação objetal bem sucedida, isto é, reencontrar o cuidado suficientemente bom e o ambiente facilitador, que respectivamente estão simbolizados pela representação da mãe e do pai, que devem fornecer cuidado (amor) e limite (proteção).

Diante disso, o papel do psicólogo estagiário na casa semiliberdade – em Londrina/PR – deve ser de tolerância, segurança do que faz e principalmente de compreensão dessa necessidade que o jovem infrator reivindica – ser cuidado e desenvolver seu amadurecimento. Como Winnicott afirma:

A tendência anti-social caracteriza-se por um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante. O paciente, através de pulsões inconscientes, compele alguém a encarregar-se de cuidar dele. É tarefa do terapeuta envolver-se com a

pulsão inconsciente do paciente, e o trabalho é realizado pelo terapeuta em termos de administrar, tolerar e compreender. (WINNICOTT, 1995, p.130).

Desse modo, o trabalho com adolescentes na casa semiliberdade se justifica pela possibilidade de promover um cuidado e um ambiente estável no qual o jovem se sinta seguro e possa expressar suas angústias, experiências e manifestar assim sua subjetividade, em busca de uma relação que o transmita ritmo e segurança para seu eu e suas práticas sociais.

Portanto, o ato infracional deve ser desnaturalizado e entendido como uma denúncia à dinâmica das relações contemporâneas que não transmitem segurança e confiança ao ser humano e muito menos à possibilidade de sua expressão, fato que faz com que o ato do jovem em conflito com a lei torne-se um meio de comunicação da vulnerabilidade do jovem em sua constituição intra e intersíquica como em sua relação com o meio em que está inserido.

REFERÊNCIAS

FORLENZA NETO, O. Constituição do Si-mesmo e Transicionalidade. In: PINTO, M. C. O Livro de Ouro da Psicanálise. Rio de Janeiro: EDIouro, 2007.

MELLO FILHO, J. O Ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

WINNICOTT, D. W. Da Pediatria à Psicanálise: *Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. (Trad. Davy Bogomoletz).

_____. Privação e Delinquência. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. O Ambiente e os Processos de Maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A DINÂMICA DE GRUPOS PRESENTE EM UM ATENDIMENTO A APOSENTADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Maria Aparecida Vivan de CARVALHO

Célia Cristina FORNAZIERO

Josiane Cecília LUZIA

Luana Caroline FURQUIM

Marcio Francisco DIAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL – LONDRINA/PR

PROEX

Este estudo baseia-se na interação e na dinâmica de estudantes e servidores, ativos e aposentados, no intuito de debater temáticas específicas sobre a Universidade Estadual de Londrina - UEL, com o olhar do aposentado, por meio da participação em um projeto de extensão. Este projeto tem, portanto, como objetivos principais resgatar a vivência dos servidores aposentados em suas trajetórias na Instituição e construir um conhecimento a partir deste novo olhar. Conforme apontamentos presentes na literatura, algumas dificuldades foram encontradas no tocante à própria constituição do grupo: a busca de equilíbrio entre seus membros; o estabelecimento e o alcance de objetivos comuns; e a motivação dos membros que possuem níveis diferenciados de formação acadêmica e de procedência dentro da Instituição. Inicialmente identificou-se uma heterogeneidade no grupo, que foi atenuada pelo senso de coletividade presente, assim como pelo senso de pertencimento a um grupo, devido ao fato de terem um objetivo em comum, qual seja, debater sobre o meio acadêmico, introduzindo relatos de experiências vividas e reflexões sobre elas. Desta forma, houve a necessidade de estabelecer regras de convivência, além da programação de estratégias para oportunizar a fala e a manifestação de todos os participantes, permeadas pelo respeito quando da exposição de suas ideias. Apesar da coordenação do grupo ter sua função estabelecida não há hierarquização ou valoração de papéis. O grupo coeso e consolidado conta com oito servidores aposentados, de idades entre 53 e 78 anos, sendo que as atividades semanais envolvem discussões e técnicas de vivência, de cujas sessões são elaborados relatos e produzidos textos, alvos de reanálise e aperfeiçoamento até a produção de material final, disseminado para a comunidade com a edição de um boletim, impresso e *online*, de caráter mensal. Este fato foi extremamente estimulante, considerando que é a efetivação de um trabalho na forma de um elemento concreto. A vivência com os aposentados tem traduzido histórias de alegrias e tristezas, sucessos e decepções, numa oportunidade ímpar de aprendizagem diferenciada, permeada de momentos de conhecimento, sonhos, expectativas e a possibilidade de reiterar o desejo de, ainda uma vez mais, poder contribuir com o local no qual dedicaram tantos anos de suas vidas.

Palavras-Chave: Dinâmicas de Grupo. Servidor aposentado. Aposentadoria.

INTRODUÇÃO

A dinâmica de grupos é matéria de estudo da Psicologia desde o primeiro quarto do século XX. Juntamente com contribuições da Sociologia e da Psicologia Social, a disciplina Dinâmica de Grupos estuda os pequenos grupos, ou seja, aqueles grupos menores que se constituem dentro de sociedades e instituições maiores. Antes mesmo da determinação de um recorte de estudo para a disciplina, havia o interesse pelos fenômenos que se desenvolviam nos pequenos grupos. Tais fenômenos são descritos como interações, ou seja, as relações dadas dentro de um grupo entre os seus membros. Das interações, surgem outros fenômenos como a emergência de normas, que definem condutas para os membros do grupo; a existência de objetivos coletivos comuns, como a realização de uma tarefa ou a resolução de um problema; a presença de emoções e sentimentos coletivos, caracterizando o grupo psicologicamente; a emergência de uma estrutura informal – não oficial e não consciente, sendo que esta estrutura pode opor-se a outra oficial, imposta de fora, o que pode determinar ainda a posição dos membros dentro de um grupo; uma história comum vivida pelo grupo, sua existência coletiva (de seus membros e suas trajetórias); e um equilíbrio intra-grupo, entre os seus membros, e ainda extra-grupo, ou seja, com relação ao ambiente, pessoas e instituições de fora dele. A essas características, somam-se outras que determinam grupos, tais como: a sua arbitrariedade quanto à escolha de seus membros; o número destes; objetivos comuns e motivações também comuns, ao menos no nível psicológico superficial e subjacente aos seus membros. Além disso, como uma disciplina aplicada, a Dinâmica de Grupo estuda métodos e ações (como exemplo temos as técnicas vivenciais) que possam ser interventivos e articulados a determinados objetivos que seus coordenadores, em especial os psicólogos, estabelecem para um dado grupo (MUCCHIELLI, 1979).

Dentro do que se denomina “processo grupal”, um grupo só existe enquanto tal quando, ao se produzir algo, transformam-se as relações entre os sujeitos, ou seja, passam de desconhecidos e anônimos para um grupo com identidade grupal e com pessoas conhecidas entre si (LANE, 1985).

Ainda por ter um ou mais objetivos bem especificados e por concentrar a atenção e as ações de seus membros à execução de uma tarefa comum, tal grupo pode ser classificado como operativo, pois seus membros “operam” em função de uma dada finalidade (OSÓRIO, 2000).

Tendo definido a sua finalidade, um grupo pode também ser definido pelas características comuns a seus membros. Seria o caso de um grupo que reúne aposentados de uma mesma instituição. Estudos mais recentes sugerem que mesmo dentro de um grupo se expressa a sociedade como um todo, com seus valores e crenças (ZANELLA & PEREIRA, 2001), o que afirma, então, a necessidade da caracterização da posição e das significações sociais de seus membros fora do grupo. No caso de uma população de aposentados, falar do envelhecimento como parte do desenvolvimento humano parece fundamental.

Na velhice, dentro de nossa cultura e momento atuais, observam-se dois fenômenos variados, distintos, mas complementares: o de introspecção, num voltar-se a si mesmo e a questões outrora deixadas de lado; e também o de extroversão, como fazem idosos que participam de agremiações, grupos de terceira idade, serviço voluntariado, entre outros, ainda que se sobressaiam os casos de idosos em processos de introspecção e abandono ao lar, sem convivência social plena e tampouco reconhecimento de sua importância, fator que pode ser de risco extremo para o desenvolvimento de depressão e o favorecimento de doenças crônicas como Alzheimer entre outras (ALVARENGA & COL., 2009).

Com relação à questão do afastamento do trabalho, Alvarenga & col. (2009, p. 796) concluem em um estudo que “a aposentadoria é um momento de mudança nos aspectos sociais, emocionais e nutricionais dos idosos e que repercutem de forma positiva ou negativa conforme os significados que lhe são atribuídos”. Trata-se, desse modo, de uma população ambivalente, com características tanto homogêneas quanto heterogêneas, participando de um grupo operativo informal.

OBJETIVO GERAL

O Projeto de Extensão intitulado “Grupo de Estudos com Servidores Aposentados: Novos Olhares sobre a Universidade” tem como objetivo principal resgatar a vivência dos servidores aposentados da Universidade Estadual de Londrina em suas trajetórias na Instituição.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O Projeto busca ainda oferecer-lhes um espaço para o retorno ao local onde trabalharam por vários anos e, por meio da dinâmica de um grupo operativo, confeccionar boletins e outros materiais informativos que divulguem a produção intelectual do grupo e a visão deste sobre a aposentadoria e, em especial, sobre a vida acadêmica e a Universidade Estadual de Londrina.

MÉTODO

O Projeto supracitado atua no atendimento a uma população com idades entre 53 e 78 anos, aposentados pela Universidade Estadual de Londrina, tendo o grupo, até o momento da publicação deste, oito membros aposentados, duas professoras colaboradoras, um aluno de Psicologia como relator e outro como coordenador das sessões.

Durante as sessões são discutidas questões que os aposentados trazem ao grupo. Essas questões são anotadas pela relatora das sessões e pela coordenadora do Projeto para publicação posterior e retomada em sessões adiantes. O grupo opina ainda sobre o formato e a publicação dos temas debatidos nas sessões. Também são trabalhadas técnicas de vivência de grupos alternadamente, comandadas pelo coordenador do grupo.

RESULTADOS

Os resultados coletados durante as sessões, que tiveram duração de setembro a novembro de 2010 e que foram retomadas em março de 2011, são compatíveis com a literatura consultada sobre a dinâmica de grupos. Desse modo, verificou-se uma heterogeneidade no grupo inicialmente, que continuou, mas que foi atenuada pelo senso de coletividade presente, assim como pelo senso de pertencimento a um grupo, devido ao fato de terem um objetivo em comum, qual seja, debater sobre o meio acadêmico, introduzindo relatos de experiências vividas e reflexões sobre elas. Os membros do grupo, conforme avançavam as sessões, foram se conhecendo cada vez melhor (algumas técnicas vivenciais contribuíram nesse processo) e o entrosamento foi se aprimorando e estes passaram a se reconhecer com características parecidas.

O grupo também chegou ao consenso de que seriam necessárias normas para o bom andamento das sessões e a consecução de seus objetivos. Estas foram debatidas nas primeiras sessões, aceitas em comum pelos membros do grupo, sendo que adiante chegou-se à conclusão de que não eram mais necessárias, pois o grupo havia atingido uma coesão no seu andamento que não mais exigia normatização.

Dessa forma, o grupo definiu quais seriam as temáticas principais a serem tratadas nas sessões, motivados pelo fato de terem uma característica em comum – aposentados da UEL – e definiu também o que queriam com suas ideias: a confecção de um material escrito que servisse para a divulgação do que é tratado nas sessões. Assim, confeccionaram seu primeiro boletim, a ser distribuído nas dependências da Universidade e continuaram com o debate para a definição das temáticas a serem tratadas no segundo.

O grupo continua em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o grupo permitiu aos seus coordenadores e idealizadores a chance de visualizarem “in vivo” aquilo que até então conheciam apenas pela literatura sobre a dinâmica de grupos.

O grupo mostrou-se coeso conforme as sessões avançavam e a identidade do processo grupal ia surgindo e se tornando aparente. Aliado a isto, os membros aposentados e os coordenadores do grupo puderam perceber a importância de seus encontros e dos resultados destes, seja em forma de um boletim impresso, seja para um reencontro informal na Instituição que os abrigou por uma média de 25 anos enquanto eram trabalhadores formais desta.

Finalizando, cremos pertinente a citação de um caso em particular: o de um membro pioneiro no estabelecimento de um dos primeiros cursos da UEL, o de Educação Física, criado em 1972, com aposentadoria compulsória, 78 anos de idade, e que na sua primeira participação no grupo, no terceiro encontro, relatou sonhar várias noites com a UEL desde que fora “expulso” desta em virtude de sua idade, estando, naquele momento do encontro, muito feliz por poder retornar ao local com o qual sonhava após oito anos de aposentadoria.

REFERÊNCIAS

Alvarenga, L. N. & col. (2009). Repercussões da aposentadoria na qualidade de vida do idoso. In *Rev Esc. Enf. USP*, 43 (4), pp. 796-802.

Lane, S. T. M. (1985). O processo grupal. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (2a ed., pp. 78-98). São Paulo: Brasiliense.

Mucchielli, R. (1979). *Dinâmica de grupos: aplicações práticas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Osório, L. C. (2000). *Grupos: teorias e práticas*. Porto Alegre: Artmed.

Zanella, A. V. & Pereira, R. S. (2001). Constituir-se enquanto grupos: a ação dos sujeitos na produção do coletivo. In *Estudos de Psicologia*, 6 (1), pp. 105-114.

INVENTÁRIO PARA A AVALIAÇÃO DO TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL EM ADOLESCENTES

Josiane Cecília LUZIA¹

Lucilla Maria Moreira CAMARGO²

Julio Cesar Velásquez ZAPATA³

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL – LONDRINA/PR^{1,2}

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA– USAL – SALAMANCA/ESPANHA³

Estudos epidemiológicos em todo o mundo têm mostrado que o transtorno de ansiedade social ou fobia social é um dos transtornos psicológicos mais prevalentes na atualidade. Este transtorno é de difícil diagnóstico e os instrumentos de avaliação disponíveis não estão adequados, nem validados para a população brasileira. Assim, esta investigação teve como objetivos construir e avaliar algumas propriedades psicométricas de uma escala construída para medir o Transtorno de Ansiedade Social em adolescentes. Participaram 208 jovens com idades entre 17 e 19 anos, alfabetizados, de ambos os sexos. Utilizou-se um questionário composto de 58 itens. Para a medição das respostas foi utilizado o programa Winsteps v. 3.64.0, que desenhou um mapa dos sujeitos e dos itens em um contínuo de ansiedade social. Os resultados mostraram que a maioria dos sujeitos se localiza abaixo da média dos itens, ficando apenas sete indivíduos acima dessa média. Um resultado que era de se esperar, já que a amostra provém da população geral. Isso significa que a maior parte dos entrevistados, por exemplo, ficam nervosos, ansiosos, em maior ou menor intensidade, quando tem que apresentar um discurso. Conclui-se que o transtorno de ansiedade social é caracterizado por um conjunto de respostas fisiológicas, cognitivas e comportamentais, não por uma reação isolada a um evento, e quanto mais cedo for detectada essa predisposição e tratada menos prejuízo o indivíduo terá e melhor será a sua qualidade de vida.

Palavras-Chave: Transtorno de ansiedade social, inventário, avaliação.

INTRODUÇÃO

A definição de fobia social está baseada no medo persistente, irracional e acentuado relacionados com situações sociais ou desempenhos em público por temor que lhe seja humilhante e /ou embaraçoso (Tillfors, 2002, Beidel e Turner, 2007). A exposição a estes estímulos produz geralmente uma resposta imediata de ansiedade e esta resposta pode conduzir a uma crise de angústia relacionada com a situação (Organización Mundial de la Salud, 1992; Gauer, Picon, Vasconcellos, Turner e Beidel,

2005; Stein, Ispier e van Balkom, 2006). O diagnóstico de fobia social ou transtorno de ansiedade social (TAS) é realizado quando os comportamentos de medo ou evitação interferem de uma forma muito exagerada na rotina das pessoas, seja na sua vida profissional, acadêmica, nas relações pessoais ou gera um mal-estar clinicamente significativo. Assim, uma pessoa que tem medo de falar em público não será diagnosticada com TAS se suas atividades cotidianas não exigirem o comportamento habitual de discursos e se ela não se sentir incomodada com este tema. O medo de que certas situações sociais sejam embaraçosas é frequente, no entanto, o grau de mal-estar e as restrições que este provoca na rotina dos indivíduos será um diferencial para o diagnóstico de TAS (Manfro e cols. 2003). Diagnosticar a fobia social ou TAS foi um dos fatores que estimulou o desenvolvimento de instrumentos para avaliar este transtorno. No entanto, Osorio, Crippa e Loureiro (2005) mencionaram que existem limitações nos estudos de validação de tais instrumentos, por exemplo, a adoção de diversos padrões de medição, amostras com ausência de critérios claros e uso de amostras não clínicas, fato que dificulta o uso de testes para rastrear a população geral. As escalas, geralmente, são construídas e validadas utilizando-se análises psicométricas tradicionais, baseadas na Teoria Clássica de Testes (TCT). Este método clássico, que se utiliza de forma rotineira, tem limitações e entre elas destacam-se: a impossibilidade de analisar a interação entre os itens e as pessoas e a dificuldade para detectar padrões de respostas aberrantes. Além disso, não são frequentes que se cumpram as condições necessárias para medir em nível de intervalo: normalidade do atributo e das pontuações do teste (Bond e Fox, 2001). A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um dos campos de maior projeção dentro do âmbito da medição psicológica e educativa. Lord (1980) descreve que a TRI não contradiz os fundamentos da TCT, mais adiciona conhecimentos que permitem responder questões inacessíveis para a TCT. A TRI é um campo em que se integram uma grande variedade de modelos de medida, entre eles destaca-se a família derivada do Modelo de Rasch (1960). Em 1960 o matemático George Rasch propôs um modelo que permite solucionar as deficiências da TCT, de modo que se possam construir testes mais adequados. O modelo proposto inicialmente por Rasch (1960) é aplicável a itens dicotômicos, em que existem duas modalidades de respostas (sim/não, etc). Adicionalmente propuseram extensões para itens politômicos (testes tipo Likert). Têm-se utilizado várias escalas para a avaliação do transtorno de ansiedade social no mundo, entretanto, a maioria das investigações está centralizada em populações Norte Americana e Européia. Portanto, realizar um estudo para o desenvolvimento e validação de um teste de transtorno de fobia social, medo de ser observado e ansiedade de interação social torna-se fundamental devido ao fato de existirem poucos instrumentos de auto-preenchimento para a avaliação do transtorno de ansiedade social validados para a população brasileira. É importante ainda abordar sua construção desde outra metodologia diferente da tradicional, como é o caso da Teoria de Resposta ao Item e, especificamente, desde o Modelo de Rasch. A medição conjunta das pessoas e dos itens, que permeiam os fundamentos do modelo utilizado neste estudo, permite avaliar o construto teórico em que se baseiam o teste, permite a medição objetiva da ansiedade social, o escalonamento de cada um dos itens na variável medida e estabelece se existe funcionamento diferencial dos itens associado ao sexo, com o fim de detectar indicadores específicos para cada sexo e construir escalas de validação generalizada.

OBJETIVO GERAL

Avaliar algumas propriedades psicométricas de uma escala construída para medir o Transtorno de Ansiedade Social em adolescentes.

MÉTODO

Participaram 208 jovens com idades entre 17 e 19 anos, alfabetizados, de ambos os sexos, da zona urbana da cidade de Londrina, estado do Paraná. Utilizou-se um questionário composto de 58 itens relacionados à fobia social, em que os itens se referem aos aspectos cognitivos, comportamentais e fisiológicos do transtorno. Para a medição das respostas foi utilizado o programa Winsteps v. 3.64.0, que desenhou um mapa dos sujeitos e dos itens em um contínuo de ansiedade social.

RESULTADOS

O mapa de distribuição dos itens mostrou que a maioria dos sujeitos se localiza abaixo da média destes, ficando apenas sete indivíduos acima dessa média. Um resultado que era de se esperar, já que a amostra provém da população geral. Isso significa que a maior parte dos entrevistados, por exemplo, fica nervoso, ansioso, em maior ou menor intensidade, quando tem que apresentar um seminário, um testemunho, uma palestra, por exemplo, o que é esperado, se não for uma atividade rotineira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que transtorno de ansiedade social é caracterizado por um conjunto de respostas fisiológicas, cognitivas e comportamentais, não por uma reação isolada a um evento. Desenvolver instrumentos sensíveis para avaliar o continuum que parece existir neste constructo é essencial para o auxílio na detecção e intervenção deste transtorno psiquiátrico que pode conduzir as pessoas a graves dificuldades nas suas atividades diárias se não for tratado.

REFERÊNCIAS

- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, R. F., & Crosby, L. (2007). Psychopathology of adolescent social phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 47-54.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2001). Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Manfro, G. G., Isolan, L., Blaya, C., Maltz, S., Heldt, E., & Pollack, M. H. (2003). Relationship between adult social phobia and childhood anxiety. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 96-99.
- Organización Mundial de la salud (1992). CIE10 Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Meditor: Madrid. Organización Panamericana de la Salud. *EPIDAT*. Washington, D.C. web: <http://ais.paho.org/>
- Osorio, F. L., Crippa, J. A. S., & Loureiro, S. R. (2005). Instrumentos de avaliação do transtorno de ansiedade social. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32 (2), 73-83.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment test*. Copenhagen: The Danish Institute for Educational Research
- Tillfors, M., Furmark, T., Marteinsdottir, I., & Fredrikson, M. (2002). Cerebral blood flow during anticipation of public speaking in social phobia: A PET study. *Biological Psychiatry*, 52, 1113-1119.

OS IMPACTOS NA SUBJETIVIDADE A PARTIR DAS TRANSFORMAÇÕES NO EXERCÍCIO DO TRABALHO NA PÓS-MODERNIDADE

Kely Akemi Kuriki

Orientadores:

Me. Flávia Fernandes de Carvalhaes (Faculdade Pitágoras)

Me. Rafael Bianchi Silva (Faculdade Pitágoras)

Um dos processos que contribui na construção da identidade ¹é o trabalho, no qual o sujeito produz sobrevivência e desejo. No mundo moderno, a identidade compunha uma paisagem sólida; na pós-modernidade o sujeito assume diversas identidades, múltiplas e, muitas vezes, contraditórias.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa busca consolidar um debate teórico sobre as transformações ocorridas no exercício do trabalho na pós-modernidade² e as influências destas mudanças na construção da identidade/subjetividade do trabalhador. A forma pela qual o trabalho se apresenta na atualidade, marcado por configurações de instabilidade e movimento, produz efeitos nos processos de construção da subjetividade. O modelo de produção capitalista exige do trabalhador que ele esteja sempre atualizado e que desenvolva novas habilidades e competências centradas, principalmente, no conhecimento, criatividade, intelectualidade.

Um dos efeitos dessa racionalidade é a produção de sentimentos de insegurança, medo e angústia no sujeito. Pois mesmo que o trabalhador busque atender às demandas organizacionais, isso não garante seu emprego, pois se não alcançar os objetivos exigidos pelas empresas, poderá ser substituído.

Nesta perspectiva, evidencia-se a caracterização de um sujeito atravessado por sofrimento psíquico e, neste sentido, a presente proposta de pesquisa busca mapear quais os possíveis dispositivos (e suas consequências na subjetividade) que atuam no mundo do trabalho.

1 Segundo Neves (2007): "A identidade emprega expressões distintas do sujeito como imagem, representação e conceito de si, ou seja, referem-se a conteúdos, traços, imagens, sentimentos que o sujeito reconhece fazendo parte dele próprio".

2 Segundo Santos (1986), "pós-moderno", é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Torna corpo com a arte pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência e tecnologia), invadindo o cotidiano desde alimentos processados até microcomputadores, sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural.

Na pós-modernidade, o trabalho se apresenta voraz, instável e fragmentado e, ao incorporar essas transformações, as construções identitárias são agenciadas a novos marcadores. Outra característica atual do trabalho é a sua flexibilidade e descentralidade, o que configura novas práticas e postos de atuação. Por um lado, encontram-se os trabalhadores informais: temporário (sem registro), terceirizado, autônomo, subcontratado e, por outro, os trabalhadores formais: registrados. Ambos se submetem às condições flexíveis para manter-se no mercado de trabalho. Segundo Deluiz (1995, p.1):

[...] No mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das “regras do jogo” do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo “inventar” o seu próprio trabalho.

Neste momento o sujeito vivencia sentimentos distintos, por um lado se apresenta como um trabalhador responsável, criativo, comunicativo e empreendedor, aquele que terá uma visibilidade maior preenchendo todos os critérios demandados, e por outro, um trabalhador inseguro e fragilizado. Hirata e Preteceille (apud DRUCK, 2002, p.15) contribuem na análise desse panorama, quando afirmam que os grupos sociais mais atingidos pela precarização na contemporaneidade são as mulheres, os jovens, os idosos e os imigrantes, considerando que ninguém está fora das relações de poder e saber¹.

Os autores citados no parágrafo anterior apontam também para a desestabilização de algumas profissões que, num passado recente, eram consideradas privilegiadas ou estáveis, como os que tinham cargos de gerentes, executivos, coordenadores, especialistas de nível superior, etc. A desestabilização de algumas profissões e a precariedade, gradativamente, vêm atingindo todos os que vivem do trabalho em nível global.

A sociedade impõe as regras do jogo, qualquer projeto construído pelo sujeito é à base de desafios, oportunidades, riscos e expectativas. Um dos princípios que o mercado de trabalho

1 Segundo Foucault (1999), se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo –como se começa a conhecer- e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares, e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico.

coloca é o individualismo, através da ideologia de que cada um é responsável em construir uma situação de competência e aumento salarial. Neste contexto, o sujeito não tem o direito de reclamar da sociedade que lhe dá a “liberdade” (como é possível ver a partir da ideia de sociedade de consumo discutida por DELEUZE, 1992) de competir com os demais em “iguais” oportunidades. Tal princípio de equidade se mostra falho, o que se torna cada vez mais visível na análise das ofertas do próprio mercado.

Porém, as metas se estabelecem como elementos mutantes, difíceis de ser alcançados. Dentro desse contexto, o trabalhador se responsabiliza por alcançar e atingir tais objetivos, desenvolvendo um sentimento de fracasso, incapacidade e impotência, pois incorpora tais objetivos como algo valorativo e a garantia de reconhecimento pessoal.

A culpabilização dirigida ao sujeito, atrelado ao sofrimento psíquico derivado de uma despersonalização no mundo do trabalho, está relacionada à incidência crescente de quadros psicopatológicos. Estes, por sua vez, são contraditoriamente também tomados como válvula de escape, pois é por meio também do sofrimento que o sujeito cria estratégias de emancipação, ou seja, apropria-se desse sofrimento e ao mesmo tempo ressignifica parte das relações com o trabalho. Segundo Dejours (2007 p. 138):

[...] ao longo de toda a abordagem da psicopatologia do trabalho sobre a relação homem-trabalho, levaremos em conta, sem dúvida, que em qualquer circunstância ou situação o trabalhador não será nunca considerado um indivíduo isolado. Ele sempre toma parte ativa nas relações: relação com os outros trabalhadores que sofrem, para construir estratégias defensivas em comum; relação com os pares, na tentativa de um reconhecimento de sua originalidade de sua identidade ou de sua pertença a um coletivo ou comunidade de ofício; relação com a hierarquia para fazer reconhecer a utilidade de sua habilidade ou de seus achados técnicos; relação com os subordinados, na tentativa de uma busca de um reconhecimento de sua autoridade e de suas competências.

Neste sentido os trabalhadores não aceitam passivamente as condições em que se encontram e questionam sobre sua condição e criam estratégias coletivas de resistência. É importante, portanto, identificar aspectos geradores do sofrimento no contexto do trabalho.

Após a identificação dos dispositivos que geram sofrimento, propõe-se como uma das saídas para transformação desse contexto mapeado a criação de um espaço de fala e escuta expondo os acontecimentos problemáticos e possíveis soluções. Na troca de experiências, conhecimento e opiniões, os trabalhadores criarão novas estratégias de atuação. Seguindo esta direção as transformações serão realizadas através da ação e cooperação de todos os envolvidos, é importante a mobilização do coletivo para prover mudanças objetivas nos modos de gestão das organizações.

É imprescindível também um diálogo entre a psicologia e outras ciências na compreensão das articulações presentes na organização do trabalho. São campos do conhecimento que se dialogam entre seus saberes para obtermos uma melhor prática. Nesta nova configuração contribuirão com os sujeitos reconhecendo suas múltiplas identificações no processo de construção de sua identidade/ subjetividade. Respeitando a singularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho*. Contribuição da escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2007.

DELEUZE, Gilles. "PostScriptum sobre as sociedades de controle". In: *Conversações(1972 – 1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELUIZ, Neise. *É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores?* Tempo & Presença. nº 293, p. 14-16, maio/jun., 1997. Publicação de Koinonia. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acessado: em 20 de outubro de 2010.

DRUCK, Graça. *Flexibilização e Precarização: Formas Contemporâneas de Dominação do Trabalho*. Caderno CRH, Salvador, nº37, p.11-22, jul/dez, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

STREY, Marlene Neves. (ET. al). *Identidade*. IN: Psicologia Social Contemporânea: Livro texto/ 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES À UTILIZAÇÃO DO “PROGRAMA PÉ NA FAIXA” POR MOTORISTAS E PEDESTRES NA CIDADE DE LONDRINA

OLIVEIRA, Adagilza L.

SUZUKI, Aline Y.

Orientador: Ms. Rafael Bianchi Silva (Faculdade Pitágoras/Londrina)

RESUMO

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa a respeito da implantação do “Programa Pé na Faixa” na cidade de Londrina. O objetivo da pesquisa foi verificar a funcionalidade e a efetividade desse programa pela população que o utiliza, motoristas e pedestres. A partir dos resultados obtidos foi possível realizar algumas análises sobre questões que afetam a todos no dia a dia, como por exemplo, o não conhecimento total das regras do programa, a dificuldade dos pedestres em utilizarem o programa devido à falta de informações sobre o mesmo e a resistência dos motoristas de aceitação do programa. Como proposta, é indicada a execução de estratégias diferenciais de divulgação do “Programa Pé na Faixa” afastando-se do caráter normativo-punitivo e aproximando-se de uma perspectiva educativa-preventiva.

Palavras chave: Psicologia do Trânsito; Programa “Pé na faixa”: Educação para o Trânsito.

Este trabalho remete a uma pesquisa realizada ao longo do ano de 2010 que teve o objetivo de entender e avaliar a funcionalidade do Programa Pé na Faixa na cidade de Londrina, buscando descrever qual é a importância desse programa para as pessoas envolvidas, analisar o nível de aceitação e satisfação na sociedade, ou seja, de modo geral, avaliar a eficiência do programa a partir do ponto de vista da população pesquisada.

O “Pé na faixa” é um Programa Educativo de Trânsito, que tem a finalidade pedagógica de “Educar para o Trânsito”. Tem como objetivo transmitir os princípios básicos de Segurança e Convivência no Trânsito, promovendo a cidadania. Também possui como foco diminuir as estatísticas de acidentes e mortes no trânsito, gerando mudança de comportamento em todos os usuários da via, tornando um trânsito mais humano.

Em Londrina esse programa foi implantado em setembro de 2009, buscando ajudar os indivíduos a circular com maior segurança pelas vias públicas da cidade. Se cada cidadão, de posse desses conhecimentos, assumir com responsabilidade os direitos e deveres respectivos (por conhecer o comportamento correto e preventivo) e aprender a pautar a própria conduta no trânsito de acordo com as normas preventivas, é esperado o aumento da possibilidade de evitar imprudências que ocasionem situações de risco, gerando um trânsito mais seguro.

Por que uma pesquisa voltada a esse âmbito? Por perceber que muitos programas relacionados ao trânsito apresentados a nossa sociedade são considerados efêmeros e com poucas orientações para as pessoas envolvidas. Disso, surge a necessidade de explicação sobre a aplicação do programa para que assim ele se torne mais efetivo.

A pesquisa consistiu de um questionário com 16 questões fechadas, sendo 11 questões para o público em geral (motoristas e pedestres), e além destas, 5 questões específicas para motoristas. As primeiras questões estavam relacionadas ao entendimento das placas e conhecimento do programa perante sua aplicação no dia a dia; já as questões voltadas aos motoristas estão mais relacionadas à validade do programa e penalidade caso o não cumprimento do mesmo; concluindo, as últimas estão relacionadas à funcionalidade, à viabilidade e ao desdobramento da utilização urbana do programa.

Foram aplicados 896 questionários, em uma população escolhida aleatoriamente, distribuídos em diversos pontos da cidade da Londrina: norte, sul, leste, oeste e região central. Os questionários foram aplicados por estudantes de Psicologia ao longo dos meses setembro e outubro de 2010.

Além dos dados específicos das questões, os comentários informais dos participantes foram anotados de forma a possibilitar uma melhor análise dos dados ao final do processo. Por essa razão, a referida pesquisa preocupou-se com a qualidade dos dados e não apenas com os números obtidos através da aplicação dos questionários.

Ao final dessa primeira fase, os dados foram tabulados e gráficos específicos foram construídos para cada pergunta realizada. A partir dos resultados dos mesmos foi realizada uma análise qualitativa de forma a apontar a relação entre os dados obtidos, o que permitiu o levantamento de hipóteses acerca do funcionamento do referido programa.

A realização e aplicação desta pesquisa possibilitou entender como é a implantação de um programa de normatização da conduta de motoristas e pedestres dentro da cidade de Londrina, visando maior segurança no trânsito e mudança de atitude dos envolvidos, com ênfase na utilização da faixa de pedestre.

A partir dos dados obtidos, observou-se a dificuldade de adesão dos participantes ao mesmo devido à falta de preparação previa, com divulgação e envolvimento da população atuante. Os dados indicaram ao mesmo tempo pontos positivos como negativos como consequência da implementação do programa.

Segundo as respostas dos entrevistados, é possível inferir que há um saber, ainda que superficial, sobre o programa. Tal superficialidade se deve, por exemplo, à falta de sinalização de faixas e placas visualizáveis e adequadas nos locais específicos de utilização do programa, limitando, nesse caso, o bom funcionamento do programa.

Além disso, observou-se a falta de informações sobre as formas de uso do programa, gerando desconfiança e insegurança em relação ao mesmo. Dessa forma, a obediência às normas previstas ocorre muito mais devido às possíveis punições envolvidas do que aos possíveis ganhos de adesão do processo.

Isso pode levar a uma relação direta entre as falhas apontadas pelos usuários do programa e os problemas de utilização do mesmo, o que pode gerar a não diminuição dos riscos de acidentes e melhora na mobilidade urbana.

Considera-se importante, maior divulgação do programa em estratégias de educação para o trânsito. Atualmente, a divulgação do mesmo vem ocorrendo através de diferentes meios de comunicação (rádio, televisão, jornal, panfletos, internet, etc), porém observa-se que as estratégias utilizadas estão voltadas a motivar o usuário à adesão ao programa, sem, no entanto, explicitar as formas de utilização do mesmo, ou seja, as normas necessárias para seu ideal funcionamento.

Outra estratégia que pode ser pensada seria a integração de programas de educação para o trânsito – como o “Programa Pé na Faixa” – de forma continuada e não em políticas efêmeras e específicas como as comumente observadas. Tais processos podem ser realizados em dois âmbitos: 1. na educação formal, através de conteúdos específicos sobre trânsito em diferentes disciplinas/eixos de estudo, onde o objetivo é ensinar desde a educação infantil as condutas éticas adequadas para o melhor funcionamento e atuação no trânsito; 2. em estratégias de educação não-formal, como atuação junto a espaços públicos (hospitais, postos de saúde, igrejas, reuniões de associação de bairros, etc). Dessa forma, espera-se que sejam adotadas estratégias não apenas focadas em punição, mas principalmente, formação para o trânsito.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a Psicologia Positiva e suas características principais para discutir uma proposta de psicoterapia baseada na mesma.

INTRODUÇÃO

A psicologia positiva é o movimento científico e aplicado que visa identificar as qualidades das pessoas e promover o seu funcionamento positivo (Snyder e Lopez, 2009), contribuindo para o florescimento e o funcionamento saudável de pessoas, grupos e organizações por meio do fortalecimento das competências ao invés de corrigir deficiências (Paludo e Koller, 2005). Este movimento teve início no final do último milênio. O surgimento da psicologia positiva ocorre quando Martin Seligman assume a presidência da *American Psychological Association* (APA) em 1998 e publica uma série de artigos sobre a necessidade de mudar o foco da psicologia para o estudo dos aspectos saudáveis e não apenas da patologia (Paludo e Koller, 2007).

Yunes (2003) coloca que postular uma ciência que focalize as potencialidades e qualidades humanas exige seriedade conceitual, teórica e metodológica tanto quando nos estudos das desordens humanas. Paludo e Koller (2007) comentam sobre a importância de se estudar aspectos positivos sem que se atribua grau de relevância entre o estudo dos aspectos positivos e negativos, pois cabe à ciência o estudo de ambos sem que haja detrimento de um sobre o outro.

Seligman (1998) explica o contexto histórico que levou a psicologia a se ater apenas no estudo das patologias e comenta sobre as missões que a psicologia esqueceu. Segundo ele a psicologia inicialmente tinha três missões: curar doenças mentais; tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz; identificar e criar talentos. Entretanto, com a segunda guerra mundial o foco dos cientistas se restringiu apenas para o tratamento e desenvolvimento de terapias para cuidar dos ex-combatentes, negligenciando as outras duas missões.

Seligman (2002) reconhece três pilares que compõem o campo da psicologia positiva: o estudo das experiências subjetivas; o estudo das características individuais; e o estudo dos

1 Psicólogo do ILPP – Instituto Londrinense de Psicologia Positiva

grupos e instituições. A experiência subjetiva abarca os estudos do bem-estar subjetivo, satisfação e emoções positivas em relação ao passado; prazeres, felicidade, florescimento em relação ao presente; e otimismo, esperança e crenças positivas em relação ao futuro. O estudo das características individuais abrange os trabalhos sobre a capacidade para o afeto, perdão, sabedoria e habilidades interpessoais. Quanto ao funcionamento dos grupos e instituições, cabem os estudos sobre responsabilidade, civilidade, altruísmo e trabalho ético.

Os estudos mais comuns no âmbito da psicologia positiva visam compreender os fenômenos psicológicos tais como otimismo, altruísmo, esperança, felicidade, bem-estar, satisfação, por meio de construtos como bem-estar subjetivo, resiliência, *flow*, *mindfulness*, entre outros, para vislumbrar os benefícios do funcionamento positivo e as formas de desenvolver um ótimo funcionamento humano (Nunes, 2007).

Por fim, cabe lembrar que a psicologia positiva não pretende promover mais uma cisão no corpo teórico da psicologia, pelo contrário, este movimento não nega a existência do sofrimento humano e a qualidade e efetividade dos tratamentos para os problemas psíquicos. Contudo, a psicologia positiva visa estabelecer um equilíbrio entre a compreensão dos problemas e das potencialidades humanas por meio de estudos científicos que investigam os aspectos positivos do desenvolvimento humano (Graziano, 2005; Paludo e Koller, 2007).

UMA PROPOSTA DE PSICOTERAPIA EM PSICOLOGIA POSITIVA

Como já dito anteriormente, a Psicologia Positiva envolve tanto a pesquisa acadêmica quanto a aplicação dos conhecimentos sobre as qualidades humanas e seu funcionamento positivo (Snyder e Lopez, 2009). Portanto, as práticas em Psicologia Positiva devem estar embasadas nas descobertas científicas da área.

Seligman (2009) coloca que os resultados desejáveis da Psicologia Positiva referem-se ao aumento dos níveis de felicidade e bem-estar da pessoa. Mesmo que em seu livro *Felicidade Autêntica: usando a Psicologia Positiva para a realização permanente* Seligman não se dirija a psicoterapeutas, pode-se encontrar um grande esquema (que será apresentado a seguir) sobre como inúmeras características positivas funcionam. Isso indica que se pode usar os princípios descritos no livro para a condução de uma psicoterapia voltada para a realização.

Seligman (2002) descreve sobre psicoterapia e a dificuldade em produzir dados conclusivos em pesquisas científicas quando psicoterapias diferentes são comparadas. Porém, o autor aponta algumas características que tornam a psicoterapia

mais efetiva dividindo-a em duas classes: *táticas* (formas de condução) e *estratégias* (planejamento). As táticas mencionadas são: atenção; figura de autoridade; Rapport; pagamento pelo serviço; confiança; acessibilidade; nomear o problema; traquejo. As estratégias listadas são: instauração da esperança; construção de forças de enfrentamento; coragem; habilidades interpessoais; racionalidade; insight; otimismo; honestidade; perseverança; realismo; capacidade para o prazer; colocar os problemas em perspectiva; propenso para o futuro; achar um propósito; narração. Seligman comenta que bons terapeutas já cumprem essas características. A crítica que o autor faz se refere ao fato de que essas características não são estudadas tampouco ensinadas.

Retomando à discussão sobre as propostas apresentadas no livro *Felicidade Autêntica*, Seligman (2009) ressalta que existem caminhos diferentes que levam à felicidade e que a sensação de bem-estar depende das emoções positivas da pessoa.

De acordo com o autor, as emoções positivas podem ser divididas em três: emoções positivas orientadas para o passado (satisfação, orgulho, contentamento e serenidade), para o futuro (otimismo, esperança, confiança e fé), e para o presente. As emoções positivas orientadas para o presente se dividem em duas, uma está relacionada ao *prazer*, e a outra relacionada à *gratificação*. Os prazeres são momentâneos e estão relacionados aos órgãos do sentido (bom cheiro, som, visual, etc.) ou a sentimentos mais elaborados como alegria, êxtase, relaxamento, etc. Por outro lado, as gratificações são mais duradouras e referem-se àquilo que gostamos de fazer, dependendo diretamente do uso de nossas forças pessoais.

Outro fator apontado por Seligman (*idem*) que contribui para a realização é o uso das gratificações para algo maior, ou seja, disponibilizar as forças pessoais em prol de ações que favoreçam outros além de si mesmo.

Para ilustrar os níveis de realização, Seligman (*idem*) cria o conceito de *vida agradável*, *vida boa*, *vida significativa* e *vida plena*. Vida agradável é aquela onde a pessoa possui um contentamento em relação às emoções positivas sobre o passado, presente e futuro. Vida boa é atingida pela utilização das forças pessoais a fim de obter gratificação em diversas áreas da vida. Vida significativa é a utilização das forças pessoais para um bem maior. E, por fim, nas palavras de Seligman (*idem*), vida plena “consiste em experimentar emoções positivas acerca do passado e do futuro, saboreando os sentimentos positivos que vêm dos prazeres, buscando gratificação abundante no exercício das forças pessoais e aproveitando essas forças a serviço de algo maior para obter significado.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia Positiva cada vez mais vem se consolidando como um campo de estudos e atuação profissional voltada para os aspectos positivos do desenvolvimento humano. Este movimento não pretende se estabelecer como uma nova abordagem em psicologia, mas ampliar, difundir, valorizar as potencialidades e virtudes humanas.

Muitos dos conceitos utilizados pela psicologia positiva são anteriores à criação do movimento, entretanto o surgimento desta nova área de estudos é necessário para promover e concentrar trabalhos desta natureza, como uma forma de catalisar e divulgar esta postura de atuação. E, desta forma, contribuir para equilibrar o número de estudos sobre as questões humanas positivas e negativas.

Em relação à psicoterapia embasada na psicologia positiva, sugere-se a elaboração de pesquisas científicas com o objetivo de verificar a viabilidade destas propostas no contexto clínico.

REFERÊNCIAS

GRAZIANO, L. A (2005) Felicidade revisitada: Um estudo sobre o bem-estar subjetivo na visão da psicologia positiva. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

NUNES, P. (2007) Psicologia Positiva. Trabalho de Licenciatura. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H.. (2005) Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. vol.21, n.2, pp. 187-195.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H.. (2007) Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. vol.17, n.36, pp. 9-20.

SELIGMAN, M. (2002). Positive Psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, e S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.

SELIGMAN, M. (2009) *Felicidade Autêntica: usando a Psicologia Positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva. Originalmente publicado em 2002.

SELIGMAN, M. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 29(1) Em: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J.. (2009) *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre. Artmed

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J.. (2009) *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre. Artmed

YUNES, M. A. M.. (2003) *Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família*. *Psicologia em Estudo*, vol.8, n.spe, pp. 75-84.