Intellectus
REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Nº 27 Abril/Junho 2014
Volume Especial de Psicologia

ISSN 1679-8902

3 EDITORIAL DE PSICOLOGIA
Profa. Dra. Vanessa Cabrelon Jusevicius

4 OFICINA DE CRIATIVIDADE: PSICOLOGIA E COGNIÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO
GOMES, Melissa Fantuzzi; BOM-TEMPO, Juliana Soares; SOUZA, José Otacílio de; SOUZA, Luís Filipe de

24 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO
ALMEIDA, Carolina Porto de

41 NAMORO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
BATONI, Bruna Risquioto; SOUZA, Luciana Gomes Almeida de; TOPAN, Marília Palma e Silva Tafner; CORBO, Bruna Milani Fioritti

63 PARA QUE SERVE A PSICANÁLISE? REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO
TANNUS, Flaviana Machado

76 PSICANÁLISE NAS INSTITUIÇÕES: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO E A INTERVENÇÃO
JARDIM, Luciane Loss

87 POSSIBILIDADES DE SINGULARIZAÇÃO DO SUJEITO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO RESTO À CAUSA
BROIDE, Emília Estivalet

100 REFLEXÕES ACERCA DE UMA GRAVIDEZ INTERROMPIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
ZAPPAROLI, Liliane Genain; DUARTE, Cláudia Aparecida Marchetti; SANTOS, Laise Potério; SANTOS, Mariana Gonçales Gerzeli

RESENHA

110 CARL ROGERS NO BRASIL
COSTA, Clovis Martins; PEREIRA, Rosane de Bastos

Áreas de publicação:

Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Saúde

Unidas pela educação

FACULDADE JAGUARIÚNA
FACULDADE MAX PLANCK
www.faj.br • www.facmaxplanck.edu.br

ISSN 1679-8902

INTELLECTUS. Revista científica das seguintes instituições: Faculdade Jaguariúna e Max Planck

Eletrônica

Trimestral

Inclui Bibliografia

ISSN 1679-8902

Editora Chefe:

Profª. Drª. Ana Maria Girotti Sperandio

Assessora Acadêmica da Faculdade Jaguariúna

Pesquisadora do LABINUR //FEC/UNICAMP

Equipe Técnica

Patrick Pereira

Maria Virginia Rosa

Thays Cristina Rodrigues Dutra

Equipe de Tecnologia da Informação Faj/Max Planck

Equipe de Marketing Faj/Max Planck

ISSN 1679-8902

EDITORIAL

Professora Doutora Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius

A Psicologia, regulamentada como profissão no Brasil há 52 anos, mostra-se em crescente desenvolvimento. O surgimento de novas áreas abriu espaço para uma atuação para além da clinica, da escola e da empresa e, paralelamente a essas demandas (e para dar conta destas), a formação do psicólogo também foi se modificando.

Se de um lado, as pesquisas indicam que a atuação do profissional encontra-se ainda direcionada para a área clinica, especialmente em consultórios particulares, verifica-se a presença crescente do psicólogo no campo da saúde pública, junto ao SUS, buscando-se desenvolver ações alinhadas com as necessidades das pessoas no contexto atual. E mais recentemente, a atuação do psicólogo junto à política de Assistência Social, no Sistema Único de Assistência Social – SUAS, tem representado novas perspectivas de inserção profissional.

Neste ano, em que o curso de Psicologia da Faculdade Jaguariúna completa 10 anos de existência, celebramos essa data com o lançamento de um volume especial da Intellectus Revista Acadêmica Digital para a publicação de trabalhos na área.

O objetivo é ampliar as discussões e reflexões em torno da Psicologia, enquanto ciência e profissão, e propiciar ao leitor o contato com a diversidade de possibilidades existentes na área. Os relatos de experiência, as pesquisas desenvolvidas e as resenhas abordam as diferentes perspectivas teóricas no campo da Psicologia, bem como, os vários contextos de atuação deste profissional. Nesta edição foram publicados, ainda, os resumos expandidos de apresentações feitas na Jornada de estudo do curso de especialização em Teoria e Prática Psicanalítica da Faculdade Jaguariúna.

Assim, este volume da Revista convida a todos os pesquisadores, profissionais, alunos e interessados pela área a explorarem os diversos caminhos percorridos pela Psicologia.

Boa leitura!

ISSN 1679-8902

OFICINA DE CRIATIVIDADE: PSICOLOGIA E COGNIÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO

Creativity Workshops: Psychology and Inventive Cognition in the Education

GOMES, Melissa Fantuzzi
Faculdade Jaguariúna

BOM-TEMPO, Juliana Soares
Universidade Estadual de Campinas

DE SOUZA, José Otacílio
Faculdade Jaguariúna

SOUZA, Luís Filipe de
Faculdade Jaguariúna

Resumo: Esta pesquisa foca-se em uma investigação teórica das Oficinas de Criatividade com recursos para aprendizagens significativas no contexto escolar. Para isso foi feito um estudo do conceito de criatividade na Psicologia, um levantamento de artigos publicados nas plataformas Scielo, Lilács e Bireme nos últimos cinco anos sobre o desenvolvimento de oficinas nas escolas; além de uma definição de Oficinas de Criatividade ligada à experimentação e a invenção, como estratégia de proporcionar um plano de aprendizagens para escolares. A Psicologia como as outras áreas do conhecimento, lança mão de instrumentos para desenvolver seus processos, sejam de geração/ampliação dos conhecimentos, sejam de transferência desses conhecimentos para sociedade. Para a Psicologia vinculada à Cognição Inventiva, essa transferência de conhecimento necessita de uma abordagem diferenciada daquela que é comumente adotada no meio técnico-científico. Neste processo, a aprendizagem não segue os procedimentos sob a ótica da psicologia clássica que desconsidera a invenção como uma capacidade cognitiva, e explora aspectos da criatividade no ambiente escolar. A Oficina de Criatividade tem sido utilizada como instrumento no processo de aprendizagem vinculado a uma Cognição Inventiva, como espaço para experimentações e criações, aliada a problematizações das possibilidades de encontro com os conteúdos educacionais.
Palavras-chaves: Cognição Inventiva, Oficina de Criatividade, educação.

Abstract: This research focuses on the theoretical investigation of Creativity Workshops with resources for meaningful learning in the school context. For this was a study of the concept of creativity in Psychology, a survey of articles published on the Scielo, Lilács and Bireme platforms the past five years on the development of workshops in schools and a definition of Creativity Workshops connected to experimentation, as strategy to provide a plan for school children learning. Psychology as other areas of knowledge, shall make use of instruments to develop their processes, whether generation / expansion of knowledge, whether that knowledge transfer to society. For Psychology linked to Inventive Cognition, this transfer of knowledge requires a different approach from that which is commonly adopted in the technical-scientific middle. In this

ISSN 1679-8902

process, the learning does not follow the procedures from the perspective of classical psychology that does not consider the invention as a cognitive ability, but explores aspects of creativity in the school environment. The Creativity Workshop has been used as a tool in the learning process linked to an Inventive Cognition, as an area for experimentation, with learning that question the possibilities of supporting the educational contents.
Key-words: Inventive Cognition, Creativity Workshop, education

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2012 vinculado ao curso de Psicologia da Faculdade Jaguariúna. Este se propôs a investigar a estratégia de Oficina de Criatividade como um instrumento ligado ao campo da psicologia e da educação, enquanto lugar de aprendizagens vinculadas à capacidade criativa no ambiente escolar. Diante disto, a oficina é uma estratégia também abordada pela pedagogia, e é definida, de um modo geral, como um trabalho que envolve grupos, sem número definido de encontros, focalizado em torno de um tema central, proposto pelo grupo, dentro de um meio social. A oficina, ainda dentro desse contexto, é caracterizada pela construção coletiva de um saber, de percepção da realidade vivida por cada participante, de confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber constitui-se no resultado final do processo de aprendizagem e também no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo-se uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem um conhecimento num tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar (OLIVEIRA, 2010).

Para a psicologia, enquanto campo da presente investigação, a oficina é definida como espaço para experimentação e invenção, em que o estudante ou aprendiz externaliza seus sentimentos e emoções, condição que contribui para a superação de problemas relacionados ao comportamento e à capacidade criativa do indivíduo enquanto aprendiz, e é estimulado o processo cognitivo relativo à capacidade inventiva. Porém, a literatura mais recente sobre o tema, é abordada com ênfase na pedagogia, sendo escassas as abordagens com enfoque na psicologia no campo educacional. Como exemplo de trabalho desenvolvido na área pedagógica utilizando oficina como método,

ISSN 1679-8902

está aquele realizado por Costa Lins e Miyata (2008) que aborda a contribuição das principais teorias de criatividade e imagem mental e discute como é possível avaliar a aprendizagem de criatividade por meio de uma oficina pedagógica em uma escola técnica. Outro exemplo é o trabalho desenvolvido por Lima (2008) no qual concluiu que as ações de formação oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas contribuem para a construção do profissionalismo docente na medida em que os saberes da formação inicial se entrelaçam com os saberes da formação continuada e com os saberes adquiridos por meio das experiências vividas. Um terceiro exemplo e com foco no professor é o trabalho desenvolvido por Cortes (2011) no qual avalia a importância das oficinas, destacando que do ponto de vista teórico-metodológico elas se situam no campo da pedagogia ativa, onde docente e discente são partes vivas e interativas do processo educacional. Também considera que as oficinas convergem com as perspectivas de cunho ativo que tendem a considerar os conhecimentos de mundo dos indivíduos como fios condutores na construção de outros saberes.

Diante do exposto, esta investigação tem como problema mobilizador as aprendizagens que se processam em contextos educacionais, seja junto aos estudantes, seja com formação de professores, e que produzem a coparticipação dos envolvidos, pesquisando a potencia das aprendizagens presentes em Oficinas de Criatividade.

Para tanto, têm-se como objetivo principal, analisar a prática da Oficina de Criatividade na educação e na psicologia, sob a perspectiva de uma Cognição Inventiva, tema desenvolvido por Virgínia Kastrup (2007).

Assim, propomos investigar as noções de cognição como invenção e sua importância no processo de aprendizagem em práticas de Oficinas de Criatividade e analisar teoricamente as proposições de Oficina de Criatividade como estratégia prática em educação e psicologia, focando a aprendizagem como uma prática cognitiva e inventiva.

Nesse processo, o presente trabalho aborda a aprendizagem não seguindo os procedimentos sob a ótica da psicologia clássica que desconsidera a invenção como uma capacidade cognitiva, mas explorando aspectos da criatividade e espontaneidade no ambiente escolar a partir de uma Cognição Inventiva.

ISSN 1679-8902

A Oficina de Criatividade, sendo pouco abordada no meio acadêmico, principalmente no sistema educacional, necessita ser investigada e difundida como instrumento de aprendizagem vinculado a uma Cognição Inventiva.

2. REVISAO DA LITERATURA

2.1. INVENTIVIDADE NA OFICINA DE CRIATIVIDADE

A criatividade é um tema bastante frutífero e controverso. Mesmo antes da Psicologia, a Filosofia já se ocupava em entender melhor a criatividade, de forma que são muitas as teorias que, ao longo do tempo, buscaram pensar a questão. Na Filosofia, uma das teorias modernas aponta, por exemplo, para uma visão de criatividade como gênio intuitivo, ou seja, "uma forma desenvolvida da intuição" (STOLTZ, 1999, p. 70).

Já no âmbito da psicologia, encontramos uma gama variada de teorias. Assim, uma destas teorias psicológicas afirma que o desconforto gerado faz com que o sujeito buscando algo que lhe seja prazeroso retire de si algo criativo para lhe satisfazer. Como afirma Stoltz:

> "Todos os processos criadores resultam da bissociação, da conexão de níveis de experiência ou de sistemas de referência. Enquanto que no pensamento rotineiro, a pessoa segue rumos já utilizados por uma associação anterior, no pensamento criador ela pensa simultaneamente em mais de um plano de experiência" (STOLTZ, 1999, p.73*).*

Tomando a questão pelo viés da educação, numa perspectiva piagetiana, Assis (2002, p. 30) define criatividade como "capacidade de inventar, de ter ideias novas, de resolver problemas de diferentes maneiras", ainda nas palavras desta autora (ASSIS, 2002, p. 45), para Piaget "o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não repetir simplesmente o que as outras gerações já fizeram – homens criativos inventivos e descobridores". Assim o tema da criatividade está intrinsecamente ligado ao processo educacional, tal como discutiremos mais adiante.

Muitas são as abordagens enfim, as quais podemos dizer que são antes complementares que excludentes entre si. Segundo Stoltz.

> "(...) é possível perceber que muitas (definições) se centralizam no aspecto da novidade, da originalidade que seu produto sugere, podendo essa ser a reelaboração e aperfeiçoamento do que já existe. A questão da relatividade do conceito de

ISSN 1679-8902

> criatividade em função da cultura também deve ser aqui levada em conta." (STOLTZ, 1999, p. 15).

Para Alencar (2002), a criatividade não deve ser tomada como por muitas vezes o é no senso comum, ou seja, como um "dom divino", o qual caracterizaria privilégio de poucos, bem como de acordo com a concepção de criatividade como fruto de uma inspiração repentina e sem razão explicável. Tais afirmações tão repetidas pelo senso comum são tidas como errôneas para a grande maioria dos estudiosos da área. Segundo tais, a criatividade seria característica de todo ser humano e seu maior ou menor desenvolvimento dependeriam da contínua prática e "treino" do indivíduo, ou seja, da maneira como ele lida com essa sua própria característica, de modo a desenvolvê-la ou não; bem como variaria também de acordo com seu contexto social se este possibilita ou ainda estimula o desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 2002; STOLTZ, 1999).

Ainda segundo Assis (2002), a criatividade é trabalhada quando o ambiente escolar é estimulante, livre de tensões, bem como quando o aluno é encorajado a ser independente, a tomar iniciativas próprias, a dizer o que pensa, a inventar, a procurar diferentes respostas a uma mesma questão, a manifestar seu pensamento nas mais diferentes materialidades, a trabalhar em grupos. Favorece, ainda, o desenvolvimento da criatividade, a atitude do professor de aceitar as respostas vindas dos alunos, e de procurar tornar os conteúdos e as atividades propostas interessantes a eles.

No entanto, conforme observa Alencar (1996), o ensino tradicional encontra-se de forma geral desatualizado no que concerne à criatividade, uma vez que a maior parte dos exercícios desenvolvidos em sala de aula busca a reprodução da informação transmitida, enquanto um número muito reduzido trabalharia a experiência e observação do aluno. Segundo Alencar, as grandes deficiências do ensino atual com relação à criatividade seriam, por exemplo, a ênfase no passado, valorizando a reprodução e memorização do conhecimento, a prática de atividades que admitem uma única resposta, a não procura do talento do aluno, deixando transparecer em maior destaque suas dificuldades, o cultivo de traços como obediência, passividade, dependência e desconsideração da imaginação como fator importante ao desenvolvimento.

ISSN 1679-8902

Ainda com relação às barreiras ao desenvolvimento da criatividade impostas pela educação, Alencar (2002), em outro trabalho, aponta que os conteúdos do programa curricular e a baixa carga horária do período escolar agravam a situação de bloqueio ao processo criativo, uma vez que o aluno tem a maior parte do seu tempo tomada pelas exigências de memorização, pouco sobrando para as atividades criadoras, para a exploração de outras formas de pensamento, para testar novas abordagens na solução de problemas, estando o aluno sobrecarregado pela atividade de memorização e reprodução.

De acordo com o que observamos a criatividade não deve ser vista como característica de indivíduos específicos; ela está em todo ser humano e seu desenvolvimento é resultado do quanto o próprio indivíduo busca esse fim ou não, bem como dos efeitos do meio em que vive sobre si próprio, no sentido de que o mesmo permita maior liberdade criativa.

São várias as dificuldades encontradas para que a educação tradicional trabalhe a criatividade. Entre eles, está em o professor saber trabalhar o lado criativo como a própria pedagogia escolar possibilitar um ambiente estimulante para este. O ensino baseado na reprodução do conhecimento não instiga a curiosidade do aluno, tampouco sua criatividade. Aqui ressaltamos também o valor das Oficinas de Criatividade, como meio novo de aprendizado, estimulando o aluno a pensar, buscar e construir.

Além disso, o cultivo de um ambiente estimulante para o aluno é sem dúvidas de grande valia, contudo, não é ainda unicamente suficiente. Há que se mudar a concepção de professor como detentor único de um saber exclusivo deixando assim margem para que o aluno sinta-se confiante e se expresse de maneira criativa. Estimular não é o bastante, é necessário que o professor saiba receber as ideias novas, trabalhando-as juntamente com ele, de forma a tirar sempre mais ideias, mostrando ao próprio aluno do quanto ele é capaz. Nisso, as Oficinas de Criatividade se destacam como meio propício à interação educador-educando, uma vez que diminuem a distância ideológica e social entre os mesmos.

ISSN 1679-8902

2.2. A COGNIÇÃO INVENTIVA:

Kastrup (2007) realiza uma análise sobre o tema “invenção”, tendo como ponto de partida a inexistência de uma investigação relacionada à invenção no domínio de estudos da cognição. O objetivo da presente análise passa a ser então a exploração das condições necessárias para a formulação de tal hipótese.

Ao realizar uma análise sobre a modernidade, tendo por base os conceitos propostos por Michel Foucault (1957/1994) e Bruno Latour (1996), Kastrup (2007) encontra relatos sobre a psicologia cognitiva, com alguns princípios de ordem filosófica e epistemológica que respondem, parcialmente, à abordagem do problema da cognição. Ao buscar leis e fundamentos como apoio para definir e conceituar o que seria a criatividade, a autora constata que a investigação psicológica, na maior parte das pesquisas e abordagens, se restringe à invenção de solução de problemas e à invenção de estruturas cognitivas. Ao experimentar o processo ou ato de “pensar a invenção” como invenção de problemas e como processo não previsível em suas conclusões, Kastrup (2007), utiliza-se de ideias da outra linha de abordagem da modernidade, principalmente no tempo como *devir* inventivo e na *cognição* como prática de intermediação entre o que é natural e o que é inventado ou criado, com também entre o individual e o coletivo, de acordo com Latour (1994). A autora relata, ainda, a realização de um trabalho em rede pelos filósofos H. Bergson (1911/1979), G. Deleuze e F. Guattari (1977) e os biólogos H. Maturana e F. Varela (1972), por meio do qual elaboraram um conceito de cognição ampliado, que inclui tanto a recognição quanto a invenção. Por fim, Kastrup (2007) faz considerações a partir de uma percepção inexistente ou não formulada até o presente que é a Psicologia da Invenção Cognitiva. A questão abordada pela autora vai além da formulação de uma teoria que inclui o pensar sobre as condições de como a psicologia deve atuar ou ser aplicada no processo da aprendizagem. A não separação da “invenção” da “inteligência”, na psicologia tradicional, cria uma situação de dificuldade frente ao entendimento de construção ou identificação do problema. É preciso que exista o problema para que seja identificada a invenção e a partir desta o início do pensamento. Cria-se assim a *invenção do pensamento* dentro de um contexto

ISSN 1679-8902

lógico e progressivo na elaboração de um processo inventivo. Por outro lado, dentro do processo cognitivo, ora abordado, são tratados dois problemas: o *tempo* e o *coletivo,* fundamentais no estudo da invenção. O *tempo* pode ser entendido como uma vertente na qual há uma intensidade na variação do pensamento, como uma concentração de camadas que liga os processos cognitivos existentes nas experimentações presentes, com as experiências ocorridas nos passados, memórias e lembranças, e também as expectativas dos futuros. Tempos que se ligam e se cruzam nos momentos de experimentação, em que ocorrem as mudanças no processo cognitivo. Já com relação ao *coletivo* envolve a abrangência dos indivíduos ligados a forças de singularidade e diferenciação heterogêneas alcançada pelo processo inventivo da cognição, a própria invenção de si mesmo e do mundo através das práticas e dos modos de vida; o coletivo reflete a ampliação da cognição no campo da invenção criando assim novas ações na vida e no mundo. Tais problemas ou elementos são considerados, na maioria das vertentes psicológicas, fatores externos à aprendizagem. Entretanto, para esta perspectiva, os elementos do tempo e do coletivo estão intimamente vinculados às práticas de aprendizagem.

2.3. INSTRUMENTO PEDAGÓGICO INVENTIVO

Têm-se como instrumentos pedagógicos inventivos as oficinas em educação, que podem na prática, ter várias denominações, tais como Oficina de Criatividade, oficina pedagógica, oficina de aprendizagem, entre outras. O importante é que as oficinas, com o foco aqui abordado, constituem-se em mecanismos ou métodos que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, seja no seu lado pedagógico (aprendizagem, cognição), seja no seu lado psicológico (psico-emocional, criativo e inventivo). Diante desse fato, compreende-se então que as oficinas em educação, como instrumentos de suporte no processo de aprendizagem, têm a função de integrar aspectos cognitivos, criativos e inventivos, estabelecendo assim, uma boa sintonia entre a pedagogia e a psicologia ligada à Cognição Inventiva.

Para Kastrup (2007) a cognição é um tratamento especial de dois componentes: em primeiro lugar, o dinamismo que reforça a criação, a

ISSN 1679-8902

invenção e a constituição de problemas e em segundo lugar, um componente que ressalta a importância de evitar que o movimento inventivo da cognição se fragilize ao mero cultivo dos problemas, criticando o modelo existente que é a imposição de testes escolares. A Cognição Inventiva leva em conta não só a criação de problemas, mas a constituição de linhas de solução, de formações discursivas e não discursivas utilizando um campo multirrelacional, pois a solução depende das condições e dos meios.

O aprendizado nas escolas se processa, normalmente, por disciplinas em que o aluno recebe o conteúdo e é avaliado por meio de provas, podendo assim ser certificado. Para Corrêa e Preve (2011) há uma imobilização do educando junto à carteira, dificultando a criatividade. Diante disto, esses autores afirmam que as oficinas, enquanto estratégia voltada à aprendizagem podem facilitar esse processo, promovendo uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano do educando.

De acordo com Corrêa e Preve (2011), Foucault (1987) compara a instituição escolar com prisões, exército, hospitais, asilos e fábricas; ou seja, instituições disciplinares. O educador mantém o educando sentado e comportado, muitas vezes, reproduzindo a disciplinarização dos corpos e, consequentemente, do pensamento.

Corrêa e Preve (2011) diferem educação e escolarização. Educação é a interação de um indivíduo no espaço em que vive. Já a escolarização é institucionalizada, usa práticas como controle do tempo para as atividades, tem um espaço, relaciona saberes aos quais confere caráter de universalidade, obriga a frequência, avalia e certifica. A escolarização é uma máquina e o não funcionamento de uma das práticas pode impedir o seu funcionamento.

Segundo Kastrup (2007) para que um conhecimento seja reconhecido como real deve estar pautado na observação; para isto, todo conhecimento deve ser embasado numa teoria que combine os fenômenos observados e que busque o conhecimento e suas relações. O mundo não é como se vê, o conhecimento precisa ser problematizado, pautado em uma teoria, essa é a percepção desenvolvida pela psicologia tradicional. Em contrapartida, o conhecimento, enquanto invenção, necessita ser colocado em termos de formulação de problemas e linhas provisórias de solução; ou seja, que assegure ultrapassar constantemente os limites no interior do qual o problema

ISSN 1679-8902

opera. Diante disto, para se pensar a Cognição Inventiva é preciso problematizar a própria concepção de real assegurado pela psicologia tradicional.

Diante disto, pensamos as oficinas como estratégias ligadas à Educação, trazendo novas possibilidades às práticas escolarizantes e criando problemas potentes para a escola. Assim, a invenção depende de uma abertura de um campo de multiplicidades ou, antes, para o que existe de diferencial no objeto e que ainda não foi codificado pela representação. A invenção implica tatear na experimentação com o objeto e com a imprevisibilidade. A invenção começa com a criação de problema, sendo estes geradores de experimentação e de processos inventivos ligados à aprendizagem. Problematizar é bifurcar, criar caminhos divergentes ao passo que solucionar problemas é ser capaz de viabilizar novas formas de existência. Organismo e meio são resultados, efeitos de uma rede processual, constituindo-se reciprocamente e apresentando-se como fontes mútuas de perturbação.

Tendo como referencia a própria proliferação da vida como um campo de variadas experimentações, a estrutura do organismo resulta da história de seus acoplamentos com os meios específicos. Seres vivos e ambiente definem-se como séries; ou seja, diferentes saberes que o individuo transita, marcadas por dinâmicas distintas, em que ambos entram em deriva na experimentação. Cruzam-se e se afetam mutuamente. São, portanto, relativamente independentes, mas causam efeitos recíprocos. Do acoplamento de certos modos individuais de interação com certas irregularidades do mundo objetivo, do encontro surgem estabilizações ou diversificações. Deste modo, a experimentações em oficinas estariam vinculadas a acoplamentos criados nas relações e nos encontro entre teorias e o que cada participante pode inventar na relação com objetos e com os corpos ali presentes, construindo práticas que ligam a Educação e a própria vida.

A Educação é a pratica mais humana, talvez a mais importante dada a sua influência na existência dos homens. Ela distingue o nosso modo de ser cultural do modo natural de existir de outros seres vivos. Através dela construímos, histórica e socialmente, o cotidiano que catalisa nossas experiências, também permite legar a outros seres humanos o estoque de

ISSN 1679-8902

conhecimento construído pela nossa pratica e pela nossa reflexão. (DELORS, 2010).

Para que seja instituída uma oficina precisa haver uma investigação temática, ou seja, conhecer os educando e a sua realidade e reconhecer neles a situação limite, estabelecer um diálogo com os educandos para saber de suas demandas. A Educação deve ser baseada no diálogo, na possibilidade de ampliação da leitura do mundo. Como exemplo, podemos citar o grupo "Ciência Vivo" que em 1983, levava para as praças públicas e favelas do Rio de Janeiro, equipamentos científicos como telescópio, termômetros, microscópios, lentes, insetos, vegetais, câmeras escuras dentre outros com objetivo de popularizar a ciência como forma de alfabetização cientifica, posteriormente o projeto foi instalado em um galpão abandonado no Bairro da Tijuca, a troca de experiências desse grupo possibilitou a ensinar ciência fora da escola (CORRÊA, 2000).

O mesmo autor menciona outros projetos como o de "Oficina de Produção Reciclagem de Papel Artesanal e o Conhecimento em Química", realizados no Colégio Estadual "Osmar Cunha" em Canavieiras Florianópolis SC. Iniciava-se com um passeio ao arredores do local onde era realizado a oficina, que identificavam e coletavam vários tipos de fibras vegetais. Em seguida realizava-se o tratamento e cozimento das fibras, seguia-se o tempo em que as pessoas produziam papeis explorando ao máximo as possibilidades dos tipos de fibras a disposição, dos corantes, dos formatos, das molduras e da composição com diversos materiais e de técnicas, muitas desenvolvidas por elas mesmas até a obtenção do papel. Analisavam as transformações por que passavam os materiais, desde o inicio do processo, passando pelo liquidificador, até se tornarem folhas de papel. A empolgação, a alegria que demonstravam ao estarem produzindo cada um o seu papel, o modo como se animavam a caminho do mato, cortar o pasto, preparar os utensílios, organizar a produção, a participação de todos nas discussões sobre o que cada um estava experimentando. O fazer papel ia ganhando sentidos que permitiam vislumbrar o aparecimento de outros saberes.

O Núcleo de Alfabetização Técnica (NAT) do centro de ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina constituía, inicialmente, num espaço aberto na instituição para pesquisar e desenvolver oficinas com o

ISSN 1679-8902

foco nas ciências naturais. O Grupo do NAT passou a oferecer um número expressivo de oficinas: “Produção de Papel Artesanal”, “Oficinas de Sabão”, “Entendendo o Clic da Máquina Fotográfica”, “Etnomatemática”, “sexualidade: quem precisa disso”, “Etnobotânica”, “Passeio pelas imagens”, “fotografia: a busca da apreensão das imagens”, “Invenção dos números”, “As cores da sombra”, “Nosso corpo esse desconhecido”, “o corpo em movimento”, “Os saberes do pão”, “Teatro de bonecos”, “Resíduos sólidos urbanos: uma questão ambiental”. Essas oficinas foram levadas as instituições de Florianópolis, abrindo possibilidades para o diálogo que não acontece em sala de aula. O fazer juntos da oficina traz à tona vivências de cada participante, força de saberes, diferentes visões do mundo, do vivido de cada um. (CORRÊA, 2000).

Outro exemplo de projeto foi desenvolvido no bairro Restinga, periferia de Porto Alegre-RS denominado “Vivenciando a cultura na Restinga” com objetivo de integrar oficineiros da comunidade, comunidade e universidade. Como modo de produção de um coletivo que permitisse o trabalho conjunto de acadêmicos e oficineiros, forma organizadas de atividades tendo em vista a promoção de integrações baseadas na cooperação e na autogestão, potencializando os vínculos sociais em ações culturais. O grupo era composto de 20 pessoas, sendo onze acadêmicos entre graduandos, mestrados, doutorandos, e professores de cursos de psicologia, sociologia e educação provindos da UFRS e PUC-RS. As oficinas desenvolvidas foram dos tipos hip-hop, grafite, capoeira, vídeo-dança, rádio comunitária, orientação de direitos humanos, atividades com estúdio multimídia, atividades com o telecentro, arte com cerâmica, pintura acrílica em telas, escultura em ferro, pintura a óleo, teatro e terapias corporais. As propostas foram elaboradas tendo por base a realidade local, o público usual das oficinas eram jovens em condições de vulnerabilidade social ou em situação de risco e as oficinas eram formas de oferecer alternativas aos jovens afastando das drogas, do crime, aumentando seu envolvimento com a comunidade, sua autoestima, estimulando a criatividade e a crítica social. Por meio de reuniões, os oficineiros foram levantando a situação das escolas públicas do bairro, problemas como preconceito racial, professores pouco motivados, dificuldades na estrutura física dos estabelecimentos, pouca abertura para prática diferente dentro do

ISSN 1679-8902

espaço. Este projeto teve como resultado a elaboração de questões, problemas e linhas de soluções. A ênfase na realização de atividades, em parceria, produziu formas de gestão coletivas capazes de regular o desenvolvimento do projeto, dar conta dos imprevistos e resolver os problemas. A informalidade e a ludicidade da oficina contribuiu para uma participação efetiva e curiosa, produzindo certo encantamento, o desejo de conhecer experimentar (MARASCHIN, CHASSOT e GORCZEVSKI, 2006).

Ainda destacamos alguns projetos ligados a pesquisas que entrecrusam os temas Oficinas de Criatividade e Educação. Na periferia de Florianópolis – SC, foi desenvolvido durante três meses do ano de 2011, oficina de improvisação teatral com um grupo de jovens do sexo feminino objetivando reconstruir de forma inventiva suas relações com a imagem de si mesmas (FURTADO, LEVITAN, TITON, CASTILLO e ZANELLA, 2011). Além disso, o artigo “A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica”, produzido por pesquisadoras ligadas à Universidade Federal do Paraná, discute a utilização de oficinas em contextos escolares, enquanto espaços de ação e reflexão, um fazer próximo à arte (CAMARGO e BULGACOV, 2008). Outra pesquisa destacada foi realizada por pesquisadores da Universidade de Santo Amaro e do Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, que investigaram oficinas de leitura junto à crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo como instrumento principal a leitura de história de literatura infantil, a partir da qual se abrem espaços para diferentes formas de participação das crianças, como diálogos, desenhos, narrativas (PORCACCHIA e BARONE, 2011). Ainda destacamos uma pesquisa ligada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, com foco no processo de criação de uma atividade de produção literária, desenvolvida em um curso de formação para professores, intitulado "Oficinas Estéticas: prática pedagógica e atividade criadora", com objetivo de proporcionar a construção de "olhares estéticos" que redimensionassem as relações envolvidas na ação pedagógica por meio de vivências criadoras (MAHEIRE, ZANELLA, DA ROS, TITON, WERNER, URNAU, CABRA, 2007).

A prática de Oficinas de Criatividade na educação e psicologia contribui, neste aspecto, no contexto desenvolvimento na coletividade,

ISSN 1679-8902

extraindo-se ferramentas de cada indivíduo como único, operando na construção coletiva de si e do mundo.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho de pesquisa foi realizado, considerando duas etapas. A primeira etapa constituiu-se na busca de informações na literatura sobre o tema ora abordado, tais como livros e periódicos, tanto impressos quanto eletrônicos. Para tanto, foram realizadas consultas em bibliotecas e na rede de comunicação mundial (internet) nos sites da Scielo, Lilács e Bireme com as palavras-chave: educação, oficinas, criatividade, aprendizagem. Dentro desse processo de busca, foram priorizadas publicações mais recentes, bem como mais antigas, já que os periódicos e revistas mais recentes apresentaram poucas pesquisas que envolvessem especificamente as temáticas Oficinas de Criatividade e Educação. Priorizamos, assim, as consultas àquelas ligadas ao entrecruzamento dos temas, tanto mais recentes como mais antigas, considerando as obras grupos de investigação mais iniciantes, como também de elevada importância, de autores consagrados ou renomados no assunto em questão tais como: Alencar (2002); Assis (2002); Camargo e Bulgacov (2008); Corrêa e Preve (2011); Costa Lins e Miyata (2008); Cortes (2011); Furtado, Levitan, Titon, Castillo e Zanella (2011); Kastrup (2000, 2001 e 2007); Lima (2008); Maheire, Zanella, Daros, Titon, Werner, Urnau e Cabra (2007); Maraschin, Chassot e Gorczevski, (2006); Oliveira (2010); Porcacchia e Barone (2011); Stoltz (1999).

A segunda etapa do trabalho constituiu-se na leitura e interpretação das obras selecionadas, dando ênfase para aquelas com abordagem mais específica da Psicologia Inventiva, destacando sua importância, como também um dos métodos que tem se mostrado promissor (Oficina de Criatividade) no desenvolvimento do processo cognitivo, criativo e inventivo do indivíduo enquanto aprendiz.

ISSN 1679-8902

4. APRENDIZAGENS E OFICINAS: EXPERIMENTAÇÕES DE UMA COGNIÇÃO INVENTIVA

Foram encontrados dezesseis artigos nas plataformas Scielo, Lilács, Bireme nos últimos quinze anos, demonstrando que existem algumas pesquisas e publicações sobre a temática Oficinas de Criatividade e Educação, apesar de se mostrarem poucas quando comparadas às temáticas envolvendo Oficinas de Criatividade na área da Saúde, principalmente Saúde Mental. A escassez de pesquisas com a temática de oficinas em Educação, enfatiza o campo psicológico ligado à cognição pouco focado na temática da "invenção" ou de experimentações enquanto uma Cognição Inventiva. Nesse contexto, fica evidente a necessidade de se investigar o porquê da ausência dessa experimentação no ambiente escolar, bem como mostrar os aspectos importantes das oficinas vinculadas à Cognição Inventiva enquanto estratégia à aprendizagem. Diante disso, a proposta dessa investigação foi analisar conceitualmente a prática de oficinas como espaço para a experimentação da Cognição Inventiva, interpretada como campo das ações não programadas, sem um método pré-determinado, não seguindo os padrões das teorias científicas tal qual se conhece atualmente (KASTRUP, 2007).

Para Kastrup (2000), as teorias atuais da psicologia sobre aprendizagem têm seu foco, principalmente, nas estruturas cognitivas que determinam um tempo para que ocorra o processo de assimilação ou ganho de conhecimento. O desenvolvimento desse processo, no entanto, está ligado a características de cunho relacional e biológico de evolução do indivíduo. Diferentemente do que se espera no contexto escolar, cada estudante ou aprendiz responde de forma diferenciada no processo de aprendizagem, considerando as particularidades de cada um, que podem ser desde a simples evolução do indivíduo por meio de transformações temporais, como também pela própria genealogia estreitamente ligada a laços co-sanguíneos e de descendência.

A partir das análises acima, observa-se que as teorias do desenvolvimento cognitivo inventivo, bem como da evolução buscam a explicação da origem das formas ou meios pelos quais o indivíduo avança no processo de aprendizagem. O mundo moderno, que existe numa gama

ISSN 1679-8902

expressiva de informações disponíveis, praticamente em tempo real, parece interferir diretamente na cognição, deixando em segundo plano a ideia de influência da gênese e filiação ou descendência. Frente a esse fato, o tema da transformação temporal da cognição revela-se mais importante, como também mais amplo e complexo. Nesse contexto, insere-se o conceito de Devir-criança, de acordo com Deleuze e Guattari (1997) citados por Kastrup (2000).

O conceito do Devir-criança visa explicar o comportamento criança que existe em todo adulto e em também, como não haveria de ser diferente, em toda criança. Embora, normalmente ocorra a evolução do processo de aprendizagem ou desenvolvimento da cognição, com o avanço da idade, para este pensamento sempre haverá uma zona de vizinhança possível da dimensão criativa e inventiva próprios do mundo da criança e que pode ganhar movimento nas relações práticas e de vida de cada pessoa adulta.

No contexto do Devir-criança, a psicologia se envolve com um cenário complexo, que exige ações que possam compreender aquela condição por meio da qual o adulto age com uma potência de criar e inventar frente ao que se propõe a fazer.

Diante do exposto, o conhecimento adquirido não está atrelado ao processo convencional de ensino-aprendizagem, enquanto acumulo de conhecimentos objetivos, mas se vincula à reinvenção presente na própria cognição, em que o professor tem a função de estimular no estudante seu potencial de busca e de coparticipação criativa nas relações estabelecidas com os conteúdos à serem aprendidos, tanto por meio de ações com tendências repetitivas quanto inventivas, que se misturam nas formas atualizadas.

Assim, a realização e difusão de estudos mais profundos dentro da psicologia são de fundamental importância, principalmente no que se diz respeito à noção de cognição como invenção e criatividade. No contexto da Oficina de Criatividade é preciso ampliar o conceito de cognição pela abordagem do problema do tempo e do coletivo, aspectos importantes para o desenvolvimento da capacidade inventiva do estudante no processo criativo, de acordo com Kastrup (2007).

Diante desse cenário, é necessário que ocorram ações dentro da psicologia cognitiva, no sentido de buscar a reformulação dos princípios teóricos e epistemológicos da psicologia inventiva; tais reformulações

ISSN 1679-8902

direcionam a Psicologia Inventiva para a “invenção de problemas” num processo importante nos estudos cognitivos (KASTRUP, 2007).

Observa-se que ambas, a psicologia cognitiva e a inventiva, são partes importantes e necessárias ao processo de aprendizagem. Cabe então às Oficinas de Criatividade em psicologia e na educação colocar em prática tal processo de vinculação entre cognição e a inventividade.

5. CONCLUSÕES

As análises, observações, interpretações e síntese dos trabalhos consultados sobre o tema, objeto desta pesquisa, permitiram concluir que:

- A Pedagogia enquanto ciência voltada ao processo de aprendizagem tradicional, precisa de aberturas para a criatividade dos aprendizes e educadores, priorizando a construção coletiva de um saber, de percepção da realidade vivida por cada indivíduo ou estudante, de confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber constitui-se no resultado final do processo de aprendizagem;

- A Psicologia clássica enquanto ciência que aborda o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, não adota instrumentos vinculados a uma Cognição Inventiva, mas à inteligência do indivíduo, à sua capacidade mental;

- A Psicologia Inventiva, enquanto campo de investigação voltada ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, aborda aspectos da criatividade e espontaneidade do estudante no ambiente escolar, tendo como suporte as Oficinas de Criatividade.

- As Oficinas de Criatividade se caracterizam enquanto estratégias aos estudos da Psicologia no campo educacional, ligada à Cognição Inventiva. Contribuem de forma satisfatória para o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagens dos indivíduos, deslocando-os para a relação com os coletivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, fica compreendido que a Psicologia Inventiva constitui-se em um campo de estudos práticos muito importantes no

ISSN 1679-8902

processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ela rompe com o tradicionalismo da Psicologia clássica e agrega alguns componentes essenciais da Pedagogia, tornando-se assim inovadora em suas proposições.

Nesse contexto, a adoção da Oficina de Criatividade, como método promissor, leva a Psicologia Inventiva a ser mais facilmente compreendida em seus objetivos, projetando-a como uma vertente de grande importância da Psicologia clássica.

Assim, sugere-se que o tema ora abordado neste trabalho tenha continuidade em sua investigação por meio de trabalhos vindouros, teóricos e práticos, junto aos Cursos de Psicologia, uma vez que se mostrou ter fundamentos inovadores, promissores e com visão construtiva dentro da perspectiva de uma Psicologia Inventiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S. **A gerência da criatividade**. São Paulo/SP, Makron Books, 1996.
ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador.** Petrópolis/RJ, Vozes, 9º edição, 2002.
ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Orgs.). PROPRE **Fundamentos teóricos da educação infantil.** Campinas/SP, Graf. FE, R. Vieira, 2002.
BERGSON, H (1911). **A consciência e a vida**. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1979.
CAMARGO, D. De; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, *13*(3), 2008, p. 467-475. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-73722008000300007, acessos em 26 jul. 2012.
CORREA, G C; PREVE**,** A. M. H, **A Educação e a Maquinaria Escolar:** Produção de Subjetividades, Biopolíticas e Fugas - Sorocaba, SP, v.37, p.181, dez. 2011.
CORREA, G. C. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, M.O. (org.) **Pedagogia libertária** — experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.
CORTES, J.G. **Oficinas Pedagógicas:** possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos. UERJ: São Gonçalo, 2011. 59 p. (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia).
COSTA LINS, M. J. S.; MIYATA, E. S. **Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 455-468, jul./set., 2008.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka – por uma literatura menor.** Trad. Júlio C. Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

ISSN 1679-8902

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. Em: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** (Vol. 4),Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997.
DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatórios para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**.** Brasília, DF: UNESCO, Faber- Castell, 46 p, 2010.
FOUCAULT, M. (1957). La psychologie de 1850 a 1950. Em: DEFERT, D.; EWALD, F. (orgs.). **Dits et Écrits par Michel Foucault,** v. 1. Paris: Gallimard, 1994.
FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: a história das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
FURTADO, J. R.; LEVITAN, D.; TITON, A. P.; CASTILLO, P. F. V.; ZANELLA, A. V. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, *31*(1), 2011, p. 66-79. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000100007&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98932011000100007, acessos em 26 jul. 2012.
KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo.** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 2ª edição**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo***,* v. 6, n.1*,* 2001*,* p. 17-27.
KASTRUP, V. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. Em: **Psicologia, Reflexão e Crítica.** 13 (3). 2000, p. 373-382*.*
LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.
LATOUR, B. Do humano nas técnicas. Em: SCHEPS, R. (org). **O império das técnicas.** Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1996.
LIMA, M. **Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência**. PUC: São Paulo, 2008, 187 p. (Dissertação de Mestrado em Educação).
MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z.; TITON, A. P.; WERNER, F. W.; URNAU, L. C.; CABRA, M. G. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói , v. 19, n. 1, 2007 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100011&lng=pt&nrm=iso, acessos em 26 jul. 2012.
MARASCHIN, C.; CHASSOT, C. S.; GORCVESKI, D. **Saberes e Práticas de Oficineiros – análise de uma cognição situada.** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 3, p. 287-296, set./dez, 2006.
MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopiesis and Cognition**. Boston; Londres; Dordrecht: D. Reidel, 1972.
OLIVEIRA, J. S. **Hora do conto, Oficina matemática e educação inclusiva**. UFRGS: Alvorada, 2010. 62 p. (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia).
PORCACCHIA, S. S.; BARONE, L. M. C. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 28, n. 3, set. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000300012&lng=pt&nrm=iso, acessos em 26 jul. 2012.
STOLTZ, T. **Capacidade de criação**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1999.

ISSN 1679-8902

BREVE CURRÍCULO

Melissa Fantuzzi Gomes. Graduada em Psicologia pela Faculdade Jaguariúna em 2012. Atualmente trabalha na área de Psicologia Clínica na Clínica de Reabilitação Moroni no município Santo Antônio de Posse/SP. Endereço: Rua Carlos Gastaldo nº168, Jardim Gastaldo CEP: 13820-000 – Jaguariúna/SP/BR. Fones: (19) 3867 16-02. (19) 99227-6413. mfantuzzi2001@yahoo.com.br

Juliana Soares Bom-Tempo foi orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso OFICINA DE CRIATIVIDADE: PSICOLOGIA E COGNIÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO como professora do Curso de Psicologia da Faculdade Jaguariúna. Encontra-se no último ano de doutoramento pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP/SP/BR. Atualmente realiza estágio de doutorado sanduíche na Université Paris X – Nanterre sob supervisão da professora Dr.ª Anne Sauvagnargues com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Endereço: Rua Tapajós, 1021, Saraiva, CEP. 38 408-414. Uberlândia/MG/BR. (34) 3214 2373. ju_bomtempo@yahoo.com.br

José Otacílio de Souza. Graduado em Psicologia pela Faculdade Jaguariúna em 2012. Endereço: Rua Quaresmeiras nº54, Jardim flamboyant CEP: 13825-000– Holambra/SP/BR. Fones: (19) 3802-24-60 (19) 991938566. j_otacilio@yahoo.com.br

Luís Filipe de Souza. Graduado em Psicologia pela Faculdade Jaguariúna em 2014. Endereço: Rua Nelson Henrique da Silva nº148, Parque Rodrigues CEP: 13903-235 – Amparo, SP – Brasil. Fones: (19) 3808 56-72. Celular: (19) 982737902. filipe14souza@hotmail.com

ISSN 1679-8902

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA GRADUAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PESSOAL

Reflections on the teaching of Behavior Analysis at graduation: a personal perspective

ALMEIDA, Carolina Porto de
Faculdade Jaguariúna

Resumo: O objetivo do presente manuscrito é apresentar reflexões sobre os desafios encontrados em sala de aula ao ministrar as disciplinas de Análise do Comportamento (AC), além de esboçar possíveis alternativas comportamentais a serem implementadas ao ensinar, a fim de promover uma aprendizagem significativa dos conceitos pelos estudantes. Tais reflexões partiram, em primeiro lugar, da experiência pessoal e das observações da autora do comportamento dos alunos, bem como de textos sobre o ensino da AC e de conversas com professores analistas do comportamento ou de outras abordagens psicológicas.
Palavras-chave: ensino de Análise do Comportamento; Behaviorismo Radical; graduação em Psicologia

Abstract: This manuscript aims to present reflections on the challenges encountered in the classroom while teaching the disciplines of Behavior Analysis, besides outline possible behavioral alternatives to be implemented in this education, to promote meaningful learning of concepts by students. Such reflections departed, at first, of the author personal experiences and observations of the student behavior, as well as texts on the teaching of Behavior Analysis and conversations with behavior analysts teachers or of other psychological approaches.
Key Words: teaching Behavior Analysis; Radical Behaviorism; Psychology degree.

INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento (ou Análise Experimental do Comportamento - AEC) é uma abordagem psicológica de tradição científica, que se enquadra dentro das ciências naturais e que tem por filosofia de base o Behaviorismo Radical de Skinner (SKINNER, 1966; SKINNER, 1974; BAUM, 2006). É uma ciência múltipla, que engloba pesquisa com humanos e não humanos e que tem contribuído com aplicações a diversos perfis de indivíduos em contextos variados, tais como a clínica, saúde, educação, organizações, esporte, comunicação, economia, cultura, sustentabilidade, segurança, entre outros (SKINNER, 1966; TODOROV & HANNA, 2010; ABPMC a, 2014). Nos cursos brasileiros de graduação em Psicologia, a Análise do Comportamento vem sendo ministrada em aulas teóricas e práticas que se propõem a difundir

ISSN 1679-8902

tanto os pressupostos behavioristas e sua evolução histórica, como os conceitos básicos sobre o comportamento dos organismos, além das estratégias e técnicas de avaliação e intervenção sobre o comportamento (o que inclui disciplinas sobre a psicoterapia comportamental em suas diferentes variações, análise do comportamento aplicada à saúde, à educação e organizações, em geral, e estágios supervisionados) (TODOROV & HANNA, 2010).

Nos últimos anos, muito vem sendo discutida pelas associações profissionais de psicólogos comportamentais, em especial nas reuniões anuais da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC), a questão da acreditação do analista do comportamento. O processo de acreditação, que vai muito além de uma avaliação escrita sobre os conceitos básicos e a filosofia desta escola, é um veículo que, num movimento de amplo debate e construção, poderá promover melhores condições para que a formação dos analistas do comportamento e o seu constante aprimoramento sejam mais efetivos e comprometidos com uma prática ética, identificada com a abordagem, socialmente responsável, sustentável, engajada na continuidade das pesquisas empíricas, na evolução do conhecimento, e promotora da transformação das relações no mundo com o qual interagimos (ABPMC b, 2014; STARLING, 2014). Poderá verificar de que maneira profissionais de outras abordagens estão se apropriando e se utilizando de desses conceitos e técnicas sem o devido respaldo teórico, epistemológico e filosófico, prevenindo possíveis prejuízos e mal entendidos de aplicações realizadas deste modo (ABPMC a).

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões (ainda que em grande parte influenciadas pela perspectiva da própria autora) sobre os desafios encontrados em sala de aula ao ministrar as disciplinas de AEC. Por objetivos específicos, esboçar possíveis alternativas comportamentais a serem implementadas ao ensinar, no sentido de promover uma aprendizagem significativa dos conceitos pelos estudantes. Por aprendizagem significativa, entende-se modelar repertórios verbais de descrição dos conceitos, de modo a torná-los estímulos verbais relevantes, diferenciados de outros conceitos e reunidos em classes conceituais, bem como estabelecer inter-relações entre os

ISSN 1679-8902

significados e a compreensão mais ampla dos processos comportamentais, desde os simples até os complexos[1].

Neste ponto, faz-se a ressalva de que tais reflexões partiram, em primeiro lugar, de minha experiência pessoal e das observações (mesmo que assistemáticas) do comportamento dos meus alunos, entre os quais: perguntar em sala de aula; escrever provas, relatórios e outras atividades acadêmicas, realizar a análise de contingências de casos clínicos ou de situações características de outros contextos de atuação do psicólogo; confrontar conceitos da AC, comparando-os aos conceitos de outras abordagens da Psicologia; conversar comigo sobre possibilidades de atuação profissional interessado em ligar com o comportamento humano; e levantar reflexões (ou me levarem a refletir) sobre o significado de cada um dos conceitos ensinados. Em segundo lugar (e como não podia deixar de ser, tendo em vista a tradição em ciência experimental que guia minha atuação), elas foram ganhando mais força diante da contribuição de algumas publicações da AC relacionados ao ensino de suas disciplinas no Brasil. E, em terceiro lugar, de conversas com outros professores de Análise do Comportamento e com professores de outras escolas psicológicas. Não se trata, portanto, de um relatório científico, mas de uma tentativa de analisar as possíveis contingências históricas e atuais que determinaram (ou influenciaram) certas práticas de ensino da AC.

Esta reflexão talvez tenha partido de algumas constatações que vem me preocupando, após dar aulas de AC por alguns semestres, assumindo a mesma turma por dois semestres consecutivos, sendo eles o segundo semestre/período, com uma disciplina sobre Behaviorismo (que incluiu conteúdos como o Behaviorismo Metodológico de Watson, o Behaviorismo Radical de Skinner e o Cognitivismo), e o terceiro semestre/período, com uma disciplina sobre os conceitos básicos da Análise do Comportamento. A partir do quarto semestre/período, estes conteúdos saem de cena para a maioria dos alunos por um tempo (que na instituição em que leciono é de, no mínimo, quatro semestres), com exceção daqueles que optam pelo estágio supervisionado de orientação analítico-comportamental. Neste intervalo em

[1]A partir deste ponto, para que atender ao objetivo de apresentar um relato que represente (ao menos em parte) a perspectiva pessoal da autora, o texto foi redigido em primeira pessoa. Ressalta-se que não se trata de um relatório científico, mas de um texto teórico-reflexivo.

ISSN 1679-8902

que as aulas de AC não acontecem, os graduandos passam a conhecer outras abordagens e vivenciam, nestas disciplinas, intensos debates sobre as diferenças de cada escola da Psicologia. Até este ponto, não vejo nenhum grande problema (muito pelo contrário, vislumbro inclusive uma sugestão para lidar com a situação).

O problema se apresenta quando aqueles alunos que gostam de estudar AC me procuram para dizer sobre o desconhecimento de muitos colegas de classe sobre os pressupostos comportamentais que busquei ensinar nas minhas aulas, e descrever os relatos vindos desses colegas, ou mesmo de professores de outras abordagens, que denotam não somente o desconhecimento quanto à abrangência conceitual e prática da AC, mas o preconceito voltado aos pressupostos deterministas e a visão de homem do Behaviorismo Radical, à forma de fazer ciência experimental e às tecnologias desenvolvidas para lidar com os problemas humanos, especialmente os que envolvem o sofrimento.

Outro problema se mostra quando corrijo os trabalhos escritos dos alunos ou escuto seus comentários em sala de aula, sendo que alguns deles, ainda que não a maioria, parecem não ter qualquer conexão com a noção de comportamento enquanto uma relação entre o indivíduo e o seu mundo, multideterminada, complexa e fruto de contingências históricas e atuais. Aqui esclareço, sobretudo, que neste problema não estou fazendo uma generalização dos estudantes, pois, por outro lado, me deparo com diversas descrições verbais, inclusive muito melhores do que as já tenho, sobre a definição dos conceitos estudados, discutidos e que passam a ser relacionados com uma ampla gama de questões humanas e/ou com as aplicações práticas da AC.

O problema também se revela ao solicitar um trabalho de campo para que os alunos entrevistem analistas do comportamento sobre como os pressupostos behavioristas radicais influenciam sua prática profissional ou sobre as diferenças das psicoterapias Analítico-Comportamental e Cognitivo-Comportamental, sendo que ainda são constatadas respostas vindas de alguns entrevistados, supostamente identificados com a abordagem, que revelam conceitos incorretos e até incompatíveis com a AC e o Behaviorismo Radical.

ISSN 1679-8902

O problema fica ainda mais exposto quando encontro uma turma já no final da graduação, numa disciplina voltada às teorias e técnicas das psicoterapias comportamentais e cognitivo-comportamentais, dedicando parte do cronograma à revisão de conteúdos anteriores, e ouço de muitos alunos relatos sobre a dificuldade de compreender a abordagem, seus pressupostos teóricos e filosóficos, e o esquecimento dos termos e até do que foi ensinado nas disciplinas de AC do início da graduação.

Contudo, o problema que considero mais grave é ouvir histórias de experiências aversivas na aprendizagem da AC dos professores de outras abordagens ou mesmo de meus alunos. A confecção dos relatórios das atividades práticas de laboratório, envolvendo os ratos *Wistar*, ou participantes humanos, é trabalhosa e exige uma linguagem experimental típica da AC, que muitas vezes não faz ainda qualquer sentido para os estudantes. O próprio uso dos animais nos experimentos de modelagem, extinção, esquemas de reforçamento, discriminação, etc., que são privados de água por longos períodos pode produzir sentimentos de indignação, revolta, descontentamento (ou outros aversivos) nos alunos, sobretudo naqueles que agem em defesa do bem-estar dos animais, e que vem se posicionando contra qualquer tipo de maus tratos. Muito do que se faz nos laboratórios refere-se à replicação de experiências já consagradas, e embora hoje em dia experimentos que apliquem de punições físicas severas, tais como choque elétrico, tenham sido abolidos como forma de proteger os animais, nem sempre se faz um trabalho de conscientização dos graduandos sobre importância da prática no laboratório. Tais experimentos têm por propósito fundamental revelar os processos comportamentais básicos e o arranjo de contingências responsáveis pela formulação dos princípios gerais sobre o comportamento dos organismos (LOPES *et al*., 2008; CIRINO *et al*., 2010; MIRANDA *et al*., 2011).

Atualmente, discute-se o problema da extinção do Laboratório Animal no ensino da AEC (TODOROV & HANNA, 2010), questiona-se a efetividade da substituição das práticas de laboratório com ratos reais por ratos virtuais, e levanta-se até necessidade de tornar o ensino da AC mais reforçador aos estudantes e protetor dos animais, destinando-se (pelo menos em parte) as práticas experimentais a participantes humanos (LOPES *et al*., 2008; CIRINO *et al*., 2010; MIRANDA *et al*., 2011).

ISSN 1679-8902

Como destacam Lopes *et al*. (2008), Cirino *et al*. (2010) e Miranda *et al*. (2011) é no laboratório experimental que se criam as condições para que o estudante desenvolva as habilidades imprescindíveis à profissão de psicólogo. Apesar de exigir um vocabulário novo para a confecção dos relatórios, o laboratório didático com animais da AC tem sua importância histórica que não pode ser desconsiderada. Segundo Todorov e Hanna (2010), é com esta linguagem específica que a AC reúne todo o seu conhecimento, trazendo identidade à abordagem e clareando seus posicionamentos teóricos e filosóficos. Já a finalidade do laboratório didático é desenvolver nos alunos repertórios que são fundamentais à prática de atuação do psicólogo (analista do comportamento ou não), tais como observação e registro do comportamento, aplicação de intervenções contingentes ao comportamento do animal, sensibilização do aluno às necessidades do outro organismo que se encontra diante dele; o cuidado na aplicação de métodos e técnicas psicológicas; e a formulação, baseada na experiência no laboratório, de uma explicação sobre as relações comportamentais observadas, considerando os fatores que experimentalmente afetaram tais relações, sem recorrer a interferências exclusivamente hipotetizadas. Todos estes comportamentos constroem um repertório no aluno que envolve estabelecer relações funcionais entre o indivíduo que se quer conhecer e os eventos históricos e atuais, o que será exigido dele ao iniciar a prestação de serviços com base na AC, ao utilizar de nossa ferramenta primordial para entender a função do comportamento de cada indivíduo: a análise de contingências.

Outras contingências que tornam ensinar AC tão desafiador foram noticiadas no site da ABPMC, em 19/11/14, a respeito das propostas da diretoria da associação no biênio 2015/2016. Entre os analistas do comportamento, frequentemente se discute sobre o desconhecimento desta ciência por boa parte do público e pelos comunicadores da mídia, que propagam informações equivocadas sobre esse fazer científico, a utilidade social e a relevância deste conhecimento. Fala-se, em acréscimo, da forte oposição de profissionais de outros referenciais teóricos e de suas entidades, seja por desqualificar o trabalho dos analistas do comportamento, seja por usarem indevidamente a terminologia e tecnologias da AC, de modo a disputar uma fatia do mercado de serviços prestados à comunidade. Tal uso indevido

ISSN 1679-8902

vem acontecendo, de forma bem genérica, por profissionais de embasamento psicodinâmico ou cognitivista, que lidam com pessoas com desenvolvimento atípico e que afirmam usarem das estratégias da AC, uma vez que elas tem sido reconhecidas como de excelência e recomendadas como a primeira escolha para o ensino da população com autismo, ou por terapeutas de outras linhas, diante do reconhecimento crescente de psiquiatras sobre a efetividade da Psicoterapia Comportamental de orientação Behaviorista Radical (ABPMC a, 2014).

Talvez parte das contingências responsáveis pelos problemas acima mencionados e os enganos sobre a AC, como indicado por Todorov & Hanna (2010), sejam que as disciplinas da abordagem continuam restritas a apenas um ou dois semestres no início da graduação em Psicologia, sendo que os progressos obtidos pelos analistas do comportamento nas últimas décadas em áreas como ensino-aprendizagem, autismo, organizações, esporte, saúde e social, não chegam em sua completude ao conhecimento dos alunos. Tampouco, os alunos têm maior contato com a história da AC, inclusive de seu desenvolvimento no Brasil e de sua influência marcante para a transformação da Psicologia enquanto ciência e de outras áreas do conhecimento (TODOROV & HANNA, 2010; MATOS, 1998). Como Todorov & Hanna (2010) comentam, ainda existem em cursos de graduação pelo Brasil disciplinas de AC ministradas por profissionais que não têm formação na abordagem, o que pode gerar preconceito e visões equivocadas dos alunos sobre os conceitos da AC. Os autores também mencionam como um desafio a necessidade de integrar a análise do comportamento aos outros temas da Psicologia, de modo a mostrar sua importância a aplicabilidade aos alunos.

Como apontado por Weber (2002), entre os equívocos que estão sendo ensinados por professores que não são da AC e que vem se difundindo entre os alunos que pouco se interessam pela abordagem estão: a AC não considera o papel da fisiologia e da genética no comportamento; prega que todo comportamento pode ser condicionado; negligencia a individualidade de cada pessoa; utiliza de punição como método preferencial de ensino; nega a existência de eventos internos. Fora tais equívocos, a autora acrescenta que os próprios alunos referiam sobre a conotação negativa dentro do curso de psicologia que professores de outras áreas atribuíam à AC. Todos estes

ISSN 1679-8902

equívocos e compreensões negativas representam mitos sobre a abordagem e colocam-se como um entrave a ser rompido pelos professores de AC em sala de aula, indo em direção a uma formação mais consistente e crítica dos estudantes de Psicologia brasileiros.

Em relação à falta de disciplinas que contemplem a história da AC, é importante destacar alguns eventos cruciais para sua consolidação. Para Matos (1998), o desenvolvimento da AC no Brasil dependeu das visitas do professor Keller no país, em 1961 e 1964, ministrando aulas de psicologia animal e análise experimental do comportamento, que contou com a colaboração fundamental de professores como Carolina Bori e Rodolpho Azzi. As disciplinas ministradas pelo professor Keller (e que a autora frequentou, como aluna da primeira turma de Psicologia da USP) abordavam as mudanças ocorridas no conceito de comportamento ao longo da evolução da própria Psicologia, como essas mudanças dependiam do intercâmbio da Psicologia com outras áreas como a Filosofia e a própria concepção de Homem. Outro ponto de destaque das aulas de Keller era que ele mostrava aos alunos os métodos decorrentes das diferentes posições e os estudos realizados com esses métodos, fazendo com que os alunos discutissem suas dificuldades e seus avanços.

Matos (1998) ainda retrata brevemente a transformação pela qual passaram as pesquisas da AC no Brasil por influência do golpe militar de 1964: durante a ditadura sob as consequentes restrições pessoais, políticas e econômicas impostas a todos, os analistas do comportamento voltaram-se para o ensino, para a aplicação clínica, e para sua organização interna; com o final da ditadura, restrições impostas pelos militares como viagens ao exterior, compra de livros estrangeiros, vinda de professores de outros países, importação de equipamentos científicos foram retomados. Deste modo, estudos sobre esquemas de reforçamento e controle aversivo foram substituídos por aqueles de maior abrangência conceitual, e sujeitos não humanos cederam lugar a participantes humanos. Da pesquisa básica emergiram novos conhecimentos (tais como equivalência de estímulos, formação de classes, comportamento governado por regras, variabilidade comportamental, comportamento verbal, memória, transferência de funções de estímulos, etc.), e analistas comportamentais brasileiros se comprometeram a

ISSN 1679-8902

estudar comportamentos do dia a dia com técnicas de laboratório (leitura, escrita, formação de conceitos, aquisição de habilidades matemáticas, intercâmbio social, etc.). O trabalho clínico tornou-se mais engajado nas pesquisas dos processos terapêuticos, fornecendo subsídios ao trabalho de outros profissionais de saúde. Os analistas do comportamento ultrapassaram os muros das escolas, passando também a realizar trabalhos na comunidade. Por fim, a pesquisa teórica cresceu enormemente, transitando da análise de conceitos isolados ou revisões de área, para estudos da evolução histórica e/ou epistemológica de conceitos (MATOS, 1998). Mesmo diante de todas estas novas contingências, ficou-se a lacuna da AC nos cursos de graduação, e a necessidade de que o aluno busque nos cursos de pós-graduação o maior respaldo para sua formação como analista do comportamento, ou mesmo o entendimento de toda a abrangência da área (TODORAV & HANNA, 2010; MATOS, 1998).

Para evidenciar as lacunas impostas pela falta de tempo para o ensino da AC nos cursos de graduação, é importante pensar sobre como e quanto as noções mais básicas desta ciência básica e aplicada estão sendo ensinadas. De acordo com Skinner (1953/2003), a ciência do comportamento avança do simples para o complexo e a pesquisa básica do comportamento começou investigando interações com animais, que tem comportamentos mais primários e em condições facilmente manipuláveis nos experimentos de laboratório; só posteriormente se aventurou nas primeiras aplicações práticas, que, por serem iniciais, eram elementares; à medida que o conhecimento sobre comportamento crescia, que gradualmente os estudos básicos e aplicados foram se tornando mais elaborados. Já o comportamento humano se caracteriza por sua complexidade, variedade, e por maiores realizações, especialmente se comparado ao comportamento de animais não humanos; no entanto, os princípios básicos que explicam o comportamento dos homens, sejam os simples reflexos ou os operantes que também vão dos mais rudimentares aos mais refinados e relacionais, não são em tudo diferentes, apresentando processos em comum (SKINNER, 1953/2003).

Neste ponto, porém, cabe questionar: será que os alunos realmente compreendem o que chamamos de “comportamento”? Comportamento é o objeto de estudo da AC, embasada pelo Behaviorismo Radical, e

ISSN 1679-8902

fundamentalmente é relação, ou intercâmbio entre organismo e ambiente, no qual um depende do outro. Como definem Sério, Micheletto & Andery (2009), comportamento é a "interação entre o sujeito (suas atividades, suas respostas) e o ambiente (os eventos ambientais, os estímulos)" (p.5). Nas palavras de Skinner (1953/2003):

> Comportamento é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizado para observação. É mutável, é fluido e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas da engenhosidade e energia do cientista. Contudo, não há nada essencialmente insolúvel nos problemas que surgem deste fato. (p. 16).

Nesta descrição sobre o objeto de estudo da AC, Skinner (1953/2003) expõe os contratempos relativos ao conhecimento do comportamento, que tem por intento ir além dos objetivos de previsão e controle, buscando em primeiro lugar explicar e formular interpretações plausíveis sobre o fenômeno que é esta interação, bem como instilar a esperança e o interesse sobre a viabilidade de se conhecer este objeto experimentalmente, mesmo diante das contrariedades.

Sendo comportamento o objeto de estudo, cabe mencionar brevemente qual os pressupostos principais do Behaviorismo Radical de Skinner, enquanto filosofia de base da AC. No intuito de investigar todos os processos comportamentais, Skinner rompeu com o Behaviorismo Metodológico de Watson, propondo à ciência investigar melhor os múltiplos comportamentos do homem, incluindo aqueles que acontecem sob a pele e que compõe sua privacidade, chamados de comportamentos encobertos. Aceitou, portanto, novamente a introspecção como mais um método para se investigar comportamento humano, especialmente os mais complexos (SÉRIO, 2005).

Dentro desta filosofia, a visão de Homem é monista, isto é, o homem é composto por uma única dimensão, a física, corporal, ou material (SKINNER, 1974; BAUM, 2006; SÉRIO, 2005; MARÇAL, 2010). Todos os intercâmbios comportamentais que acontecem com o ambiente pressupõem o Homem como um todo, complexo e indivisível, que é sensível às mudanças que produz ou que acontecem no mundo e que, portanto, pode ser afetado por elas.

ISSN 1679-8902

Agora, não se pode deixar de introduzir o modelo de causalidade ou de explicação dos comportamentos que é adotado pelo Behaviorismo Radical e pela AC. Nesta abordagem, todo e qualquer comportamento, do mais primitivo ao mais refinado, de humanos e não humanos, é fruto de dois processos básicos: a variação e a seleção. Neste modelo, chamado de "Modo Causal de Seleção por Consequências", que deriva da Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, inicialmente o comportamento dos organismos é livre para ocorrer nas mais variadas direções, formas/ topografias e tamanhos/magnitudes; mas, na interação com o mundo, alguns comportamentos vão sendo selecionados pelas consequências que produzem, e, assim, passam a ser mais frequentes no repertório do indivíduo do que outros comportamentos. Todo este processo de variação e seleção pelas contingências de reforçamento acontecem em três níveis determinantes e igualmente influentes: o filogenético, ou biológico, do qual resulta o organismo e suas características genéticas; o ontogenético, que se refere à história de vida individual, do qual resulta a pessoa; e o cultural, produto e produtor de contingências de uma comunidade verbal evoluída, do qual resulta o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo (ou "self"). Deste processo de seleção de variações, nos três níveis mencionados, é que são produzidos comportamentos que favorecem a adaptação do indivíduo ao mundo (ANDERY, MICHELETTO & SÉRIO, 2009).

Nesta perspectiva determinista, por definição, não há espaço para olhar para os comportamentos e julgá-los como inadequados, disfuncionais ou não adaptativos: os comportamentos são resultantes de seleção por consequências e se relacionam ao encontro com maior proteção, bem-estar e aumento das chances de sobrevivência tanto do indivíduo que se comporta, como de sua espécie e de seu grupo sociocultural; isto implica dizer que os comportamentos de cada indivíduo sempre são exclusivos, funcionais e adaptativos, mantidos via reforçamento, ainda que gerem contingências aversivas ou a rejeição pelo grupo com o qual o mesmo convive (BANACO, ZAMIGNANI & MEYER, 2010; BANACO *et al*., 2012; VILAS BOAS, BANACO & BORGES, 2012).

Diante destes pressupostos, o desafio é torná-los relevantes e significativos para os alunos; em acréscimo, é similarmente desafiador abrir uma nova perspectiva de entendimento do Homem e da vida para os

ISSN 1679-8902

estudantes de graduação. Muitos deles chegam para o curso de psicologia já conhecedores ou até apaixonados por outras escolas, que são muito mais acessíveis ao público em geral. Muitos convivem numa cultura familiar, religiosa ou social em que os determinantes do comportamento com maior frequência são colocados na mente, ou em algum outro fator de origem imaterial, denotando a concepção dualista de Homem que prevalece em nossa cultura. Sendo assim, notam-se graduandos já chegam com preconceito nas disciplinas de AC. Como ilustra Weber (2002), os estereótipos dos alunos podem levar à rejeição do conteúdo e à recusa de compreender realmente os pressupostos da abordagem. A autora refere que o papel do professor de AC vai além de abordar conteúdos nas disciplinas teóricas e práticas: visto que seus conceitos contrariam as concepções que os alunos já trazem consigo, é preciso promover maior aceitação da abordagem e de sua linguagem, conscientizando-os da finalidade de uma ciência experimental e de quão amplo o conhecimento sobre comportamento se tornou ao longo dos anos, possibilitando a prestação de serviços de excelência às mais diversificadas populações, culturas e problemas humanos.

O desafio toma proporções maiores quando o Behaviorismo Radical se opõe à visão do livre-arbítrio, tão reforçado pelas agências controladoras como religião, governo, educação, famílias, e outras escolas da psicologia. Para esta oposição, apresenta evidências empíricas sobre a determinação do comportamento pelas suas consequências, eventos antecedentes ou operações motivacionais que compõem a relação comportamental, negando a causalidade decorrente de eventos mediacionais, metafísicos e/ou imateriais (BAUM, 2006). Como afirma Weber (2002), a confrontação da liberdade, por ser um conceito que os alunos e psicólogos de outras abordagens com frequência relacionam às percepções de independência e à própria possibilidade de autonomia, só contribuem para a rejeição ao Behaviorismo Radical. Todavia, em momento algum, ao afirmar que comportamento não é totalmente livre para ocorrer, os pressupostos behavioristas radicais negam a possibilidade de liberdade enquanto sentimento, especialmente produzido via reforçamento positivo de um comportamento resultante de uma escolha individual; liberdade enquanto identificação do controle aversivo e seu contracontrole ou fuga/ esquiva do contato com tais contingências; e liberdade

ISSN 1679-8902

como possibilidade de o indivíduo, mais observador dos múltiplos fatores que o afetam e em melhor condição de descrever suas relações com o ambiente (isto é, mais autoconsciente), fazer melhores escolhas e adquirir repertórios de independência e autonomia (DITTRICH, 2012) .

O desafio, se estabelece, então, frente à uma condição vista, talvez, como subversiva da AC e do Behaviorismo Radical pelo restante da Psicologia e pela cultura mentalista. Suas propostas vão contra as concepções psicológicas mais tradicionais e prevalentes sobre os fatores que influenciam o comportamento humano; contrariam também as diferentes crenças (religiosas ou não) dos alunos sobre os determinantes de seus comportamentos; a própria noção da causalidade do comportamento no modelo de seleção pelas consequências pode produzir estranhamento (ou quaisquer outros sentimentos) nos alunos, além de dificuldades para compreender toda a proposta subjacente a este modelo e os conceitos comportamentais que decorrem dele, visto que apresentam um vocabulário técnico específico. Sem dúvidas, outras condições que não foram anunciadas neste escrito ainda devem ser enunciadas, em estudos mais cuidadosos que gerem novas descobertas sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta reflexão, fica a pergunta: quais as estratégias a serem implementadas na interação com os alunos para tornar a AC mais acessível, próxima e até “palpável”? Este texto não teve qualquer pretensão de certificar as estratégias mais efetivas, até porque não se trata de um relato de pesquisa empírica. A intenção foi, meramente, comunicar as estratégias que venho colocando em prática nas minhas aulas (ou pensando em colocar), e abrir um canal de diálogo com analistas do comportamento ou profissionais de outras abordagens teóricas.

É muito possível que usar e abusar de estratégias de punição ou controle aversivo, que às vezes são inevitáveis quando participamos de uma agência educacional que exige dos professores que atestem a aprendizagem dos alunos classificando-os em termos de rankings ou notas, não seja o caminho mais indicado, muito menos o caminho de preferência dos analistas

ISSN 1679-8902

do comportamento brasileiros. Como alternativa, quem sabe não seja mais produtivo atenuar e evitar tantas críticas e correções, procurando valorizar mais os acertos dos estudantes ao seu fracasso; ao mesmo tempo, investir no e ampliar o contato atencioso, caloroso e afetivo com os alunos, entendendo ser esta forma de interação o principal reforçador utilizado pelo professor contingente ao desenvolvimento de repertórios verbais e não verbais de seus estudantes sobre o conteúdo (o que é funcional independentemente de sua abordagem) e a própria AC. Outra opção pode ser permitir maior expressão dos alunos, participação em sala de aula, e até os contatos extraclasse, facilitando novos relatos dos graduandos sobre visão alternativa do Homem e da vida sugerida pelo Behaviorismo Radical. Continuando nesta linha de interações, voltar nossas atenções, enquanto professores, e acolher o aluno quando este apresenta suas dúvidas conceituais, seus questionamentos e críticas sobre os pressupostos behavioristas radicais e os conceitos e métodos da AC, ou até seus conflitos sobre a escolha de uma abordagem. Não seria esta uma forma de reforçar diferencialmente seus conhecimentos sobre os conteúdos de nossas disciplinas? Quem sabe agindo assim não tornemos mais provável alterar a função de alguns conceitos, modificando a compreensão sobre eles e estabelecendo novas relações de significados, mais amplas e globais?

Talvez, seja interessante falar numa linguagem mais acessível e próxima ao aluno, de maneira que a terminologia analítico-comportamental, difícil de ser compreendida nas séries iniciais da graduação, aos poucos vá se tornando mais familiar e seus significados cada vez mais relevantes aos alunos (desafio este especialmente complicado para mim). Incluir exemplos e mais exemplos práticos nas aulas, além de motivar os alunos a ir ao encontro de analistas do comportamento para conhecer suas experiências científicas e profissionais. Promover e divulgar eventos como as reuniões da ABPMC, as Jornadas de Análise do Comportamento (JACs) espalhadas pelo país, e todos os outros congressos de AC, de Terapia Comportamental e de Psicologia, além de incentivar participação dos alunos. Tais esforços nitidamente têm sido feito pelos professores da abordagem e sendo bem sucedidos em benefício de tornar o conhecimento teórico e prático da AC mais acessível e reforçador para o aluno. Afinal de contas, não é por meio de repertórios de busca pelo saber

ISSN 1679-8902

que a relevância dos conhecimentos da AC se evidenciarão para além da técnica, trazendo à tona os inúmeros benefícios práticos que o entendimento dos fatores que afetam o comportamento pode trazer?

E se nós, professores de AC, procurarmos contatar outras abordagens e compreender seus pressupostos teóricos e filosóficos? Participarmos mais frequentemente de debates e discussões de casos (clínicos ou de outras áreas) com psicólogos das diferentes escolas psicológicas, a fim de evidenciar pontos de similaridade na atuação do psicólogo, bem como as divergências e os determinantes destas. A despeito das diferenças, respeitarmos outros pontos de vista e outras formas de se entender o comportamento humano, buscando dialogar de forma mais aberta e menos crítica; desfazermos e esclarecermos mal entendidos acerca do Behaviorismo e de nosso modelo causal; e aproximarmos saberes e práticas em benefício da população atendida.

Enfim, tudo isso, na minha opinião apenas esboçada neste texto e influenciada pelas contingências com que venho me deparando ao longo de minha formação e no momento presente, resume-se a pensar e repensar novas estratégias para tornar o aprender sobre comportamento humano reforçador a um número maior de alunos, de forma parecida como esta aprendizagem foi e tem sido dia a dia imensamente reforçadora para mim e, ouso dizer, para outros parceiros que embarcam numa viagem (incansável, quase sem fim, incrivelmente instigante e perturbadora) dentro do mundo da AC.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. **Modo causal de seleção por consequências e a explicação do comportamento.** Em: ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N. & SÉRIO, T. M. (Orgs.). ***Comportamento e causalidade***. Laboratório de Psicologia Experimental (PUC-SP), 2009. p. 31-45. Disponível em:<http://www.pucsp.br/pos/experimental/graduação/Downloads/comportamento_causalidade_2009.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL a (ABPMC a). Propostas diretoria ABPMC 2015/2016. 19 de nov. 2014. Disponível em: <http://abpmc.org.br/noticias.php?not=185>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ISSN 1679-8902

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL b (ABPMC b). Regulamento do trabalho de acreditação de analistas de comportamento a ser realizado pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. 16 de set. 2014. Disponível em: <http://abpmc.org.br/downloads/2014/REGULAMENTO-DO-TRABALHO-DE-ACREDITACAO.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D.; MEYER, S. B. **Função do comportamento e do DSM: terapeutas analítico-comportamentais discutem psicopatologia**. Em: TOURINHO, E. Z. & LUNA, S. V. (Orgs.) ***Análise do Comportamento: Investigações Históricas, Conceituais e Aplicadas***. São Paulo: Roca, 2010. p. 175-191.

BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D. R.; MARTONE, R. C.; VERMES, J. S.; KOVAK, R. **Psicopatologia**. Em: HÜBNER, M. M. C. & MOREIRA, M. B. (Orgs.) ***Fundamentos de Psicologia: Temas Clássicos da Psicologia sob a Ótica da Análise do Comportamento***. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. p. 154-166.

BAUM, W.M. ***Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura***. Tradução de Maria Teresa Araújo Silva, Maria Amélia Matos e Gerson Yukio Tomanari. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

CIRINO, S. D.; MIRANDA, R. L.; GONÇALVES, A. L.; MIRANDA, J. J.; VIEIRA, R. D.; NASCIMENTO, S. S. Refletindo sobre o laboratório didático de Análise do Comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 15-27, 2010.

DITTRICH, A. **O conceito de liberdade e suas implicações para a clínica.** Em: BORGES, N. B. & CASSAS, F. A. ***Clínica Analítico-Comportamental: aspectos teóricos e práticos***. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.87-94.

LOPES, M. G.; MIRANDA, R. L.; NASCIMENTO, S. S.; CIRINO, S. D. Discutindo o uso do laboratório de Análise do Comportamento no ensino de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 67-79, 2008.

MARÇAL, J. V. S. **Behaviorismo Radical e prática clínica.** Em: DE-FARIAS, A. K. C. R. e cols. (Orgs.). ***Análise Comportamental Clínica: Aspectos Teóricos e Estudos de Caso*.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 30-43.

MATOS, M. A. Contingências para a Análise do Comportamental no Brasil. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 89-100, 1998.

MIRANDA, J. J.; GONÇALVES, A. L.; MIRANDA, R. L.; CIRINO, S. D. Ética em experimentação animal: reflexões sobre o laboratório didático de Análise do Comportamento. Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 198-212, 2011.

SÉRIO, T. M. A. P. **O behaviorismo radical e a psicologia como ciência.** ***Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva,*** v. 7, n. 2, p. 247-261, 2005.

SÉRIO, T. M.; MICHELETTO, N.; ANDERY, M. A. Definição de comportamento. Em: ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N. & SÉRIO, T. M. (Orgs.). ***Comportamento e causalidade***. Laboratório de Psicologia Experimental (PUC-SP), 2009. p. 31-45. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/experimental/graduação/Downloads/comportamento_causalidade_2009.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

SKINNER, B. F. What is the Experimental Analysis of Behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**. Cambridge, v. 9, n. 3, p. 213-218, 1966.

ISSN 1679-8902

SKINNER, B. F. ***Sobre o Behaviorismo***. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.
SKINNER, B. F. ***Ciência e Comportamento Humano***. Tradução de João Cláudio Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1953/ 2003.
STARLING, R. R. A certificação do analista do comportamento – subsídios para uma discussão em curso. **Comporte-se: Psicologia Científica**. 19 de jan. 2014. Disponível em: <http://www.comportese.com/2014/01/a-certificacao-de-analistas-do.html>. Acesso em: 23 nov. 2014.
TODOROV, J. C. & HANNA, E. S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 26, n. esp., p. 143-153, 2010.
VILAS BOAS, D. L. O.; BANACO, R. A.; BORGES, N. B. **Discussões da Análise do Comportamento acerca dos transtornos psiquiátricos.** Em: BORGES, N. B. & CASSAS, F. A. (Orgs.) ***Clínica Analítico-Comportamental: aspectos teóricos e práticos.*** Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 95-101.
WEBER, L. N. D. Conceitos e pré-conceitos sobre o Behaviorismo. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 20, n. 31, p. 29-38, 2002.

ISSN 1679-8902

Namoro e Sexualidade na Educação Especial

Dating and Sexuality in Special Education.

BATONI, Bruna Risquioto
Faculdade Jaguariúna

SOUZA, Luciana Gomes Almeida de
Faculdade Jaguariúna

TOPAN, Marília Palma e Silva Tafner
Faculdade Jaguariúna

CORBO, Bruna Milani Fioritti
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: A deficiência intelectual costuma ser estereotipada no quesito sexual, devido à falta de conhecimento tácito e pelo preconceito da sociedade com o diferente. Objetivou-se com este estudo discutir sobre as facetas da sexualidade em alunos de uma escola especial e programar grupos socioeducativos sobre o assunto para que estes pudessem expressar suas vivências e seus pensamentos. A metodologia aplicada foi a de uma breve revisão bibliográfica para coletar dados a serem correlacionados com os sete encontros socioeducativos que, contavam com cerca de 10 alunos, além de um encontro com os professores e outro com os pais e responsáveis. A análise da pesquisa quantitativa demonstrou escassez de produção cientifica sobre o assunto e os grupos demonstraram-se positivos, expondo as idealizações de relacionamentos e famílias, destacando a carência afetiva dos próprios, retratando que a sexualidade é intrínseca ao ser humano, que os alunos têm desejos e motivações para um futuro afetivo. Ademais, evidenciou-se o tabu do assunto na questão da liberdade de falar sobre o mesmo e tirar as dúvidas. Considerou-se que os alunos deficientes intelectuais necessitam do lúdico e de um processo lento de assimilação e acomodação para entenderem o conceito. Correlacionado a isto eles demonstraram entender sobre as práticas sexuais e construíram conceitos daquilo que para eles é certo e errado em um namoro.
Palavras chaves: Sexualidade; Deficiência Intelectual; Grupos Socioeducativos.

Abstract: Intellectual disability is often stereotyped in the sexual matter, due to lack of tacit knowledge and the society's prejudice with the differences. The objective of this study is to discuss the facets of sexuality in students of a special school and create socio-educational groups about the issue, in order to facilitate the expression of their livings and thoughts. The methodology applied was a brief literature review to collect data to be correlated with seven meetings with approximately 10 students and one with the teachers and with parents and guardians. The quantitative analysis demonstrated the lack of scientific production about the subject and the groups shows itself as positives, exposing the familiar relationship's idealizations, highlighting the lack of affection and demonstrating that the sexuality is intrinsic to human, that the students have some desires and they expect a more affective future. Moreover, there was a taboo in relation with the subject sexuality in the issue of freedom to speak

ISSN 1679-8902

about it and take out the doubts. It was considered that the intellectual disabled students need playful activities and a slow process of assimilation and accommodation of the information in order to them understand the concept. They demonstrate understand about the sexual practices and create their own concepts of the right and wrong in a dating or relationship.
Keywords: Sexuality; Intellectual Disabilities; socio-educational groups.

INTRODUÇÃO

O diagnóstico de deficiência intelectual deve considerar o contexto da pessoa em sua forma social e a comparação com indivíduos da mesma faixa etária e cultura. Para a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD - deficiência intelectual é caracterizada pelas limitações em grau significante no intelecto, no comportamento de adaptação e nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Assim, o apoio personalizado leva estas pessoas a terem melhor funcionamento de suas limitações (MORALES & BATISTA, 2010).

Sobre este tipo de deficiência, Gomes e Fernandes *et al*. (2007), referem que o sujeito tem um Coeficiente de Inteligência bem abaixo da média, podendo ter algumas dificuldades perceptivas, psicomotoras e físicas. Entretanto, destaca-se que existem patologias em que a pessoa tem boa cognição e Coeficiente de Inteligência bem elevado, porém sua inteligência emocional e ou seu nível de atenção são precários.

Considera-se, a partir da reflexão suscitada por estes autores, que cada pessoa ou grupo de características relativas à deficiência intelectual deve ter uma análise singular das suas limitações e potencialidades. Indica-se que, por meio da estimulação coerente e educação direcional, a pessoa com deficiência pode melhorar sua inteligência experiencial e contextual, além de ultrapassar seu limite da inteligência tácita e ter melhor desempenho emocional, tendo consequentemente uma melhor qualidade de vida e uma facilidade em seu cotidiano.

A definição de deficiência como uma incapacidade, algo indesejado e com limitações intransponíveis para quem a apresenta, provém do senso comum de uma sociedade que define os padrões de beleza, comportamento e perfeição. Sendo assim, a pessoa deficiente, comumente, ainda sofre com

ISSN 1679-8902

relações pautadas pela segregação, estigmatizações e atitudes errôneas. Por estes motivos, conclui-se que, tanto para a sociedade quanto para os familiares, a deficiência tem características desumanizadoras, como se ela fosse um pressuposto de instintividade (SOUZA & BOEMER, 2003).

Ainda segundo as autoras, com o passar do tempo, os familiares modificam os significados de alguns valores, gerando uma relação afetuosa intensa, mas eles não compreendem totalmente os filhos - um dos fatores pode ser a falta de diálogo com profissionais especializados e outro fator pode ser o próprio preconceito impregnado pela sociedade. Então, eles acabam se deparando com reflexões paradoxais na educação desta criança e adolescente, principalmente em como incentivar a independência, como explicar posturas do universo da sexualidade e a criação da identidade (SOUZA & BOEMER, 2003).

O presente trabalho científico busca compreender o universo da sexualidade para os deficientes intelectuais. A sexualidade na sociedade atual é vista como um tabu, tanto para pessoas sem deficiência, quanto para os deficientes, pois o assunto é distorcido, repreendido e apenas relacionado ao ato do coito. Contudo, para a psicanálise sexualidade vai além desta definição do senso comum, ela está imersa nas pulsões que o ser humano tem tanto de vida como de morte, amor e ódio, afeto e agressividade. Para a psicologia social sexualidade é algo que provém das relações sociais interligadas ao psiquismo, gerando algo cultural em que todos os seres humanos desta sociedade estão inseridos (BOCK *et al*, 2001).

O desenvolvimento da sexualidade é intrínseco ao ser humano e fazendo parte da personalidade de cada indivíduo, tanto em conduta biológica quanto em conduta social. É algo que provém desde a infância e reflete no adulto que a pessoa se tornará (PAPALIA & OLDS, 2000). Dadoorian (2005) relata que, a sociedade vê a sexualidade do deficiente mental sobre duas vertentes: uma angelical e outra monstruosa. Na primeira delas, o deficiente é visto como uma eterna criança, pura e sem imaginário sexual, já, quando o adolescente começa a mostrar um lado erotizado aparece a segunda vertente, o deficiente é visto como um animal impulsivo improvável de ser educado e controlado.

ISSN 1679-8902

Todos que evidenciam algum tipo de necessidade educacional especial e demandam atendimento educacional especializado (AEE) têm se tornado público alvo da educação especial ao longo dos tempos. (PORTAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2013).

Para uma maior aproximação e aprofundamento prático no tema deste trabalho, buscou-se uma escola que pudesse colaborar com a criação e implantação de um projeto de intervenção que oportunizasse o contato com alunos com deficiência intelectual e o trabalho socioeducativo com aspectos da sexualidade humana. A escola especial que aceitou colaborar se interessando pelo projeto, está localizada em um município do interior paulista. A escola tem 38 alunos que frequentam as aulas a semana toda, divididos em quatro turmas.

METODOLOGIA

Realizou-se breve pesquisa, no mês de maio de 2013, sobre artigos publicados, que retratassem o assunto sexualidade e namoro na deficiência intelectual para fundamentação da pesquisa, para isto utilizou-se as palavras-chave "deficiência, intelectual, sexualidade" nas bases de dados *Scielo* Brasil (http://www.scielo.br), Pepsic – Periódicos Eletrônicos em Psicologia – (pepsic.bvsalud.org), LILACS (lilacs.bvsalud.org) e Bireme (www.bireme.br). Os resultados obtidos sofreram algumas exclusões, tais como: resultados que consistiam em artigos científicos repetidos em mais de uma base de dados, ou artigos com data anterior a 2003, ou ainda artigos que não tinham o texto completo. Considerando-se estas exclusões, os artigos obtidos foram lidos em sua íntegra e puderam contribuir para o embasamento teórico para a intervenção educativa sobre o tema da sexualidade.

A intervenção foi realizada em forma de encontros socioeducativos que tinham a finalidade de sensibilização para as questões da sexualidade humana e elucidar a forma de percepção e relação social com o tema além de, esclarecer e orientar quanto a dúvidas ou angústias que os alunos por ventura apresentassem. Ao todo, foram realizados nove encontros sendo dois deles realizados com os professores e pais e os outros sete encontros de sensibilização e discussão com os alunos.

ISSN 1679-8902

O encontro realizado com os professores da escola destinou-se à apresentação e seleção dos grupos de alunos que participariam da intervenção. O encontro com os pais e responsáveis foi conduzido pela psicóloga da instituição e teve a finalidade de apresentar a intervenção, esclarecer dúvidas, obter a parceria dos mesmos e orientar quanto a questões do âmbito familiar.

Os outros sete encontros foram realizados com os próprios alunos de educação especial, com o objetivo de compreender a percepção que estes têm sobre a sexualidade, promover uma reflexão deles sobre seus sentimentos e atitudes.

Consideraram-se as percepções e as necessidades deles de aprendizagem para oferecer um trabalho educativo sobre o tema com o intuito de colaborar com o desenvolvimento pessoal e social dos participantes como sujeitos plenos e coerentes. Os encontros foram registrados em papel com a ajuda de uma pesquisadora colaboradora que esteve presente nos encontros apenas para esta finalidade, auxiliando na coleta de dados para composição da discussão científica.

A análise foi dividida e embasada nos moldes utilizados por Souza (2003) que foram: leitura geral dos encontros e a posteriori dos relatórios – de forma não interpretativa e com empatia para se familiarizar com o contexto e com as comunicações expostas - a releitura e rememoração dos fatos – para identificar unidades de significados, significados subjetivos provindos da visão experiencial e intuitiva do pesquisador - o percorrer novamente dos textos – parte relacionada ao insight psicológico, observação de frequências com que alguns tópicos aparecem e se relacionam, além da inter-relação de conteúdos implícitos com a subjetividade do grupo e do assunto – e por fim, o reagrupamento dos elementos relevantes – construção consciente dos dados examinados, debatidos, questionados e refletidos que foram obtidos através de insights, visões subjetivas e intuição.

Os sujeitos da intervenção educativa consistiram de um grupo com cerca de 10 alunos de educação especial, regularmente matriculados em uma escola pública de um município do interior paulista com idade de 14 a 32 anos. Existiu uma maior instigação para que participasse do grupo aqueles alunos comentados pelos professores e equipe multidisciplinar da própria instituição

ISSN 1679-8902

colaboradora, que estavam apresentando comportamentos e interesses referentes à adolescência e sexualidade. Os participantes não apresentavam patologias específicas relativas à saúde geral e capacidade de frequentar rotina escolar, no entanto, tinham condição existencial de deficiência intelectual leve ou moderada proveniente de síndromes e quadros genéticos, assim alguns utilizavam de comunicação não convencional e outros tinham atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Os encontros com os alunos contaram com frequência semanal, com duração aproximada de trinta minutos, em que foram realizadas atividades de sensibilização e momentos de reflexão propostos pela pesquisadora e colaboradora. O tema foi abordado por meio de discussões, explanação de figuras, materiais lúdicos, conversas e reforçamento de conceitos já conhecidos pelos alunos.

Sendo assim, as atividades foram elaboradas conforme as necessidades do grupo e forma de se colocar o assunto. O uso desses recursos ocorreu para que eles compreendessem com maior facilidade e de forma espontânea e natural. Segue as descrições das propostas dos encontros em ordem cronológica:

I. APRESENTAÇÃO: Em uma reunião, conversou-se com os alunos de forma livre, sobre a proposta de haver um grupo de discussão na escola sobre a temática: namoro, adolescência, mudanças físicas e motivação e desejos (sexualidade). Foi perguntado o que eles pensavam a respeito, o que eles gostariam de discutir neste grupo e se eles se propunham a realizar os encontros, além de relatar quais seriam os possíveis materiais utilizados para a discussão dos assuntos.

II. O CICLO VITAL: A estratégia planejada para este encontro foi a de levar imagens para um olhar cronológico sobre a vida – do nascimento até a velhice e morte – elas foram apresentadas por meio de slides. Os alunos puderam expor suas ideias e vivências sobre cada imagem e discutiu-se sobre as mudanças causadas fisicamente na época da puberdade especificando o que é infância, adolescência e velhice. Além de questões do desenvolvimento físico e biológico e de qual definição para cada faixa etária, abordaram-se assuntos do universo feminino como as cólicas menstruais.

ISSN 1679-8902

III. NAMORO E EXPECTATIVAS: questionamentos sobre as vivências em família de cada participante, quais os desejos relativos à própria condição de formação de família no futuro e solicitação do desenho de cada família. Em sequência foram apresentadas várias imagens de casais com diferença de idade, gestos carinhosos, beijos, agressividade, ou seja, imagens de vários tipos de afetividade e relacionamentos e foi pedido para eles colocassem em três tópicos "pode", "não pode", "diferente". A partir dessa atividade, foram montados dois cartazes um com as imagens e outro com os desenhos.

IV. IDENTIDADE E PROJEÇÃO DO AFETO*:* estratégia planejada em quatro passos: primeiro – alongamento; segundo – dinâmica em que as pessoas andassem e tentassem falar ao mesmo tempo, buscando atentar para a dificuldade de ouvir com a atenção desfocada; terceiro – teatro com um casal brigando, quando foram propostas várias cenas em que os alunos puderam participar no lugar de um dos protagonistas; e quarto – uma discussão sobre as vivências realizadas pelos alunos.

V. DE ONDE VÊM OS BEBÊS*:* retomou-se alguns pontos vistos pelo grupo no tópico O CICLO VITAL até chegar ao tema que jovem poderia ter um bebê. Realizou-se, então, a leitura do livro "Mamãe botou um ovo" da autora Babette Cole (COLE, 2006), que aborda de uma forma simples e completa as possibilidades de relação sexual e expressões da afetividade nos seres humanos, seguindo-se de discussão todos os participantes.

VI. CUIDE-SE: abordagem de questões como higiene e como se contraem algumas doenças, explicando-se a importância de se prevenir de doenças virais comuns e também aquelas sexualmente transmissíveis, além da conversa sobre gravidez indesejada e orientação sobre o uso de preservativos e contraceptivos.

VII. O AMOR E AS RELAÇÕES*:* Para encerrar os encontros do grupo socioeducativo foi passado o filme "*Up*: altas aventuras" (*UP*... 2009), escolhido por tratar das questões do amor correspondido, ciclo vital, sobre a carência e a amizade, possibilitando de uma forma lúdica e prazerosa a despedida da intervenção, pois o filme abrangeu assuntos que se destacaram nos encontros.

ISSN 1679-8902

Embasamento da análise de resultados

Segundo Bock *et al.* (2001) na psicologia social a contradição existente em todos os objetos é a força de seu movimento de transformação e é na relação desse objeto com o mundo que o cerca que os elementos contraditórios se constituem. Por estas relações com o meio desde a infância, o indivíduo passa a se caracterizar e entrar em conflito com sua cultura e meio social. Desta forma é que as pessoas se aproximam e tem espelhos de como querem ter sua família e vida afetiva. Pode-se dizer que mediante o grupo que pertence ele tem um modo de se relacionar com o meio, idealizar, projetar e se identificar.

Na psicologia social o princípio de atividade é uma unidade básica a vida do sujeito material, pois é assim que o homem domina o mundo; o que está no mundo externo entra no mundo interno subjetivamente como ideias e imagens. Tem-se também a consciência, modo em que o sujeito se relaciona com o mundo externo que é produto das relações com o meio. Já a noção de identidade é norteada pela representação e sentimentos que o sujeito desenvolve a respeito dele mesmo com base as suas vivências (BOCK *et al*., 2001).

Este processo engloba a escola local de forma a relacionar a aprendizagem em grupo e de socialização do sujeito. A escola serve tanto para um meio educativo quanto para um meio de relações e desenvolvimento afetivo do sujeito (MIRANDA, 1989). Em um processo grupal uma importante relação é da linguagem e com a comunicação, que fazendo com que o indivíduo interiorize e exteriorize a informação. Segundo Siqueira & Nuemberg (1998) e Roso (1998) toda constituição interna é devida a interação social da pessoa e a comunicação que esta teve com o meio. Sendo assim, a forma com que é expressa uma informação tem crucial importância na subjetividade da pessoa, pois dependendo de seus mecanismos ela pode vir a assimilar ou não.

Todo este processo grupal descrito se relaciona também com a teoria de Piaget que interage com os conceitos de assimilação e acomodação que são peças chaves para o processo de desenvolvimento cognitivo da espiral continua e ascendente do processo do desenvolvimento e da aprendizagem, pois assimilação é o processo de entrada pelo qual o meio externo é incorporado à atividade do indivíduo. A assimilação é regulada pela

ISSN 1679-8902

acomodação que é o processo de saída, ou seja, de como aquilo que foi assimilado vai para o meio pelo indivíduo. Estes dois processos são simultâneos e estão presentes em todos os níveis biológicos e intelectuais, sendo assim, desenvolvendo o cognitivo e o físico. O equilíbrio é um processo constante de reorganização interna e autorregulada. São quatro fatores principais para esse fator dinâmico do conhecimento: maturação, experiência, transmissão social e o processo de equilibração (PIAGET, 1989).

Na temática sexualidade pode-se contextualizar, incialmente, a aprendizagem, o processo grupal, a identidade e o contexto sócio histórico com os conceitos de Kahhale (2002) que, primeiramente, determina-se sexo como algo provindo da genética ou biologia. Entretanto, sabe-se que a questão cultural, social e histórica tem interferência na exposição deste para o meio externo e o mesmo pode ser dito nas questões de moral.

Relata-se também que, a mulher normalmente sofre maior preconceito do que os homens por uma questão construída historicamente. Aguiar *et al* (2002) declara que a interação com o adolescente deve ser considerada como algo natural, pois a visão desta fase ser de crise e turbulenta é uma visão preconceituosa, a sociedade a faz desta forma o que influencia o tratar dos jovens. Assim, pode-se associar a importância da construção da identidade, do processo grupal para se compreender a adolescência na atualidade e de observar que a sexualidade se entende como algo inato ao ser humano e que algumas exposições e regras são realizadas e impostas pela cultura.

RESULTADOS, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

Resultados quantitativos

Na pesquisa bibliográfica de bases de dados foram encontrados 34 artigos (Scielo 11, Pepsic, 02, LILACS 09 e Bireme 12). Excluindo-se os artigos repetidos, os que foram publicados no período anterior a 2003 e os que não possuíam texto completo, sobraram 12 artigos.

As 12 referências bibliográficas trouxeram importantes apontamentos sobre como o tema tem sido tratado no meio científico e auxiliaram na metodologia dos grupos socioeducativos. Estes resultados permitiram inferir que falar de sexualidade na sociedade é um tabu e que se intensifica, quando

ISSN 1679-8902

este tema está relacionado com deficientes intelectuais, pois há pouca produção acadêmica cientifica, falta de conhecimento e existe alienação de pais e de alguns professores e isto pode refletir negativamente no desenvolvimento do aluno em questão. Em relação a este fato Garcia (2012) relata que a maioria dos trabalhos científicos sobre a sexualidade no deficiente intelectual é teórica ou refere-se aos pais ou profissionais que se relacionam com esse tipo de sujeito.

Morales e Batista (2010) afirmam que a compreensão sobre deficientes intelectuais contrastam com a visão mítica que os caracteriza por suas incapacidades. Segundo Litting (2012) em sua pesquisa sobre a análise das percepções de mães de adolescentes, este tema ainda é permeado de preconceitos, mistificações e discriminações, principalmente no âmbito da família, pois se observou que a problemática maior sobre o assunto sexualidade não era apenas os das limitações do indivíduo, mas também da desinformação, do preconceito, da negação e indiferença sobre o assunto das pessoas que o circundam; estes mesmos argumentos são relatados por Pinheiro (2004). Pelo trabalho de Vincentis *et al*, pode-se dizer que qualquer tipo de doença ou diferenciação faz a pessoa ser relacionada a uma sexualidade diferenciada pela sociedade.

Correlacionado a esses relatos Bastos e Deslandes (2012) e Albuquerque (2011) relatam que os pais têm escassa ou nenhuma informação de como lidar com os aspectos da sexualidade de seus filhos. A sexualidade atualmente é vista de forma exacerbada pela cultura e pelas mídias (BASTOS & DESLANDES, 2005) o que gera consequências no imaginário do jovem com ou sem deficiência intelectual e os professores se sentem constrangidos e despreparados para abordar este assunto com os alunos (PRIOSTE, 2010; DADOORIAN, 2005; VENÂNCIO 2013).

Os autores Luiz e Kubos (2007) em seu estudo sobre namoro em pacientes com Síndrome de Down revelam que filhos de pais com melhores índices econômicos e sociais têm melhor desenvolvimento de sua vida afetiva e da sexualidade, justamente pela informação que esses recebem e transmitem a seus filhos.

ISSN 1679-8902

Início da intervenção

Primeiramente, foi apresentado o projeto para os professores e demais funcionários da escola, houve boa aceitação por parte destes, que já tinham conhecimento da necessidade de se discutir sobre a sexualidade naquele grupo de alunos. Com o objetivo de introduzir o projeto e solicitar autorização de participação dos filhos para os pais ou responsáveis, foi realizada uma reunião, para uma explicação expositiva sobre as intervenções que iriam ser aplicadas. Estavam presentes profissionais responsáveis pela escola especial e todos os pais dos interessados, além da pesquisadora e das colaboradoras. As permissões para a participação dos filhos no projeto foram assinadas e recolhidas. Os pais manifestaram satisfação quanto às propostas, não apresentando resistências ou dúvidas sobre o tema.

Intervenção juntos aos alunos

Para os aplicadores a apresentação do projeto de intervenção aos alunos demostrou-se positiva, pois ocorreu interesse pelo tema e estiveram bastante motivados com a possibilidade de um novo grupo de conversa. Outro fato interessante é que surgiram ideias deles próprios sobre como gostariam que fossem abordados os temas, com desenhos, recortes e colagens. Por meio de verbalizações, eles também demostraram motivação para os encontros, principalmente aquele em que seria realizado um teatro. Assim, a conversa e explicação do grupo de trabalho foram interessantes tanto para um *rapport* entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa quanto para observar a melhor forma de conduzir os encontros.

No primeiro encontro falou-se sobre O CICLO VITAL e pode-se perceber que para eles as responsabilidades de cada etapa da vida sempre estavam relacionadas à escola e ao trabalho, por exemplo, a criança não vai à escola quando muito pequena, depois quando cresce sempre precisa ir estudar e quando idoso mesmo que aposentado não é bom ficar sem estudar.

O ser jovem para os alunos se relaciona com o período de estudar, trabalhar para um dia ser adulto, sair, namorar e casar. É interessante observar que os alunos tem consciência do que cada período da vida representa e por qual tipo de pessoa é representado, porém quando ele se coloca na situação acaba demonstrando incoerência entre a sua idade e a fase que está.

ISSN 1679-8902

Neste tópico o namoro para os alunos foi visto como algo de respeito, concordância e amizade. Assim, observa-se a idealização sobre o assunto namorar, pois eles relataram namoros muito próximos do idealizado como namoro a distância e sem se ver e namoro próximo à amizade como o caso do casal que estava na sala que só demonstram ter aproximação amigável. Sobre a vida em casal destacou-se os assuntos domésticos de como um casal deve se relacionar e afazeres que cada membro deve desempenhar. Analisa-se o fato da cultura e sociedade estarem presentes nas representações dos alunos quanto à família idealizada. Lane (1989) explicita que normalmente as pessoas acabam imaginando de maneira ideológica seus relacionamentos, por meio do que é aprendido socialmente.

Quanto ao encontro sobre NAMORO E EXPECTATIVAS, os alunos demonstraram gostar da própria família e ter uma boa relação dentro de suas casas. Também, aparentaram uma relação de dependência familiar ou demonstram o que é esperado socialmente por eles em sua condição. Quando pedido para desenhar suas famílias no futuro (se pretendiam morar sozinhos, casar, ter filhos, animais de estimação, e afins) eles desenharam a família que já tem e a casa onde moram atualmente.

Interessante observar que o machismo visto na sociedade influência os alunos, como no caso do grupo que tiveram as fotos dos casais homossexuais, os dois homem foram vítimas de risadas e inicialmente os meninos falaram que “não podia”. Já no casal de mulheres os meninos acharam estranho vê-las se beijando, porém falavam que elas podiam se relacionar. Outro fato relevante no mesmo grupo é que as meninas, inicialmente, disseram que se poderia dar sapatada no homem, caso ele tivesse feito algo de muito errado, depois todos concordaram que quando feito isso a mulher acaba perdendo a razão, e que isso não é bom para nenhum dos lados, pois violência gera mais brigas.

Apesar desses tópicos apresentados acima que geraram opiniões diferentes, os alunos concordaram entre si, quais as fotos, representavam ações que podiam ou não podiam ser feitas dentro de um relacionamento. Foi aprovado que todo namoro deve ter carinho e respeito e, que é necessário deixar o orgulho de lado quando se erra e pode-se pedir desculpas. Eles também entenderam as relações com os diferentes, num primeiro momento sugerindo ambiguidade, mas, ao final, demonstrando que concordavam que

ISSN 1679-8902

deve haver respeito por parte do casal homoafetivo e por parte de deles também. Assim, a intervenção foi muito produtiva, eles realizaram a atividade com êxito, demonstrando sentimentos de satisfação ao relatarem sobre suas vidas pessoais e demonstraram ter expectativas e objetivos futuros, apesar de ainda estarem muito ligados a seus familiares, afirmando os conceitos de Morales e Batista (2010) que vão contra o senso comum que reflete os deficientes intelectuais como incapazes de compreender situações.

No encontro sobre IDENTIDADE E PROJEÇÃO DO AFETO os alunos riram e incentivaram as cenas do casal brigando, retratando o cenário cultural atual, apresentado pelo sucesso das novelas atuais e contextos diversos que são expostos pela mídia, em televisão, revistas, vídeos, onde se apresentam muitos conflitos entre casais. Isto demonstra as representações sociais e o ambiente em que os alunos eram carregados de símbolos e significados da cultura local, como qualquer outro indivíduo (LANE & CODO, 1989).

Entretanto, no momento do questionamento, eles sabiam que não era saudável ter discussões ou brigas em um relacionamento e que as pessoas precisavam se ouvir, pois ir contra isso seria falta de respeito entre ambos. Nesse encontro foram previstas encenações teatrais e, no início, todos se dispuseram a participar e estavam ansiosos para as encenações, mas quando começou a atividade em si, alguns alunos apresentaram timidez, pois para revolver o conflito da cena falavam que não podia ser daquele modo. Então, não queriam ir à frente participar, e quando questionados sobre o que estava sendo apresentado eles davam opinião e falavam como podia ser feito, e acabaram participando de alguma forma.

Tal intervenção confirma o retratado por Morales e Batista (2010) em que o apoio personalizado ajuda os deficientes intelectuais a suas limitações. Destaca-se que os alunos incentivavam verbalmente e com palmas para o colega que estava sendo chamado a encenar, ou até chamavam pelo nome para a pessoa ir à frente, assim mesmo com dificuldade de se expressar, como já retratado eles aparentavam estar interessados no grupo.

Desse modo, pode-se dizer que esse encontro relacionou com o conceito de identidade de Bock *et al.* (2001) que relata as vivências com a sua forma de emitir respostas e afeto, pois o encontro demonstrou a maior singularidade por parte dos participantes, houve quadros de submissão, falta

ISSN 1679-8902

de argumentação, de se vitimizar ou entrar no quadro de culpado e tentar se desculpar, o que ocorreu com a grande maioria dos alunos.

No encontro sobre DE ONDE VEEM OS BEBÊS, os alunos primeiramente riram mediante ao assunto (apresentação do livro “Mamãe botou um ovo”). Levou-se em conta para análise desta atividade que o tema sexo é polêmico (BOCK et al, 2001), assim foi considerado esperado eles demonstraram uma retração no começo e infere-se que por sentir medo ou que seriam punidos por estarem falando sobre este assunto.

Os alunos bateram palmas após a leitura e explicação do livro, o que demonstrou aparentemente que eles entenderam o exposto e que algo os tocou na subjetividade. Este foi o momento em que os alunos menos falaram, entretanto devido às perguntas feitas a eles o grupo retomou vários assuntos discutidos anteriormente.

Observou-se a relação deles com o casamento, que ter filhos só pode ser após se casar e que casar é melhor do que namorar, pois assim você divide tudo, salienta-se a visão de carência dos indivíduos do grupo e de algo tradicional que foi passado a eles através da sociedade, onde o sexo é ainda um tabu. Foi interessante o fato de relacionar os casais em que pais solteiros ou casais homossexuais podem ter filhos se tiverem condições financeiras e muito afeto, assim demonstrando um avanço na quebra de preconceitos sociais demonstrados na atividade realizada anteriormente, onde se distinguia o que pode, não pode e o que é diferente em um relacionamento.

Destaca-se o fato dos alunos falarem que certos modos de se vestir não são apropriados para pessoas que namoram ou se casam. Eles concordaram com o fato de que a pessoa amada deve gostar deles da forma como que eles são. Sendo assim, não se deixar influenciar pelo outro, mesmo que o outro jogue com as palavras de indução e se pessoa não fizer o que lhe foi pedido não a amará mais. Eles também relataram que não se pode fazer as práticas sexuais - tidas neste grupo como forma de fazer bebês - fora de casa e perto do público e que estas práticas só podem ser feitas por pessoas casadas e não é certo “fazer bebês” sendo apenas namorados.

No encontro intitulado CUIDE-SE, o grupo mostrou-se intensamente participativo, tendo sido marcado por comentários sobre higienização diária, como tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos, principalmente quando

ISSN 1679-8902

alguém próximo que está com gripe antes de tocar nas mucosas. Houve esclarecimentos sobre herpes, sobre utilizar o banheiro limpo, principalmente as meninas, pois elas podem contrair doenças se um banheiro não estiver devidamente higienizado.

Os próprios alunos trouxeram dúvidas de como se contrai AIDS e câncer. Foi explicado que o câncer não é transmissível e no assunto AIDS foi retomado o assunto de como são feitos os bebês. Explicou-se que para contrair AIDS, a pessoa com que você se relaciona tem que estar com o vírus, deste modo foi dito a importância de não se relacionar com qualquer pessoa e caso fossem se relacionar fazer exames preventivos e usar a camisinha. Nesse momento foi muito interessante, pois um dos alunos disse que sabia o que era camisinha e explicou aos colegas.

Nesse ponto, foi explicado também sobre a pílula que evita a gravidez, cólicas femininas ou outros problemas e que as meninas podem ter uma menstruação de poucos dias ou muitos dias e a quantidade de fluxo poderia ser pouca, média ou grande. Houve muitos questionamentos por parte dos alunos sobre “se dormir junto pode ficar doente ou ter filhos” ou “como é feita a relação” ou ainda “se o corpo da menina muda após ela iniciar a vida sexual”, “se gente que não é casada pode fazer”. Bastos e Deslandes (2005) afirmam que são questões muito comuns de serem ouvidas no senso comum e também que as dúvidas podem ser provindas da exibição do sexo na mídia.

Neste momento, foi explicado que se ficar apenas perto de uma pessoa não se contrai as DST’s, não acontece a gravidez e o assunto, foi retomado com o livro estudado na semana anterior de como é feita a relação sexual e explicado novamente as diferenças entre o menino e a menina. Foi desmitificado o fato ocorrer mudança corporal na menina após a relação sexual e se retomou o grupo de desenvolvimento humano. Também foi dito que a pessoa deve se cuidar e assim usufruir das práticas preventivas. Retomado o assunto de namoro falou-se das imposições de tentar mudar a pessoa ou manipulá-la, pois se trata de desrespeito.

Os alunos também retrataram que não podem fazer essas perguntas dentro de casa e na própria escola. Explicou-se durante as conversas eles poderiam perguntar o que quisessem e situações foram esclarecidas e elogiadas pelos alunos, eles disseram que isso foi muito bom, pois agora não

ISSN 1679-8902

tinham mais dúvidas. Prioste (2010), Dadoorian (2005) e Venancio (2013) correlacionam estas questão ao tabu do assunto tanto para a sociedade quanto para os deficientes intelectuais.

Assim sendo, considerando a intensa participação com perguntas e explicações produzidas pelos próprios participantes, pode-se perceber a dificuldade em tocar no assunto sobre sexualidade ou mesmo em se aprofundar em dúvidas relevantes nos relacionamentos em família e em sociedade.

No encontro sobre O AMOR E AS RELAÇÕES, onde foi exibido um filme de animação o grupo apresentou-se bastante interessado, os alunos disseram que iriam sentir falta dos encontros e que gostaram de todos os encontros que ocorreram, permitindo um fechamento significativo do trabalho e retratando de forma positiva a intervenção como um todo.

Discussões acerca das intervenções

Uma característica comum nas atividades foi o entusiasmo por parte dos alunos, a vontade de participar no grupo e suas singularidades. E elas se mostram por meio da personalidade dos participantes que repetiram comportamentos em todos os encontros, pois havia o aluno que sempre estava ativo, o que falava muito, ou que quase não se manifestava com palavras, ou que ria de tudo e brincava. Observou-se que, cada qual ao seu modo, interage e se doa no grupo, podendo até inferir na carência que sentem, sendo suprida pela interação grupal ou de qualquer forma de contato. Foi destacado o fato da carência e apego dos alunos por suas falas, modos de observar as relações e pela própria vivência da relação grupal.

Um fato interessante foi a visão dos alunos para o caso de casais homossexuais que buscam adotar crianças, eles disseram que o tipo de casal é incomum, porém que se eles tivessem condição afetiva e monetária para cuidar de alguém poderiam adotar dizendo ser algo bom para a criança, pois na visão deles ela seria muito amada.

Considera-se a conversa e a discussão sobre relacionamentos bem idealizadas pelos alunos, como algo praticamente perfeito e que as dificuldades não existem dentro da convivência, se você for bom com a pessoa. Inicialmente, para eles somente o fato do rótulo de namorado já significava

ISSN 1679-8902

gostar do outro. Foi retirado do grupo o que seria necessário para manter a relação, ou seja, atitudes, expressando a vontade de estar junto no cotidiano, respeitando a outra pessoa, mesmo quando não se concorda com ela, e isto foi discutido em quase todos os encontros. Na questão do sexo foi notória a existência de conceitos enraizados no grupo, onde este era um assunto proibido e muito errado.

Assim, houve a possibilidade de quebrar alguns conceitos, esclarecendo as dúvidas que surgiram e apresentando um novo modelo de relacionamento a eles. Juntos puderam integrar o que já existia como valores e princípios, àquilo que foi apresentado e a interação de todos os membros foi relevante para o princípio de crescimento e conhecimento dos mesmos.

Os encontros elucidaram vivências quanto à sexualidade para o deficiente intelectual de maneira relativamente parecida com a pessoa tida como normal, pois eles expressaram as mesmas vontades e curiosidades acerca do assunto. Entretanto o tabu sobre esse assunto relacionado à deficiência foi visto pelas explicitações dos participantes, pois quando explicado que eles poderiam falar abertamente os alunos não acreditavam que realmente tinham um espaço para ouvir, falar e debater o assunto, inicialmente testavam e achavam que iam ser punidos.

Isso demonstra que o maior diferencial no relacionamento com o deficiente é a dificuldade que esses têm sobre o acesso à informação de cunho sexual. Outro fato a ser considerado é que a forma de aprendizagem desses com o modo lúdico, de clareza, atenção às capacidades de compreensão próprias de cada um, são fatores primordiais para se discutir assuntos para eles bastante complexos. Eles precisam ter uma explicação por meio de desenhos e de construções de grupo, como cartazes e discussões para assimilarem o conteúdo. Além disso, necessitam de um processo mais lento de processar e entender o fato, sendo assim a diferença de uma semana para cada assunto se mostrou positiva.

A forma pela qual o grupo foi trabalhado, iniciando com fases da vida, crescimento e desenvolvimento, seguidos das questões de sociedade, diferenças, família, carências e expectativas e só depois abordar as questões da sexualidade em si, também se demonstrou positivo, pois os alunos nas dúvidas de sexualidade podiam perguntar no próximo encontro o que lhes dava

ISSN 1679-8902

explicações sem lacunas. Outro fato interessante foi a proposta de dar liberdade aos alunos para darem sua opinião pessoal e formar uma opinião grupal final após a discussão, pois os alunos se sentem mais participativos e motivados.

Sobre a dinâmica de participação dos alunos no grupo deve-se ressaltar o fato de que no início havia menos entrosamento entre a turma e também para os mediadores (colaboradora e pesquisadora). À medida que encontros foram sendo elaborados foi mais fácil o diálogo, que fez bastante rico o fato de não se tratar da sexualidade inicialmente, pois já que esta é um tabu da sociedade para adolescentes. Iria ser muito constrangedor e com menos abertura se os encontros já iniciassem com a abordagem de sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto sexualidade para o deficiente intelectual demostra ser ainda um tabu a ser vencido. A pouca produção acadêmica científica, a falta de conhecimento e a alienação de pais e alguns professores podem refletir negativamente no desenvolvimento desses alunos que vivenciaram a pesquisa.

A sexualidade ainda é um tabu para a sociedade em que os alunos estão inseridos, pois havia uma atmosfera de incredibilidade e timidez nos alunos que, mesmo dizendo-se que nada aconteceria e eles poderiam se abrir, passaram a impressão que se fizessem perguntas pertinentes pudessem ser ridicularizados ou punidos. Paradoxalmente a esse ponto, os alunos retrataram atenção e que aparentemente fizeram conexões entendendo o que foi retratado.

Sanches-Ferreira (2012) refere que o deficiente intelectual deve ser visto de forma integrada e se relacionando com o mundo em processos dinâmicos e transacionais de desenvolvimento humano por meio do ajustamento entre o próprio e o contexto que este está inserido.

Assim, observou-se que além dos alunos interagirem e demonstrarem compreensão, também se pode aprofundar o assunto sexualidade falando em práticas preventivas, sexualidade na sociedade, o comum e aquilo que não é aceito pela cultura vigente, além de falar sobre o próprio corpo. Para entrar em assuntos mais complexos como o uso da camisinha, masturbação ou formas

ISSN 1679-8902

de expressão da sexualidade, o grupo demonstrou certa imaturidade, que pode ser interpretada pela delimitação do número de encontros e do tempo de intervenção que não permitiu a extensão da realização do trabalho a ser descrito nesse momento. Entretanto, caso a pesquisa continuasse a ser realizada existiria a possibilidade que os alunos chegassem a um patamar de maturidade para o entendimento de tais assuntos.

Destaca-se também, a consideração de que algumas vezes alguns dos alunos deficientes intelectuais moderados realmente entendem o que é retratado e o quanto eles apenas concordam devido a estarem sendo mediados ou guiados pela fala dos outros alunos, pois existiam alunos que sempre ficavam quietos. Ressalta-se o fato de que alguns alunos também podem associar o grupo como uma lição escolar, pois no senso comum quem fala à frente é detentor do saber. Entretanto por este motivo houve a preocupação de tentar construir as idéias juntas com os alunos e ir conduzindo para que eles mesmos falassem e dessem sua opinião particular e depois debater com a turma. Ademais se observou a prevalência de conceitos de práticas heterossexualidade nos encontros devido aos relatos dos participantes.

Constatou-se que os alunos deficientes intelectuais necessitam do lúdico e de um processo lento de assimilação e acomodação para entenderem o conceito. Correlacionado a isto eles demonstraram entender sobre as práticas sexuais e construíram conceitos daquilo que para eles é correto ou não em um namoro.

Considera-se que os encontros foram aproveitados significativamente pelos alunos, pois esses puderam contar suas expectativas amorosas, relevar algumas carências, projetar sentimentos e vivências, além de confirmar o fato que a sexualidade para eles é algo natural.

Identifica-se a possibilidade e relevância de aprofundamentos científicos no tema de modo a contribuir-se para a construção de saberes mais próximos às práticas educativas e vivências em sua sexualidade, de pessoas com deficiência intelectual, vislumbrando um futuro onde se garanta acesso à formação plena do indivíduo em todas as suas necessidades e formas de expressão relacional.

ISSN 1679-8902

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J; BOCK, A.M.B. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B., GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. Cortez. São Paulo. 3ª Edição. 2007. Capítulo 9, pp163-178

ALBUQUERQUE, P.P.de. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação para pais. **Psicol. Argum**., Curitiba, v.29, n.64, pp.109-119 jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=4531&dd99=vie w>. Acesso em: 30 mai 2013.

BASTOS, O.M.; DESLANDES, S.F. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Ciênc. saúde coletiva,** RJ. v.10, n.2, abr 2005.

_____. Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes. **Physis**, Rio de Janeiro, v.22, n.3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312012000300 010&lng=pt&nrm=iso>.Acesso em: 30 mai 2013

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, A. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, Saraiva, p. 135-147. 2001.

COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo**. 7ª Edição, São Paulo, Atica. 2006.

DADOORIAN, D. O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental, instituição. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21, n.06, dec. 2005.

GARCIA, W.P. Apontamentos e reflexões sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. **Psicol. Argum**. Curitiba, v. 30, n. 68, p. 149-160, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=5893&dd99 =view>. Acesso em: 30 mai 2013.

GOMES, A.L.L.; FERNANDES, A.C.; BATISTA, C.A.M. (*et al).* Atendimento educacional especializado: deficiência mental. Formação Continuada a Distância de Professores para o AEE. **SEESP/SEED/MEC**. Brasília/DF. 2007.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A.M.B., GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. Cortez. São Paulo. 3 ed. 2007. Pp.179-191.

LANE, S.T.M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. 8ª Edição, São Paulo. Brasiliense. 1989. p. 79-98.

LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. 8ª Edição, São Paulo. Brasiliense. 1989.

LITTIG, P.M.C.B. *et al*. Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.3, set 2012.

LUIZ, E.C.; KUBO, O.M. Percepções de jovens com Síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente. **Rev. bras. educ. espec**., Marília, v.13, n.2, ago 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução no. 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

ISSN 1679-8902

modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. DOU, Brasília, 5/10/2009, Seção 1, p. 17.
MIRANDA, M.G.de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. 8ª Edição, São Paulo. Brasiliense. 1989. p. 125-135.
MORALES, A.S.; BATISTA, C.G. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. **Psic. Teor. e Pesq.** Brasília, v26, n02, jun 2010.
PINHEIRO, S.N.S. Sexualidade e deficiência mental: revisando pesquisas. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v.8, n.2, dez. 2004.
PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. **Desenvolvimento Humano**. 7ed, Porto Alegre, Artmed, 2000. pp 382-385, 396, 407-413.
PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 17ed, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1989. p. 03-65, 67-75, 126-134.
PRIOSTE, C.D. Educação inclusiva e sexualidade na escola: relato de caso. **Estilos clin.,** São Paulo, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14157128201000 0100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai 2013.
PORTAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Escola Especial, apresentação**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br /Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx>. Acesso em: 02 mar. 2013.
ROCHA, D; DEUSDARA, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea,** Rio de Janeiro, v.7, n.2, dez 2005.
ROSO, A. Comunicação. In: JACQUES, M.G.C. (e*t al).* **Psicologia social contemporânea**: livro texto. Vozes. Petrópolis – RJ. 8.ed. 1998. pp. 146-180.
SANCHES-FERREIRA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANTOS, M.A. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. **Rev. bras. educ. espec.,** Marília, v.18, n. 4, Dez. 2012.
SIQUEIRA, M.J.T.; NUEMBERG, A.H.. Linguagem. In: JACQUES, M.G.C. (e*t al).* **Psicologia social contemporânea**: livro texto. Vozes. Petrópolis-RJ. 8ed. 1998. pp.118-132.
SOUZA, L.G.A. Cuidando do filho com deficiência mental: desvelamentos das vivências de pais no seu ser-com-filho. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – **USP**, Ribeirão Preto - SP. 2003, 159p
SOUZA, L.G.A.; BOEMER, M.R. O Ser-com o filho com deficiência mental: alguns desvelamentos. São Paulo, **Paidéia,** 13(26), p. 209-219. 2003.
UP: altas aventuras. Direção: Pete Docter e Bob Peterson. [S.L.] Pixar, 2009. 1h39min. Título original: UP.
VENÂNCIO, A.T.A. Representações sociais da diferença: sexualidade e deficiência mental. **Physis**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, jul 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-7331200600010000 8&lng=pt&nrm =iso>. Acesso em: 30 mai 2013.
VINCENTIS, S.de *et al*. A sexualidade nas adolescentes com epilepsia. **J. epilepsy clin. neurophysiol**., Porto Alegre, v. 13, n. 3, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167626492007000300 003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai 2013.

ISSN 1679-8902

Sobre os autores

Bruna Risquioto BATONI Graduanda em Psicologia na modalidade Bacharelado pela Faculdade Jaguariúna (FAJ) e aluna de Iniciação Científica (FAJ);

Luciana Gomes Almeida de SOUZA Mestre em Saúde Pública (USP), Especialista em Educação Especial (UNIMEP) e Docente da Faculdade Jaguariúna (FAJ);

Marília Palma e Silva Tafner TOPAN Graduanda em Psicologia na modalidade Bacharelado pela Faculdade Jaguariúna (FAJ);

Bruna Milani Fioritti CORBO Pós-graduanda em Neuropsicologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Endereço para correspondência: Faculdade Jaguariúna, Campus II, Rod. Ademar de Barros Km 127 Pista Sul – SP 340 PABX – (19) 3837-3244 e-mail: brbatoni@bol.com.br; lugasouza@yahoo.com.br; ma_topan@hotmail.com e brunafioritte@uol.com.br

ISSN 1679-8902

PARA QUE SERVE A PSICANÁLISE?
Reflexões sobre a atualidade do sofrimento psíquico

WHAT'S THE PURPOSE OF PSYCHOANALYSIS ?
Reflexions over the psychic suffer of nowadays.

TANNUS, Flaviana Machado
Faculdade Jaguariúna

Resumo: A atualidade apresenta sinais de uma nova epidemia: a depressão. Este ensaio apresenta como eixo as primeiras investigações de Freud, no final do século XIX, que alavancaram seus questionamentos sobre o psiquismo e o inconsciente esquadrinhando conceitos e teorias a partir da sua experiência clínica. Neste território inaugural da psicanálise, Jacques Lacan sublinha a ideia de que o inconsciente freudiano é articulado como linguagem. A pergunta que sustenta esta investigação é a mesma que intitula o texto: *para que serve a psicanálise?* Para engendrar este trabalho, e entender sobre esta nova epidemia, o cenário sociocultural é destacado, pois se entende que tal território abriga o sintoma que faz padecer os indivíduos de nosso tempo.

Palavras-chaves: Depressão; Psiquismo; Clinica; Inconsciente; Linguagem.

Abstract: The present moment has shown signs of a new epidemic: depression. This article has as principal axle the primary Freud's investigation, in late Century XIX, which has incited loads of questions over the unconscious and it's psyche, once concepts and theories were brought into discussion by the its clinic and practical experience. At this context appears Lacan and its new dialectical language understanding, which brings the main question and also entitles this work: *What's the purpose of psychoanalysis?* In order to realize this article and understand about this new epidemic, the socio-cultural scenario was highlighted, once it's known that the place lodges symptoms which causes pain on nowadays individuals.
Key-words: Depression; Psychic; Clinic; Unconscious; Language.

INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem é a sua incompletude
Manoel de Barros

Vivemos tempos confusos. De um lado a tecnologia esboça territórios a serem explorados livremente abrindo passagem para percorrer cenários reais e imaginários. A dinâmica desta circulação é apenas num "clic" e ao entrar na tela virtual, os indivíduos percorrem universos onde todos parecem vagar sem corpos, neste território virtual não há negociação, aparecer e desaparecer é um passe de mágica.

ISSN 1679-8902

Fora desta cena ficcional, a realidade se apresenta “nua e crua” com uma fatura que o sujeito tem que pagar. Se na cena virtual o indivíduo é uma imagem montada sem corpo, na cena real seu corpo visceral (feito de músculo, órgãos, etc) cobra do sujeito o padrão da brincadeira virtual. Este jogo parece ser um convite à queda. Assim a realidade se torna difícil de enfrentar. A condição humana, marcada pelo conflito psíquico, a cada novo cenário rascunha uma epidemia. Na contemporaneidade recebe o nome de “depressão”. Essa nova síndrome derruba o sujeito que se vê em descompasso com a imagem fantasiada, idealizada, alimentada pelos corredores virtuais. Mas, a velocidade da vida, imersa na tecnologia e no consumo, cobra resultado, rapidez. Não há paragem. A fatura vence. E neste acúmulo de “contas” que não se pagam o sujeito desarticula de sua subjetividade e busca instantaneamente algo que o faça levantar. Levanta manco, segue em busca de um signo e no universo do consumo vai encontrando objetos que prometem trazer de volta algo perdido.

Nesta metáfora, apresento este ensaio a partir da pergunta rascunhada como título *para que serve a psicanálise?* A psicanálise, a qual se encontra imersa nestes tempos virtuais de tecnologia avançada, de objetos que prometem trazer a felicidade perdida e de remédios que são verdadeiros “milagres”, pode servir para algo?

Em defesa da psicanálise, este ensaio parte da origem da psicanálise desde as histéricas que padeciam no final do século XIX, desaguando no início do terceiro milênio no cenário epidêmico da depressão como consequência de uma aliança entre o ideal de liberdade a ser conquistado a partir de padrões estabelecidos pela cultura do consumo e a prescrição excessiva de medicamentos que parecem calar os indivíduos.

Neste sentido a psicanálise, que surgiu sob a “regência” de Freud e prosseguiu com Lacan que sublinhou a linguagem e seus efeitos na formação dos sintomas, parece demarcar um cenário ao sujeito contemporâneo em que ele possa encontrar sua letra, seu discurso, que só podem ser articulados na linguagem e na singularidade e assim esquadrinhar um lugar simbólico não para sair de cena, mas estar em cena com seu corpo, sua voz, um discurso.

ISSN 1679-8902

Origens da psicanálise

Peter Gay (1989) reconhecido biógrafo de Freud, apresenta-o em sua longa trajetória como fundador da psicanálise. Nasceu na cidade de Freiberg, Morávia (atual Pribor) aos 6 de Maio de 1856, Sigismund Schlomo Freud. Filho primogênito do comerciante Judeu de lã, Kallamon Jacob Freud (1815 – 1896) e Amália (1835 – 1930), sua segunda mulher. Três anos mais tarde, após uma temporada breve em Leipzig, a família estabeleceu-se em Viena. Apesar das enormes dificuldades, os pais depositaram em Freud grandes esperanças. O jovem Sigmund Freud, como chamava a si próprio, iniciou seus estudos em medicina na universidade de Viena em 1873. Durante o curso, Freud dedicou seus estudos, sobretudo ao estudo comparado dos animais inferiores. *Observações sobre a configuração e a estrutura delicada dos órgãos lobados descritos como testículos nas enguias*, título de um dos seus primeiros trabalhos científicos.

Nove anos após o ingresso na Universidade de Viena, Freud, assumiu o posto no Hospital Geral de Viena, cargo que perdurará por três anos (1882-1885). No Hospital circulou pelos departamentos de cirurgia, medicina geral e psiquiatria. Theodor Meynert (1833 – 1892), diretor do departamento de psiquiatria, acreditava que todo sintoma psicopatológico (perda da fala, paralisias, alucinações ou perturbações mentais) eram originários de um defeito orgânico de origem neuronal. Determinista, considerava que a mente obedecia a uma ordem fundamental. Desde o começo, Freud reclamava que "era difícil trabalhar com Meynert, "cheio de manias e ilusões" ele "não te ouve, nem te entende". Nos anos de 1890, os dois iriam brigar por questões muito reais: a hipnose e a histeria" (GAY, 1989, p.55)

Viajou para Paris, em 1885, graças a uma bolsa de estudos, permanecendo na capital francesa por seis meses. Na Salpêtrière, o psiquiatra Jean Martin Charcot (1825 – 1893), pesquisava uma nova síndrome epidêmica: a histeria. No quadro clínico, paralisias, distúrbios da fala em comunhão com uma intensa agitação física, eram tratados por banhos terapêuticos ou massagens que produziam alguma melhora. Gay (1989) descreve Charcot como teatral, geralmente sério, mas as vezes humorístico para provar suas ideias. O médico francês diagnosticou a histeria como uma verdadeira

ISSN 1679-8902

enfermidade que afligia tanto homens como mulheres. Charcot havia resgatado a hipnose das mãos dos curandeiros e charlatães, para aplicá-la de modo consequente no tratamento de doenças mentais. “impressionante observar o que acontecia com pacientes de Charcot durante e depois das hipnoses”. (GAY, 1989, p. 61)

Neste cenário epidêmico, o jovem Freud, deparou-se com dois tipos de paralisias: as causadas por acidentes físicos, falha congênita, de difícil remissão, devido a uma lesão nos neurônios; e outra que não apresentava nenhuma lesão orgânica, portanto de natureza psicológica. Em 1886, Charcot sugeriu ao jovem Freud, que escrevesse um artigo sobre tais observações. Escreveu Freud em seu “Relatório sobre meus estudos em Paris e Berlim (1886/1996)”:

> Levaram-me a preparar um artigo que está por ser publicado nos Arquives de Neurologie e que tem o título “Vergleichung der hysterischen der organischen symptomatologie” [comparação entre a sintomatologia histérica e orgânica].(FREUD, 1886/1996, p. 199)

Paris descortinou a Freud a extensão e a natureza do drama das histéricas cujos sintomas clamavam pela libertação.

> Antes de deixar Paris, acertei com o mestre um plano de trabalho de comparação entre as paralisias histéricas e orgânicas. Eu desejava sustentar a tese de que no caso da histeria as paralisias e anestesias de partes isoladas do corpo são delimitadas de uma maneira que corresponde à representação comum (não anatômica) do homem. Ele concordou, mas era fácil ver-se que no fundo ele não estava particularmente inclinado a uma investigação mais aprofundada da neurose. Ele havia, com efeito, partido da anatomia patológica. (FREUD, 1886/1996, p. 201)

A partir desta experiência, Freud abandonou prematuramente a carreira na Universidade, rompeu com as investigações neurológicas de origem orgânica e retornou à Viena, onde se dedicou a clínica psicanalítica, tratando essencialmente de mulheres burguesas: as histéricas. Freud conhecera Josef Breuer (1842 – 1925) na Universidade. Médico de origem austríaca, 14 anos mais velho, que criou o método catártico para tratamento clínico da histeria. A amizade perdurou até 1895, quando publicaram *Estudos sobre a histeria* livro com relatos dos casos clínicos. Nesse sentido, Gay (1989, p. 75) segue apontando que com Breuer, Freud assinou o artigo sobre o atendimento de

ISSN 1679-8902

Anna O., moça judia e vienense que sofria de uma estranha doença de origem psíquica, na qual eram postas em cena, fantasias sexuais através de contorções do corpo. Breuer vinha cuidando dela pelo método catártico. Anna O., nome que ficou conhecida, viria a tornar-se lendária, pois é a uma mulher que se atribuiu a invenção do método psicanalítico.

Os sintomas histéricos foram analisados por Freud, através de uma intensa correspondência a Wilhelm Fliess (1858 - 1928), médico otorrinolaringologista. A correspondência refere-se a 1887 a 1902, período de fundamentação da psicanálise. Suas investigações acerca dos fenômenos histéricos são traduzidas por Figueiredo (2003) a partir de uma dinâmica psíquica composta por: conflito, recalque e retorno do recalcado cuja consciência gera dor. Da construção teórica de Freud depreende-se que a exclusão (esquecimento) de uma ideia do campo da consciência como um recurso psíquico para evitar a dor imediata, “mas a representação excluída resulta no embate psíquico entre representação inconsciente e defesa, e por uma série de encadeamentos, dá-se o retorno simbólico do reprimido como sintoma, sonho, ato falho, etc “(FIGUEIREDO, 2003, p.79)

Tais manifestações do inconsciente (ato falho, sonhos, sintomas, entre outros) têm como característica a deformação, para que a consciência não reconheça o desejo em questão. O termo “sintoma” é utilizado genericamente, pois expressa a ideia de que o sentido daquilo que se trata está oculto: Segundo Figueiredo (2003, p. 80) “dizer que algo é sintoma é dizer que seu sentido não reside em si, mas ele representa outra coisa, invisível, inconsciente. Freud definiu o inconsciente como o objeto da psicanálise”.

Desde a sua origem, o método da psicanálise, herdeiro do método catártico de Joseph Breuer, corresponde a uma única regra imposta, que é a associação livre. Tal método consiste na orientação inicial que o psicanalista faz ao paciente: *diga tudo o que lhe vier à cabeça, sem selecionar nada, sem considerar que uma coisa seja mais importante do que outra, sem se preocupar em achar que está dizendo bobagem*. Quando Freud delineou tal regra, a partir de sua formação consistente de um observador preciso, desconfiava que o discurso não fosse aleatório, que obedecia a uma lógica, não só consciente, não apenas gramatical, mas, sobretudo, a lógica do inconsciente:

ISSN 1679-8902

> Qual a lógica do inconsciente? O inconsciente, segundo a psicanálise, se funda pelo fato de enviarmos ao exílio, ao esquecimento, determinadas lembranças desagradáveis, perigosas ou assustadoras que dizem respeito a desejos primitivos. A psicanálise nomeia esta operação de recalque. O inconsciente sabe que, por mais perigosas que sejam as ideias excluídas, ou recalcadas, elas precisam de elaboração para não continuarem a ameaçar o sujeito. Por isso, o inconsciente aproveita qualquer chance para trazer de volta o recalcado, à sua pátria, à sua consciência. (NETTO, 2010, p. 33)

Freud não fez milagres, mas apresentou uma "outra cena", inconsciente, silenciosa, diferente da cena espetacular de Charcot. Segundo Netto (2010, p. 34) "essa nova cena era restrita à intimidade de um consultório, sem plateia, onde o médico que antes falava e portava um saber, passou a se calar, escutando, a fala sufocada das mulheres"

Novas rotas: inconsciente e linguagem

Um ano após a publicação do livro de Freud *A interpretação dos sonhos* marca histórica da fundação da psicanálise, 1901 nasceu em Paris, cidade das histéricas de Charcot, aos 13 de Abril, Jacques-Marie Émile Lacan (1901 – 1981) filho primogênito de Alfred Lacan e Emile Baudry, próspera família católica. Segundo Roudinesco (1994, p.31), Lacan formou-se em Medicina e passou da neurologia à psiquiatria no Hospital Sainte-Anne na capital francesa, onde se interessou pela paranoia como um sistema lógico inscrito no cerne da condição humana, tal interesse conduziu o jovem Lacan a investigar o tema.

Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade, tema de sua tese de doutorado, Lacan recusou o organicismo vigente na compreensão da loucura, inscrevendo junto ao entendimento da loucura, ideias surrealistas. A tese trata-se de um caso de paranoia feminina, o famoso "caso Aimeé". Aimée, nome fictício atribuído por Lacan a paciente, trata-se do caso de uma funcionária dos correios, Margheritte Anzieu, que em 1931 é presa e logo internada no hospital Saint-Anne, após atacar uma importante atriz da época, Hughette Duflos (1887 – 1982). No entanto Margueritte fracassou no ataque, ferindo apenas a mão da atriz. (ROUDINESCO, 1994, p. 48)

Roudinesco (1994) descreve Lacan como o jovem psiquiatra que ofereceu sua escuta à história que Margueritte, que lhe confiou em cartas e

ISSN 1679-8902

escritos. A partir do estudo de caso criou um conceito diagnóstico – *Paranóia de autopunição* – onde mostrou que ao atacar a atriz, na verdade Aimée (Margueritte) estava atacando a si mesma. A tese defendida marcou a passagem de Lacan da psiquiatria à psicanálise, pois nela vemos que Lacan buscou o entendimento do caso não na psiquiatria, e sim nos conceitos freudianos:

> "No momento em que Lacan lia a obra de Freud, ele encontrava nas ideias de Salvador Dali (1904 - 1989) importante artista plástico, o instrumento que faltava à teorização de sua experiência clínica em matéria de paranoia" (ROUDINESCO, 1994, p. 47).

Se o jovem Freud se correspondia com W. Fliess, para fundamentar suas ideias sobre o inconsciente, Lacan estruturou seu retorno a Freud pelo viés do movimento surrealista (movimento artístico e literário nascido em Paris na década de 20) articulados aos conceitos da linguística de Ferdinand Saussure (1857 - 1913) e da antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009). No período que antecedeu a segunda guerra mundial, a França foi o berço de intelectuais, palco fértil da filosofia e dos movimentos artísticos. Com a experiência clínica, Lacan avançava, afirmando que os pós-freudianos haviam se desviado da proposta inicial de Freud, e ao reinterpretar o modelo edipiano de Freud, à luz da antropologia estrutural e da linguística, Lacan fez da linguagem a condição do inconsciente, dessa forma renunciou a ideia freudiana do substrato biológico, herdado do darwinismo.

Nesta rota de retorno a Freud, Lacan propôs que o campo de ação da psicanálise, situava-se na fala, onde o inconsciente se manifesta através de atos falhos, chistes e do relato dos sonhos. Tais fenômenos descritos por Freud, Lacan nomeia como "*formações do inconsciente*" a isto se refere o famoso aforismo lacaniano "*o inconsciente é estruturado como linguagem*".

> Lacan conservou alguns dos principais conceitos da teoria de Saussure, mas praticamente propôs uma nova teoria, com várias divergências da original. Por exemplo, para Saussure, o signo linguístico é composto de significado, em cima, e significante, em baixo, separado por uma barra, mas fechado dentro de um círculo, e intimamente ligados, de forma que um clama pelo outro, forjando um conjunto autossuficiente de significação. Lacan inverte a posição, colocando o significante em cima do significado, para enfatizar a primazia do significante, e retira o círculo, para mostrar que os dois não são

ISSN 1679-8902

> intimamente ligados, não formam um conjunto autônomo (NETTO, 2010, p. 70)

Na expressão "*O inconsciente é estruturado como linguagem"*, Lacan lapidou as mesmas figuras de retórica da linguagem, como metáfora e metonímia, que aparecem nos sonhos, atos falhos, chistes e sintoma. O significado pode atrair mais de um significante, de modo que o significante, tendo uma característica polissêmica, pode juntar-se a vários significados.

> Enquanto o signo linguístico saussuriano representa algo para alguém, para a psicanálise o significante representa o sujeito para outro significante, ou seja, o inconsciente vai se formando à medida que o sujeito articula um significante após o outro, na cadeia da linguagem...em suma, a psicanálise, junta linguagem e inconsciente, o que significa que o homem ao falar, não faz só uma frase com elementos gramaticais (sujeito, verbo e predicado), mas articula um discurso que veicula um desejo e uma subjetividade, dizendo muito mais do que uma análise lógica ou gramatical pode revelar. (NETTO, 2010, p. 72)

No cenário positivista europeu do início do século XX, a psicanálise nasceu sob a batuta de Freud e se afinou orquestralmente com Lacan imerso no estruturalismo, no surrealismo e na linguística, que rascunhou um entendimento sobre a condição humana marcada pelo inconsciente, pela falta, pela incompletude. Neste mesmo cenário, palco de duas grandes guerras mundiais, a psicanálise, segundo Roudinesco (2000, p. 9), deslizou defendendo a ideia de que, "o homem pode se libertar pela palavra e que seu destino não se restringe ao seu ser biológico que reduz o pensamento a um neurônio e a confundir desejo como secreção química".

O sofrimento psíquico no cenário contemporâneo

Foi através do discurso de Anna O. que Freud fundou a psicanálise, estruturou a teoria e criou conceitos que mudaram a leitura acerca da condição humana, que como ele nos definiu "*não é senhor de sua própria casa*". As metáforas utilizadas por Freud instigaram Jacques Lacan, jovem psiquiatra, ao ouvir Margueritte Anzieu em seus delírios paranoicos e, a partir dessa escuta atenta, mapeou uma nova gramática para o sofrimento psíquico e seus enredamentos.

Passados mais de um século em que o inconsciente atravessa a cortina e entra em cena na cultura, inscrevendo sua gramática através de seu

ISSN 1679-8902

axioma próprio, como podemos sublinhar o sintoma que borda a nossa cultura atual? Qual o discurso que impera em nosso cenário contemporâneo que deixa o indivíduo "analfabeto" de sua condição?

Na porta de entrada do terceiro milênio, o sofrimento psíquico parece apresentar-se sob o manto da depressão, encobrindo a subjetividade como uma epidemia psíquica demarcada de um lado pelo ideal de emancipação e na outra face o discurso de igualdade de todos perante padrões instituídos. Nessa estranha síndrome em que se misturam tristeza e apatia com a busca de identidade e um culto a si mesmo, levam o homem deprimido a desacreditar no valor da terapia e a buscar desenfreadamente vencer o vazio de seu desejo. Essa condição esvaziada prossegue passando da psicanálise a psicofarmacologia "sem dar tempo de entender a origem de sua infelicidade. Parece que o depressivo sofre mais com as liberdades conquistadas e por não saber como utilizá-las". (ROUDINESCO, 2000, p.13).

Diante deste discurso hegemônico, as diferenças se escancaram e cada um, busca alienadamente a singularidade como imperativo de liberdade irrestrita, sem limites:

> *O homem de hoje transformou-se no contrário de um sujeito. Longe de construir seu ser a partir da consciência das determinações inconscientes que o perpassam a sua revelia, longe de ser uma individualidade biológica, longe de pretender-se um sujeito livre, desvinculado de suas raízes e de sua coletividade, ele se toma por senhor de um destino cuja significação reduz a uma reivindicação normativa. Por isso liga-se a redes, a grupos, a coletivos e a comunidades, sem conseguir afirmar sua verdadeira diferença (ROUDINESCO, 2000, p. 14).*

A depressão esquadrinha o sujeito contemporâneo, habitante da sociedade democrática do início do novo século, na tentativa de impedir que o conflito impulsione a formação de sua subjetividade. O conflito na concepção freudiana, é a busca consciente (às vezes alienada) da liberdade, mas sendo sujeito do inconsciente é atormentado pelo sexo, pela morte e pela proibição. Nesta luta psíquica o sujeito moderno segue inventando a vida, bordando-a com elementos da cultura. Tal condição sempre gerou sintomas epidêmicos, mas com a psicanálise avistamos rotas possíveis.

Atualmente tais rotas estão sendo substituídas pela concepção de um indivíduo preocupado em retirar de si a essência de todo conflito, vivendo em

ISSN 1679-8902

uma era marcada pelo imperativo do consumo que se articula como dispositivo ideal, demarcando um objeto que anuncia vestir um desejo "analfabeto". O deprimido torna-se, sob este manto, um condenado que não encontra a tal "felicidade" idealizada. Em contrapartida a droga, o consumo desenfreado, o culto ao corpo ideal etc vão esquadrinhando feições de um anti-sujeito marcado pela silueta de um sujeito inencontrável.

Para entender o cenário epidêmico da depressão, a partir de 1950, houve episódios que demarcaram este território. O esvaziamento dos manicômios e a substituição das camisas de forças por tratamentos de choque e pela redoma medicamentosa que assentou suas bases na inovação e na pesquisa para criação de novos medicamentos psiquiátricos. Nesta seara a primeira versão do famoso *Manual diagnóstico e estatístico dos distúrbios mentais (DSM I)* foi elaborado pela *American Psyquiatric Association* (APA) em 1952.

> Nessa ocasião, o Manual levava em conta as conquistas da psicanálise e da psiquiatria dinâmica. Defendia a idéia de que os distúrbios psíquicos e mentais decorriam essencialmente da história inconsciente do sujeito, de seu lugar na família e de sua condição com o meio social. Em outras palavras, mesclava uma abordagem tríplice: o cultural (ou social), o existencial e o patológico, correlacionado com a norma. Por essa perspectiva, a noção de causalidade orgânica não era desprezada, e a psicofarmacologia, então em plena expansão, era utilizada em plena expansão, era utilizada em associação ao tratamento pela fala. (ROUDINESCO, 2000, p. 47)

Depois de 1952, o *Manual* foi revisado pela APA em diversas ocasiões, sempre no sentido de um abandono radical da síntese efetuada pela psiquiatria dinâmica. Calcado no esquema sinal-diagnóstico-tratamento, ele acabou eliminado de suas classificações a própria subjetividade. Houve cinco revisões: 1968 (DSM II), 1980 (DSM III), 1987 (DSM III-R), 1994 (DSM IV), 2013 (DSM V). O resultado desta operação progressiva de limpeza tem sido um desastre. Fundamentalmente, ela tem visado demonstrar que o distúrbio da alma e do psiquismo devia ser reduzido ao equivalente a uma pane no motor.

> *Daí a eliminação de toda terminologia elaborada pela psiquiatria e pela psicanálise. Os conceitos (psicose, neurose e perversão) foram substituídos pela noção frouxa de "distúrbio" (disorder = distúrbio, desordem), e entidades clínicas foram abandonadas em favor de uma caracterização sintomática desses famosos distúrbios. Assim a histeria (sintoma epidêmico do final do século XIX) foi reduzido a um distúrbio dissociativo*

ISSN 1679-8902

> *ou "conversivo", passível de ser tratado como um distúrbio depressivo, e a esquizofrenia foi assimilada a uma perturbação do curso do pensamento. (ROUDINESCO, 2000, p. 49)*

Em contrapartida, a concepção contemporânea de felicidade, definida pela sociedade de massa, apresenta como característica a assimilação dos valores de consumo e aquisição de bens materiais, substituindo o "querer ser" pelo "querer ter", oferecendo a democratização do consumo e dos desejos.

> O fervor econômico gera valores disseminados pela mídia: "produtividade" e "competitividade". Dirigem-se exclusivamente ao homo economicus e à quantificação da vida. A universalização dos valores de consumo não seria possível sem a mídia. A mídia veicula e reforça a cultura estimulando a gratificação imediata de desejos e pulsões, o que leva a interrogar a natureza mesma das sociedades contemporâneas, não mais centrada no homem, no indivíduo, no cidadão, em sua dignidade e liberdade, mas no consumo e no espetáculo (MATOS, 2006, p. 20)

Se as novas propostas psiquiátricas de um lado, propõem reduzir o déficit do sujeito em relação a um ideal de funcionamento, a outra cena convoca o sujeito à felicidade, ao consumo "custe o que custar", para se igualar. Neste território disfuncional, disforme, para que serve a psicanálise?

Segundo Maria Rita Kehl (2002), a psicanálise tem sido cada vez mais questionada como um método terapêutico eficaz pelos defensores das neurociências e das diversas técnicas comportamentais que visam diminuir rapidamente os sintomas do sofrimento psíquico:

> *A sociedade contemporânea pensa a cura desse sofrimento como eliminação de todo mal-estar, de toda a angústia de viver. As terapias exclusivamente medicamentosas , as técnicas de auto-ajuda partem do pressuposto de que o psiquismo pode se libertar dos incômodos efeitos do inconsciente e servir as finalidades de um eu soberano, pragmático, feliz, ajustados às aspirações dos membros da cultura e do narcisismo. (KEHL, 2002, p. 8)*

O homem contemporâneo quer ser despojado não apenas da angústia de viver, mas também da responsabilidade de arcar com ela; quer delegar à competência médica e às intervenções químicas a questão fundamental dos destinos das pulsões; quer enfim eliminar a inquietação que o habita em vez de indagar seu sentido:

> A depressão tem na sua origem a perda de sentido. Isto sinaliza de que o sentido não é um valor inerente à própria vida, mas é efeito de uma construção discursiva que confere

ISSN 1679-8902

> significado ao aleatório, ao sem sentido, à precariedade da existência. Construir um sentido está atrelado a inscrever algo numa cadeia de interlocuções que se revela na interface entre o que é mais singular, mais particular encadeado com a cultura vigente. (KEHL, 2002, p. 9)

O sentido na vida é rascunhado inicialmente pela transmissão familiar através dos valores que circunscrevem um lugar de pertencimento simbólico que sustentam a angústia humana. Quando tais valores são colocados em questionamento, rompendo com sentido que antes sustentava a cadeia de significações da existência, esquadrinha a vertigem que derruba o indivíduo desalojando-o de seu cenário território.

Sem cenário para representar, despido de sentido o sujeito contemporâneo busca desenfreadamente algo que tampone o oco da subjetividade. Algo que faça eco nas paredes esvaziadas de seu corpo que aparece sem adornos, sem contornos, sem curvas. Um corpo manco de palavras, de discursos.

Esta é a epidemia que assola nossos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do surgimento da psicanálise e seus enredamentos conceituais e contextuais, este ensaio se apresenta como um esboço na tentativa de entender qual lugar possível para a psicanálise no terceiro milênio.

Nossa era está pautada por uma nova epidemia: a depressão. O sintoma característico tem como marca a apatia, a tristeza e a falta de sentido que convoca o sujeito a parar e a aquietar-se. Nesta parada, há um anúncio silencioso de um a um que denuncia algo sobre nossos tempos. Se Freud e Lacan, médicos atravessados pelo imperativo da ciência, duvidaram dos métodos disponíveis de cada época e se ofereceram para escutar as histórias de mulheres construindo um corpo teórico pautado pela técnica da associação livre, o que a psicanálise pode nestes tempos barulhentos que fazem os sujeitos silenciarem?

A psicanálise circunscreve um território que interroga, duvida deste cenário marcado pelo consumo que promete tratamentos eficazes com substâncias químicas. Tais substâncias, que a cada ano são renovadas e potencializadas são prescritas sem que se escute o que o paciente tem a dizer.

ISSN 1679-8902

Tal conjugação parece ser a promessa do encontro com felicidade, custe o que custar. A felicidade nesta rota assume a característica de um objeto a ser consumido violando a essência humana singular e marcada pela falta, pela incompletude.

A psicanálise se infiltra no novo milênio, errante, ocupando-se do padecimento do sujeito contemporâneo, esboçando um espaço privado (talvez o último do século XXI) onde histórias podem ser contadas e, na escuta atenta, o analista vai peneirando as letras soltas e fragmentadas que possam formar palavras e frases. Nesta artesania gramatical o sujeito encontra um lugar e possa restaurar algo a dizer de si, de sua dor, de sua incompletude e rascunhar um novo sentido com silencio tecido com palavras. Talvez não uma fórmula, ou padrão, mas uma possibilidade que pode colocar o sujeito um a um em busca de seu desejo que emerge e o convoca a subir os degraus da vertigem que o engoliu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, L.C.M. **Psicologia, uma (nova) introdução; uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2003.
FREUD, S. **Relatórios sobre meus estudos em Paris e Berlim (1886)**. Rio de Janeiro : Imago editora, 1996.
FREUD, S. **Algumas considerações para um estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas (1893)**. Rio de Janeiro : Imago editora, 1996.
GAY, P. **Freud: uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
KEHL, M.R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
MATOS, O. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.
NETTO, G.A.F. Doze lições sobre Freud & Lacan. Campinas: Pontes Editores, 2010.
ROUDINESCO, E. **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2000.

Contato

Flaviana Machado Tannus
flavianatannus@uol.com.br

ISSN 1679-8902

PSICANÁLISE NAS INSTITUIÇÕES: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO E A INTERVENÇÃO[1]

Psychoanalysis in institutions: notes on training and intervention

JARDIM, Luciane Loss
Faculdade Jaguariúna

Resumo: Este trabalho apresenta algumas vicissitudes da inserção do psicanalista nas instituições. Aborda a problemática da formação do psicanalista a partir do seu ingresso na universidade, no que concerne ao ensino da psicanálise, diferenciando-a da transmissão da mesma. A partir do conceito de transferência em psicanálise traz algumas contribuições a prática clínica em instituições de saúde. Conclui o texto propondo sobre possibilidades de intervenção a partir do lugar do psicanalista.
Palavras Chaves: Psicanálise, Formação, Intervenção

Abstract: This paper presents some vicissitudes of inserting the psychoanalyst in institutions. Addresses the problem of formation of the psychoanalyst from its entry into university, regarding the teaching of psychoanalysis, differentiating it from the same transmission. From the concept of transference in psychoanalysis brings some contributions to clinical practice in health care settings. Concludes by proposing possibilities for intervention from the place of the psychoanalyst.

Key Words: Psychoanalysis, Education, Intervention

INTRODUÇÃO

Uma universidade é uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Uma universidade provê educação tanto terciária, ou seja, graduação como quaternária, pós-graduação. A universidade tem como função a transmissão do conhecimento, a difusão da informação e formação das pessoas.

O ingresso dos psicanalistas na universidade vem ocorrendo nas últimas décadas de forma consistente, e vem gerando uma produção de conhecimento que pretende dar conta do trabalho que se realiza neste âmbito, mas que simultaneamente implica certa problemática, que deve ser abordada, naquilo que tange à transmissão da psicanálise e consequentemente a formação dos analistas.

[1] Trabalho apresentado na I Jornada de Psicanálise da Faculdade Jaguariúna "Psicanálise nas Instituições".

ISSN 1679-8902

A formação do psicanalista é baseada no conhecido tripé, análise pessoal, estudo teórico da teoria psicanalítica e a supervisão da prática clínica. A partir da entrada da psicanálise na universidade parte desta formação do analista, ou início dela, vem se realizando no âmbito universitário, sobretudo no que concerne ao estudo teórico.

O primeiro contato que jovens universitários têm com a psicanalise é através de disciplinas dos cursos de graduação das áreas de saúde, educação e ciências humanas, tais como psicologia, medicina, enfermagem, assistência social entre outros, e logo nos inúmeros programas de residências, especializações e pós-graduações no Brasil e no exterior.

Nesta perspectiva se insere o Curso de Especialização em Teoria e Prática Psicanalítica oferecido através da FAJ. Este curso é voltado aos profissionais de curso superior que queiram se aproximar da psicanálise. Inscreve-se como um espaço de estudo sistemático dos textos de Freud e Lacan, abordando os conceitos fundamentais da psicanálise e articulando-os com a clínica psicanalítica e a psicopatologia. Busca um diálogo entre a clínica, a pesquisa e as intervenções em psicanálise e os contextos clínico-sócio-culturais.

O presente artigo é oriundo de um trabalho, dentre outros apresentados por professores do curso e convidados, apresentado na ocasião da I Jornada do Curso de Especialização em Teoria e Prática Psicanalítica que ocorreu no final de setembro de 2014 na Faculdade Jaguariúna. O evento teve como finalidade, por um lado, celebrar um período, que é o de conclusão da primeira turma deste curso. E, por outro abrir questões relativas àquilo que se produziu se produz a partir da psicanálise no âmbito universitário, bem como no institucional.

Neste sentido, como coordenadora deste curso me coube fazer a abertura desse dia de trabalho, e levantar algumas questões que concernem a esse percurso e outros no que tange a esse tema da transmissão da psicanálise na universidade e suas consequências de formação.

ISSN 1679-8902

Psicanálise na Universidade

Desta forma, inicio nossas interrogações a partir de algumas colocações de Freud de 1919, no qual proferiu um ensaio denominado *Deve a psicanálise ser ensinada na universidade?* Neste trabalho, Freud explicitou sua opinião a respeito da conveniência dessa iniciativa. Inicia sua argumentação pelo ponto de vista da psicanálise: se a universidade incorpora o ensino da teoria psicanalítica, isso a enobrece e significa uma "satisfação moral para todo psicanalista" (1919 [1918], p.169). Em contrapartida, tal reconhecimento universitário não é essencial, haja vista que o necessário para a formação de psicanalistas pode ser encontrado em institutos com esse fim, ou seja, neles, os psicanalistas têm à disposição bibliografia necessária, assistência das sessões científicas de ensino e contato com psicanalistas experientes. Freud ressalta que a formação prática, indispensável, além de ser alcançada pela análise pessoal, deve ser proporcionada também pela condução de "tratamentos feitos sob a supervisão e orientação dos psicanalistas mais reconhecidos" (p. 169). Elencando, as três atividades fundamentais que são reconhecidas como os pilares da formação do psicanalista: a análise pessoal, a supervisão dos tratamentos e o estudo da teoria.

Circunstancialmente, o estudo da teoria psicanalítica é completamente passível de ser realizado através de disciplinas teóricas oferecidas na universidade. Freud (1919 [1918]) no texto supracitado reconhece a importância que tal ensino pode ter na formação do clínico quanto para a do pensador e pesquisador – e esse reconhecimento determinará a maneira de incluir o ensino da psicanálise no conjunto da formação universitária.

Em relação à formação do médico, Freud salienta as deficiências dos currículos que dão pouco destaque aos fatores psíquicos das manifestações da vida, privilegiando apenas as determinações anátomo-físico-químicas envolvidas nas enfermidades. A consequência disso é uma constante falta de interesse para aspectos do problema que, como afirma Freud, "são os mais interessantes na existência do ser humano, seja são ou enfermo" (1919*j* [1918], p. 170). Esse desinteresse reduz a eficácia das ações terapêuticas, a ponto de deixar o enfermo "mais suscetível à influência de qualquer curandeiro ou charlatão" (p. 170).

ISSN 1679-8902

Neste sentido, Freud pondera que a "criação de uma cátedra de psicanálise" poderia ser a resposta efetiva para essa insuficiência da formação médica, já que a psicanálise "é a mais apropriada para transmitir ao estudante um "conhecimento cabal da psicologia" (1919*j* [1918], p. 170)". Portanto, assim como Freud entendemos que há um conhecimento da psicanálise que pode ser veiculado de forma catedrática, mas que ele sirva como "conhecimento cabal de psicologia" não permite a dedução de que por isso contemple toda a função da didática que a psicanálise pode oferecer.

Neste sentido, entendemos que a principal didática da psicanálise, é a própria experiência da análise pessoal que será didática para aquele que a ela se enveredar no *a posteriori*. Ou seja, a principal função didática da psicanálise, se revela somente depois do sujeito ter passado pela experiência de psicanalisar-se.

Freud, neste texto de 1919 destaca a função da psicanálise na preparação para o estudo da psiquiatria. A vantagem seria proporcionar ao estudante, com o ensino da psicologia profunda, uma compreensão a respeito dos fatos clínicos observados, haja vista que a formação psiquiátrica oferecida não prevê outra coisa que o ensino descritivo de quadros clínicos e a procura de suas origens orgânicas e comprovações anatomopatológicas, além de só facultar a distinção entre eles com intuitos diagnósticos.

Freud defendia que era preciso começar com "um curso elementar, destinado a todos os estudantes de Medicina, e um ciclo de conferências especializadas, para médicos psiquiatras" (1919 [1918], p.171). Cursos que estão sendo oferecidos, hoje também, a psicólogos e a outros profissionais ligados à saúde, a educação e ação social. A psicanálise se situa como referência importante, fazendo parte de currículos universitários como disciplina introdutória, ou mesmo quando ensinada de forma mais conceitual e específica.

Com Freud, portanto, entendemos que é possível ensinar conceitos da psicanálise de forma dogmático-crítica, através basicamente da leitura dos textos fundamentais de seu corpo teórico.

Entretanto, no que concerne à didática, existem diferenças entre ensinar psicanálise e transmitir psicanálise. As diferenças se colocam, uma vez que por ensino se reconhece a prática que passa adiante o conhecimento do

ISSN 1679-8902

corpo conceitual da teoria e a transmissão da psicanálise deve ser entendida como o processo que, ao indispensável ensino, se junta à prática da experiência da análise propriamente dita, não sem que esta tenha colocado em questão o próprio desejo do analista.

A transmissão da psicanálise, se acontece, supõe que um psicanalista tenha se formado, o que exige outro psicanalista antes. A formação de um psicanalista engloba ensino e transmissão da psicanálise. A transmissão da psicanálise se dá na continuidade do compromisso que forma um psicanalista, ou seja, alguém capaz de levar adiante, tanto quanto possível, tratamentos psicanalíticos. O ensino da psicanálise não tem necessariamente esse compromisso. Nesse sentido o ensino da psicanálise está contido na formação psicanalítica, é viável que ocorra na universidade; mas não dá conta de toda formação psicanalítica.

Desta forma, o ensino da psicanálise pode encontrar lugar fecundo na universidade, entretanto não tem como acolher um dos pilares da formação psicanalítica, pois o dispositivo universitário não pode prever ou exigir a experiência da análise propriamente dita e não pode promovê-la. Portanto, a transmissão da psicanalise só poderá ocorrer a partir de um psicanalista, formado sistematicamente em um divã.

No que concerne ao ensino da psicanálise é possível instruir de forma dogmático-crítica seus conceitos teóricos no âmbito universitário, os resultados podem ser interessantes no sentido de uma apropriação intelectual, mas não produzem os efeitos que só a prática do diálogo analítico propriamente dito promove. No contexto da transmissão da psicanálise, podem-se experimentar efeitos da existência do inconsciente, de criar convicção, no entanto, da perspectiva da formação do analista isso também não basta e é necessária uma modificação para além da pura constatação do trabalho das formações do inconsciente.

Portanto, a formação de um psicanalista implica que, além de estudar e apreender a teoria, ele terá se submetido à experiência de sua análise pessoal, e é isso que virá a forma-lo como psicanalista. Assim, a parte principal da formação do psicanalista, por ocorrer em sua análise, não pode ser efeito de uma prática universitária. Pois, a análise do analista é o pilar fundamental para a efetividade da psicanálise.

ISSN 1679-8902

Desta forma, o analista que pode ou não iniciar sua formação na universidade, sendo apenas uma questão contingencial, nunca concluirá ela neste âmbito. Poderá voltar a ela como analista, entretanto formado alhures, com o seu analista.

Deste modo, entendemos que a transmissão da psicanálise está intrinsecamente ligada a experiência de uma análise pessoal e daquilo que é possível ao psicanalista transmitir dessa experiência na sua práxis no âmbito, no caso universitário. Os efeitos de transmissão, geralmente, são colhidos a posteriori, da intervenção do analista no contexto institucional.

A transferência nas instituições

No âmbito universitário ou institucional existem algumas possibilidades de inscrever efeitos de transmissão da psicanálise a partir da práxis do analista, vou abordar com vocês dois destes efeitos, articulados ao conceito de transferência em psicanálise.

A transferência é um vínculo que se estabelece entre um paciente e seu médico, psicólogo, assistente social, ou outro profissional da saúde, enfim está presente em todas as relações. Conhecer e saber trabalhar com esse elemento é fundamental para o profissional realizar seu trabalho. Poder identificar que figura na transferência o profissional está encarnado para seu paciente, possibilita que o profissional possa realizar seu trabalho, seja seu diagnóstico, intervenção terapêutica, a contento.

O conceito psicanalítico de transferência, pode se revelar como um antídoto contra armadilhas da compaixão e *furor-curandis*, muito comuns ao campo da clínica e da saúde. Pois, uma das questões que sempre é colocada invariavelmente por profissionais desta área é: como é possível prestar assistência sem reforçar a dependência dos que são assistidos?

Em *Intervenção sobre a transferência*, Lacan (1951) sublinha as consequências da presença do analista no tratamento analítico, antes mesmo de qualquer intervenção por parte deste. Isso porque a abstinência do analista faz com que o sujeito evidencie o modo como se remete ao Outro, expondo sua modalidade de gozo ao tomar o analista como objeto, ou em outras palavras, aquilo que é típico daquele sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. O aparecimento da maneira como o sujeito constitui seus

ISSN 1679-8902

objetos remete-nos à temática da transferência, sendo que na “relação” entre analista e paciente este atualiza suas formas de gozar.

Nesta perspectiva, tomemos uma situação clínica: em um ambulatório de cefaleia, os médicos dirigiam-se a mim com a seguinte colocação: muitos pacientes com dores crônicas faziam abuso da medicação, melhoravam muito pouco com os remédios prescritos, além de já terem sido administrados quase todas as medicações disponíveis no mercado para aqueles casos.

A demanda dos pacientes era por novas drogas, pois as antigas já não faziam mais efeito, por novas alternativas de tratamento, por novos exames. A equipe médica não media esforços para atender a essa demanda dos pacientes, oferecendo novos agentes terapêuticos, novas combinações químicas proporcionadas pelo arsenal medicamentoso que existe atualmente, direcionado para o sistema nervoso central.

A demanda é um apelo ao Outro quando se quer alguma coisa, aparece na forma de pedidos - me dá, cadê. A demanda é própria do sujeito falante, logo toda fala é uma demanda dirigida ao Outro, diferenciando-a da necessidade, que possui um objeto específico, por exemplo, se está com fome, o alimento é o objeto que satisfaz. Já na demanda não existe o objeto exclusivo, é intransitiva, fica-se exigindo na tentativa de (re)-encontrar o objeto que completa, sendo este para sempre perdido.

A demanda dos pacientes por mais e mais medicamentos, portanto, pode ser entendida na dimensão do gozo, ou seja, na forma de gozar que os sujeitos estabelecem com o outro e que depositam na figura do médico. Trata-se, portanto, de uma transferência reivindicatória, que é atualizada na relação médico paciente. Ele não quer apenas um remédio para aliviar a dor, ele quer um algo a mais, uma dose a mais, algo mais forte, reivindica esse objeto perdido em forma de novas e melhores drogas.

Não precisamos ser médicos ou psicanalistas para saber que quando alguém nos pede algo, isso não é nada idêntico e inclusive, às vezes, diametralmente oposto àquilo que deseja. Há uma falha substancial entre a demanda e o desejo. A demanda está ligada ao gozo, a forma de gozar e reivindicar por mais coisa. O desejo é algo completamente diferente.

Desta forma, a partir da psicanálise, o médico, por exemplo, pode diferentemente do modo habitual, não exercer sua função respondendo a

ISSN 1679-8902

demanda. Uma vez que possa, reconhecer e agir sem se angustiar diante dos avatares que a transferência do paciente suscita na relação médico-paciente.

Neste sentido, é preciso levar em conta também a contratransferência, que é a transferência do profissional com seu paciente. Ou também chamada por Lacan de resistência do analista, que impede o avanço do trabalho analítico. Esta pode estar presente em qualquer relação que se pretenda terapêutica, dificultando ou mesmo impedindo a finalidade a qual se propôs. Nesta perspectiva até o clínico mais experiente pode cometer erros de diagnóstico e consequentemente de tratamento por não poder estar em uma posição de "morto" como disse Lacan, referindo-se a posição do analista em um jogo de cartas. O morto no jogo de bridge não joga com suas cartas, estas estão "mortas", não entram em jogo.

O analista, terapeuta, psicólogo, médico não deve se positivar sob o risco de cometer erros, de atribuição, de julgamento, de referencia, ou mesmo afetivos. Às vezes, gostar muito de um paciente pode provocar no médico sentimentos que o impeçam de indicar terapêuticas, ou exames invasivos que irão trazer sofrimento para o paciente. Por outro, o narcisismo exacerbado, por exemplo, de um profissional que se considera e é considerado um medalhão na sua área, faz com que este rejeite, por exemplo, aqueles pacientes que não se comportam como ele quer. Como ousam!

Nesta perspectiva, a psicanálise pode ser uma grande aliada do profissional, facilitando o próprio trabalho, uma vez que se tenha analisado suas relações inconscientes de submissão ao Outro e seu modo de gozar. Quando não estamos mais cativos daquilo que nos subjuga em relação ao Outro, encontramos a liberdade de estar por conta própria.

O analista, como propôs Lacan, se situa na dimensão de descer, ou seja, do não ser, pois enquanto analista ele é um ser em negativo, não deve como analista se positivar, ou seja, se posicionar em relação à vida do paciente, conduzir a vida do paciente a partir das suas convicções, preconceitos e conflitos conscientes e ou inconscientes. Para isso serve a análise do analista, para que possa dirigir o tratamento psicanalítico e não a vida dos seus pacientes a partir dos seus paradigmas, preconceitos, determinações inconscientes. A análise de um analista, geralmente, é levada

ISSN 1679-8902

até as últimas consequências, a ponto de produzir aquilo que Lacan formalizou como o desejo de analista.

As relações de trabalho dentro de uma instituição passam pelo viés da transferência, isso é uma prerrogativa para que a produção possa se fazer presente. Sabe-se desde Freud (1912/1974) que, sem transferência não existe psicanálise. Fora da situação de análise, o fenômeno da transferência é constante, presente nas relações, sejam elas profissionais, hierárquicas, amorosas. A transferência que se estabelece entre membros de uma equipe é que possibilita envolver o psicanalista no trabalho com outros sujeitos, que tomará esse viés para fazer avançar o trabalho.

As práticas clínicas em saúde mental sejam estas realizadas nos ambulatórios, enfermarias psiquiátricas dos hospitais gerais ou mesmo nos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), estão inseridas em um discurso.

A formação discursiva, segundo Focault (1995) compreende regras de funcionamento dos objetos, das formas enunciativas dos indivíduos, dos conceitos, temas e teorias. Uma prática discursiva se define por *"um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa."* (Foucault, 1995, p.48). Portanto, podemos pensar que qualquer prática profissional, por mais técnica que possa ser seu exercício, está incluída no campo do simbólico. O simbólico é uma função complexa que envolve toda a atividade humana e que faz do homem um animal fundamentalmente regido pela linguagem.

O campo simbólico foi chamado por Lacan (1969-1970/1992) de campo do grande Outro, e é o ponto de partida no qual o autor elabora a teoria dos quatro discursos articulada no seminário *O avesso da psicanálise* (1969-1970). Essa teoria versa sobre a organização da linguagem específica das relações do sujeito com o significante e com o objeto que determina e regula as formas do laço social.

Os discursos – a saber, discurso do mestre, discurso universitário, discurso da histérica e discurso do analista – organizam-se a partir da posição dos elementos destes discursos. Os quatro discursos se diferenciam a partir da posição que os elementos ocupam nos quatro lugares marcados, cada um

ISSN 1679-8902

deles é um lugar de apreensão dos efeitos do significante. Não é do escopo desse trabalho ingressar diferenciar os efeitos destes, entretanto menciono para poder articular aquilo que concerne ao dito discurso psicanalítico.

O discurso psicanalítico é o único entre os quatro discursos propostos por Lacan no seminário do *O Avesso da Psicanálise,* que se dirigi ao outro como um sujeito. Dessa forma, trata-se de estabelecermos um laço social que convoque o sujeito do inconsciente. Nessa direção, a partir de uma intervenção, podemos produzir artificialmente a histerização do discurso, ou seja, uma estrutura que se opõe a todo o saber pré-estabelecido.

Desta forma, podemos pensar que a ação do analista em uma instituição precisa ser conduzida a partir do discurso do analista, não como um saber a mais entre tantos outros que toma o outro como um objeto do conhecimento. Ingressar como "mais um" na equipe, exercer uma função de alteridade é como penso que seja possível trabalhar em uma clínica feita com muitos profissionais.

Considerações Finais

Portanto, penso que é a partir desde discurso com qual podemos trabalhar nas instituições, pois ele é o único laço social que trata o outro como sujeito. Nessa direção caminha o trabalho em uma equipe multidisciplinar, pois na psicanálise trata-se de um saber que não se sabe e isso deve valer também para o analista, ou como propôs Lacan (1955/1998) ao se referir à posição do analista, que é de *ignorância douta*.

O trabalho do analista em uma instituição se dá pela possibilidade que esse tem de sustentar o discurso analítico, também, fora do *setting* analítico, sem tentar instituir a psicanálise como outro saber, ou um saber a mais ou um saber sobre os demais. Pois, quem institui um saber e ou uma forma de poder é o discurso do mestre. O discurso do mestre é o discurso da instituição e seu avesso é o discurso do analista, sua emergência não institui e nem comanda um trabalho institucional, entretanto, causa transferência.

A psicanálise é uma práxis, como nos colocou Lacan, realizada por um psicanalista. Uma práxis que é sustentada pela formação de um psicanalista. Nesta perspectiva, me parece importante apontar para o caráter subversivo da

ISSN 1679-8902

ação do analista naquilo que é o instituído pela instituição. O trabalho, portanto, no meu entender, vai em direção à subversão do sujeito e a dialética do desejo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.48.
FREUD, S. *A dinâmica da transferência (1912)* in: **Obras Completas**.Rio de Janeiro: Imago, 1974.
_____. *Deve a psicanálise ser ensinada na universidade?* (1919)in**: Obras Completas.**Rio de Janeiro: Imago, 1974.
LACAN, J. (1951) Intervenções sobre a transferência in **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
_____. (1955) Variantes do tratamento-padrão in **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
_____. (1969-1970) **Seminário 17, O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ISSN 1679-8902

POSSIBILIDADES DE SINGULARIZAÇÃO DO SUJEITO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO RESTO À CAUSA[1]

Possibilities of singularizing the subject in public policy: from rest to cause

BROIDE, Emília Estivalet
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O presente estudo aborda as possibilidades de singularização do sujeito em ações desencadeadas pelas políticas públicas. O tema em questão emerge da práxis clínica da autora na escuta do sofrimento psíquico singular do sujeito em diversos contextos marcados pela exclusão social onde há o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a determinados coletivos e grupos. Parte-se do pressuposto de que, na gestão das políticas públicas, ao legislar-se em prol da garantia de direitos para grupos sociais específicos, prescreve-se o bem, o melhor e o necessário para os indivíduos em seu conjunto e, portanto, balizam-se e determinam-se condutas e modos homogêneos de inserção no laço social. Se essa dimensão é uma conquista social importante, não contempla a dimensão do singular. Assim, a hipótese desenvolvida neste trabalho é a de que, ao colocar em relevo o discurso psicanalítico nesses contextos, pode-se contribuir para pôr em movimento possibilidades discursivas de singularização do sujeito, tanto na escuta individual, como na coletiva, abrindo brechas nas ações desencadeadas através das políticas públicas.
Palavras-chave: singularidade; políticas públicas; psicanálise.

Abstract: This study discusses the possibility of singularizing the subject in actions triggered by public policies. The issue at hand arises from the author's clinical practice in listening to the singular psychological distress of the subject in different contexts marked by social exclusion where there is the development of public policies aimed at certain groups and collectives. It is based on the assumption that the management of public policies, in legislating in favor of ensuring rights to specific social groups, prescribes the good, the best and the need for individuals as a whole, thus delimiting and determining homogenous behaviors and modes of insertion in the social loop. Even if this dimension is an important social achievement, it does not address the dimension of the singular. Thus, the hypothesis developed in this work is that, by placing emphasis on the psychoanalytic discourse in those contexts, one can contribute to setting in motion discursive possibilities for individualization of the subject, both in the individual and the collective listening, thereby opening gaps in the actions triggered through public policies.
Key-words: singularity; public policy; psychoanalysis.

[1]Trabalho apresentado na I Jornada de Psicanálise da Faculdade Jaguariúna “Psicanálise nas Instituições”.

ISSN 1679-8902

INTRODUÇÃO

A psicanálise, desde Freud, estende-se para além da clínica *stricto senso*. As análises de textos literários e do contexto social, através da interpretação do mal-estar na cultura, estiveram presentes na produção freudiana junto aos clássicos casos clínicos, à interpretação dos sonhos, à estruturação do aparelho psíquico e à descoberta do inconsciente. Nesse sentido, a escuta psicanalítica do sofrimento psíquico singular do sujeito não passa incólume ao campo social, cultural e político onde o indivíduo está inserido.

Colette Soler (2012) situa o valor político do sintoma ao falar do sintoma objetor. A autora lembra duas situações com as quais Freud se viu confrontado. A primeira relativa às neuroses de guerra (1914-1918), onde sujeitos que estavam aterrorizados pelo corpo-a-corpo mortífero, tomados por vômitos, tremores e impossibilitados de voltar ao front, apresentavam quadros clínicos semelhantes às neuroses histéricas, levantando dúvidas se estavam mesmo doentes ou se estavam referidos a sentimentos antimilitaristas.

> "O neurótico de guerra é um objetor que se ignora, um objetor em seu inconsciente e, portanto, um sujeito dividido entre o inconsciente que objeta e seu consciente, que bem gostaria de ir em frente. Em outras palavras, a neurose de guerra tem um impacto político: ela objeta ao discurso do mestre militar." (SOLER, 2012, p.199).

Também a histeria, e mais especificamente a conversão histérica, com suas manifestações incapacitantes (paralisia, cegueira, etc.) explicitava uma recusa singular - *corpo como resto* -, ao erotizar zonas silenciadas, colocando em causa a sexualidade de uma época. Talvez hoje as doenças autoimunes, a bulimia, a anorexia, os fenômenos psicossomáticos e o pânico contornem esse lugar. Aqui há o cuidado de não colocar essas afecções aprioristicamente no quadro da histeria; o sentido é pensá-las como interpretantes de um determinado momento histórico, onde a relação particular do sujeito com seu corpo nos permite tecer relações e analisar questões sociais contemporâneas que nomeiam o mal-estar na cultura.

Acompanhando o pensamento de Soler, ao situar o caráter político dos sintomas neuróticos, penso que, nos chamados contextos sociais marcados pela exclusão, podemos perceber hoje o valor político dos sintomas sob novas

ISSN 1679-8902

configurações: aquele que não trabalha aqueles que vivem na rua ou da rua, que não aderem à lógica do consumo, cumpre a função de objetor ao discurso hegemônico. Essas 'figuras da exclusão' expõem o corpo, perambulam nas ruas e nas instituições manicomiais, carcerárias e penais, não respeitam fronteiras e ocupam brechas entre a lei, a disciplina e a moral. Radicalizam a alteridade, perturbando as ficções de identidade.

Ignoram que, ao mesmo tempo em que explicitam a divisão subjetiva própria, desvelam e trazem à tona o sintoma social – considerando-se o sintoma social como marca que particulariza uma sociedade, assim como o sintoma do sujeito particulariza a sua forma de inscrição no discurso.

Se seguirmos a vertente freudiana, tais questões convocam à responsabilidade da escuta do psicanalista, tanto no âmbito *stricto senso* de sua clínica, quanto na cultura, nos chamados contextos marcados pela exclusão, onde escutamos indivíduos designados 'em situação de vulnerabilidade social'. Encontramos em tais situações um acontecimento clínico, tanto em sua dimensão política da opressão, quanto em sua dimensão ética de resistência. Há, portanto, a inscrição de uma ocorrência histórica com testemunhos dessas vivências.

Tenho trabalhado em situações sociais críticas onde travestis, prostitutas, jovens em conflito com a lei e moradores de rua ganham centralidade. Geram espanto e curiosidade pela presença em excesso: emergem como resto não assimilável da sociedade. Ganham destaque no debate público quando não se submetem às reinserções sociais a eles destinadas, que visam à gestão do desvio, à sua recuperação e à reintrodução à lógica que os produziu como dejeto, a fim de manter a administração do precário.

A categoria de excluídos ou vulneráveis surge como nomeação num misto de criminalização, preconceito e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, ao serem assim nomeados, os excluídos ou vulneráveis ganham nas políticas públicas contorno para a assunção de um lugar social. Quando nomeamos o excluído, embalamos esperanças de que nós, diferentemente deles, estamos incluídos. Incluídos em outra ordem discursiva.

Foucault (2002), em "A vida dos homens infames", realizou uma pesquisa documental valendo-se de cartas dirigidas ao rei da França nos

ISSN 1679-8902

séculos XVII e XVIII, pedindo a prisão de soldados desertores, monges vagabundos, mulheres e homens escandalosos e danados daquele país. Nesse ensaio, o autor se propõe a recolher histórias de vida reais que não tiveram qualquer notoriedade e que foram silenciadas pelo poder. Os únicos rastros da existência desses desafortunados só são acessados, atualmente, porque foram anotados em registros de prisão e denúncia, e tais anotações os tornaram visíveis.

A aposta de Foucault era que essas breves narrativas, ao serem retiradas da invisibilidade e do silêncio, seriam capazes de emocionar e, ao mesmo tempo, incitar à reflexão acerca das razões de seu sufocamento. Seriam, portanto, os adolescentes 'em conflito com a lei', os moradores de rua, aqueles em 'situação de vulnerabilidade', novas configurações dos 'homens infames' de Foucault? Seriam sintomas objetores, no sentido político que o termo sintoma pode adquirir, quando ganham notoriedade, existência e inscrição pelos delitos cometidos? Pelos excessos? Pelas desmesuras? Pela violência e urgência expressas nos gestos e nas ações?

O direcionamento de políticas públicas destinadas a determinados grupos e coletivos em situação de vulnerabilidade são conquistas sociais que visam diminuir as iniquidades e, por isso, constituem-se como valores sociais e humanos importantes, não sendo para nós elementos de análise. Contudo, o que nos concerne no momento é salientar que apresentam em si o paradoxo de legislar e garantir direitos para grupos sociais prescrevendo o bem, o melhor, o necessário para os indivíduos em seu conjunto e, portanto, balizam e determinam condutas e modos homogêneos de inserção no laço social, não contemplando, contudo, a dimensão do singular.

Nesse sentido, cabe colocar em relevo o caráter político da práxis clínica, tanto em relação a pôr em movimento possibilidades de singularização dos sujeitos escutados nesses contextos, quanto à necessidade de abrir espaços nas políticas públicas para que esses processos se façam possíveis, para que possamos pensar a política como não toda. Lembrando ainda a atenção necessária nessas situações, para que a escuta clínica não incida sobre a materialidade factual do indivíduo, mas possa sim incidir sobre a realidade psíquica do sujeito.

ISSN 1679-8902

> "Na prática analítica, referir o sujeito em relação à realidade, tal como a supomos nos constituindo, e não em relação ao significante, vem já a cair na degradação da constituição psicológica do sujeito."(LACAN, Seminário XI, p.135).

Direção do trabalho analítico em situações sociais críticas

Se o desejo de analista faz operar uma ética que movimenta o discurso dominante em prol do discurso analítico, é porque concebe que a eliminação do conflito e do mal-estar social não está associada à ilusão da garantia de bem-estar. O campo social se forja no conflito e na tensão de forças que não são governáveis, nem convergentes.

Dar voz a alguns cidadãos que compõem as estatísticas foi uma das apostas que um grupo de técnicos de um equipamento da assistência social articulou em conjunto com seu supervisor[1], a partir da escuta psicanalítica realizada por este último. A equipe abordou o homicídio de dois jovens atendidos em seu programa e discutiu como enfrentar a situação (BROIDE, BROIDE & TINOCO, 2013). O supervisor da equipe propôs a realização de um encontro onde estivessem presentes as famílias enlutadas e os jovens atendidos pelo programa, com suas famílias.

A criação desse dispositivo de fala tinha por objetivo a construção de um espaço de elaboração psíquica e homenagem aos mortos, além de servir para a criação de estratégias de enfrentamento às fragilidades decorrentes da extrema violência vivida no bairro. O encontro foi marcado e organizado pela equipe dez dias após essa supervisão. Foram convidadas pelo supervisor duas colegas[3] que dividiram a coordenação do grupo e o registro do material grupal.

Mesmo que a possibilidade de escuta dessa situação possa parecer uma ação pequena, se comparada à gravidade e a complexidade das violências vividas, essa é nossa responsabilidade como analistas: frente à urgência da demanda, instaurar o tempo de compreender, criando espaços de conversa sobre as mortes dos jovens na periferia, constituindo e instituindo a possibilidade para a elaboração do luto nesses contextos.

A partir dos testemunhos, fazer existir os crimes. As breves narrativas, ao serem retiradas da invisibilidade e do silêncio, são capazes de incitar a

[1] Jorge Broide
[3] Emilia Estivalet Broide e Roberta Tinoco

ISSN 1679-8902

reflexão acerca das razões de seu sufocamento, como nos diz Foucault. Nesse sentido, a escuta torna-se, então, uma ação de grande magnitude.

Um dos meninos atendidos por essa equipe, muito comprometido física e psiquicamente, com histórico de internação na Fundação CASA, estava uma tarde vendendo doces em sua barraca, quando um policial aproximou-se para 'enquadrá-lo'. Assustado, o menino, incapaz de responder as interrogações do policial, apanhou. Buscou refúgio em uma farmácia e continuou apanhando, caindo sobre as prateleiras 'quebrando tudo'. O policial culpou o adolescente pelo estrago, mas o dono da farmácia fez um Boletim de Ocorrência responsabilizando o policial pelo ocorrido. Alguns dias após o 'incidente', esse menino foi morto a tiros em uma das avenidas do bairro.

O segundo caso tem versões diferentes. Segundo a mãe, seu filho estava indo com um amigo procurar serviço e, numa abordagem policial, acabou assassinado pela polícia, que primeiro matou-o com um tiro no rosto, tendo depois atirado mais duas vezes. Ele foi levado para o hospital numa segunda-feira e morreu na terça. A mãe só foi descobrir o corpo do filho na sexta-feira, após percorrer vários hospitais.

Na versão dos policiais, eles trocaram tiros com dois motoqueiros que há dias rondavam por uma mesma avenida e, 'sem querer', um deles acertou e matou um dos adolescentes, e o outro adolescente foi reconduzido a Fundação CASA, de onde era egresso. A mãe, o avô e o irmão de dois anos do menino morto compareceram à reunião, juntamente com as outras famílias e adolescentes atendidos pelos técnicos do equipamento da assistência social. Buscaram encontrar palavras e contornar o silenciamento frente ao real da morte.

A justiça aqui compreende a necessidade de nomear as situações nas quais os homicídios ocorrem, uma vez que o registro dos homicídios como 'resistência seguida de morte' abole a realização de julgamento, tornando, assim, o ato violento imoral.

> "Não tem o que falar, foi a polícia que matou... Eles matam quem eles querem e fica por assim mesmo. Que Lei é essa? Não pode ser assim! Esse cara deve ter o fim que merece. Caras que trabalham errado devem morrer também. Meu neto não era bandido, tinha todos os documentos em mãos. Agora vamos ficar com essa mágoa, que a gente vai levar para sempre, não sara nunca. (avô do menino assassinado)."

ISSN 1679-8902

Durante a fala dos familiares enlutados, os adolescentes presentes no grupo foram aos poucos se colocando, inicialmente por gestos, até enfim conseguirem falar. Um dos meninos ficou com os olhos marejados de lágrimas e recebeu o abraço do amigo ao lado.

Após a fala do avô, a mãe do menino morto manifestou-se. Reclamou do tratamento que recebera após a morte de seu filho e o descaso que fizeram com a vida dele e com a dor dela. Ela transbordava tristeza, mas mantinha a fala forte, buscando encontrar no espaço institucional criado, entre o íntimo e o público, a potência da palavra, da denúncia. Ansiava por alertar para o que estava acontecendo com os jovens moradores do bairro, a fim de promover uma elaboração possível, pessoal e coletiva.

> "Meninos que já passaram pela Fundação já pagaram. Se humilharam, apanharam, quando precisavam ser protegidos. Meu filho levou um tiro com muito ódio no coração. Tenho três filhos, agora dois, me deixou um buraco enorme... Não pude ver meu filho, só no caixão. O delegado e o médico fizeram descaso, o médico deu um atestado de óbito falso e o delegado chamou meu filho de bandido, falando que vagabundo tem que levar tiro na cara... Só porque os meninos erraram, não significa que precisam sofrer assim. Nunca imaginei um menino cheio de vida, de sonhos, sair de casa procurando serviço e não voltar mais. Os seres humanos precisam de mais compaixão. Todo dia jovens sendo assassinados de forma cruel, só podia ser coisa de polícia, até os bandidos respeitam mais a gente."

A respeito do que é verbalizado pela mãe do adolescente, não há como não lembrar o que Zizek ressalta em seu texto *Como ler Lacan*, referindo-se a um debate televisivo sobre o destino dos prisioneiros em Guantánamo na NBC, em meados de 2004.

> "Um dos estranhos argumentos em prol da aceitabilidade ético-legal de seu status era que 'eles são aqueles que as bombas deixaram escapar': como eles eram o alvo do bombardeio dos Estados Unidos e por acaso sobreviveram, e como esse bombardeio era parte de uma operação militar legítima, não se pode queixar de sua sorte quando aprisionados depois. O argumento sugere que, seja qual for sua situação é melhor, menos severa, que estar morto. "(p.111).

De fato, o prisioneiro fica numa posição de morto-vivo. É, portanto, como situa Agamben (2004), o *homo sacer*, um homem que pode ser morto

ISSN 1679-8902

impunemente porque, aos olhos da lei, sua vida não conta mais. Nesse sentido, a aproximação dos adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto nas periferias dos grandes centros urbanos, com os prisioneiros de Guantánamo – ambos estando 'entre duas mortes', ou seja, vivos, mas sob constante ameaça –, faz pensar a necessidade da passagem daquele que é o portador de memórias (familiares, outros adolescentes, técnicos dos equipamentos) à posição de testemunho, a fim de que os crimes possam ser reconhecidos como tais e, nessa medida, retirados da invisibilidade.

Portanto, introduz-se aqui a noção de responsabilidade, tão necessária de ser problematizada nos casos dos adolescentes em conflito com a lei. Um delito ou um crime não pode servir como justificativa para outro. Essa lógica poderia induzir a uma **perigosa coerência**, como mostra tão bem a concepção de banalidade do mal presente na obra de Hannah Arendt (1999), a respeito do julgamento de Eichmann em Jerusalém. Nesse livro, a autora lança mão da tese de que os carrascos nazistas não eram particularmente maus: tinham plena consciência do que estavam fazendo, impunham sofrimento e dor as suas vítimas, mas eram capazes de desresponsabilização, não manifestando sofrimento diante das atrocidades cometidas.

Ao se colocarem como bons servidores hierárquicos, tendo a tarefa de eliminar vidas alheias, tocou-lhes o trabalho sujo que deveria ser feito, e o faziam com esmero e dedicação. A mesma lógica opera hoje, tanto nas mortes de jovens pobres e negros moradores das periferias dos grandes centros urbanos, quanto nos fundamentalismos religiosos.

Pensamos que iniciativas como a da equipe citada anteriormente rompem com o sono dos anjos e introduzem no atendimento a dimensão política e ética no trabalho técnico. Para além do atendimento-padrão, produziu-se ali um antes e um depois. Dessa forma, ao propiciar-se um espaço de fala, de interlocução e principalmente de elaboração diante das situações de violência, foi possível, coletiva e singularmente, contornar o impronunciável da morte. A elaboração do luto permite a vida, uma vez que retira a família, a equipe técnica e os adolescentes atendidos por essa equipe da melancolização e da impotência perante as mortes e da tragédia. A negação faz com que o

ISSN 1679-8902

sujeito se identifique com o morto, como já dizia Freud (2007) em *Luto e Melancolia*.

Testemunho, ato e nomeação

Gagnebin (2009), em seu livro *Lembrar, escrever, esquecer*, amplia o conceito de testemunha para além daquele que presenciou algum fato.

> "Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade, ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente." (2009; p.57).

Tal é a função que cumpre em nosso entender a atividade grupal em contextos marcados pela exclusão social. Possibilita passar do circuito cristalizado e fixado da identificação imaginária e doentia do inexorável destino à reinvenção do presente.

Penso que as políticas públicas, através do trabalho daqueles que as executam, devem ser capazes de se instituir como condição-suporte de processos de singularização do sujeito, promovendo uma torção ***do resto à causa***. Nesse sentido, devem possibilitar que um relato, uma narrativa, uma experimentação se transforme em teorização viva de um campo e retire a realidade de sua condição fática, relançando-a em sua dimensão desejante.

O que a fala e a escuta testemunhal oferecem não é um discurso totalizador, não é um julgamento dos fatos, não é uma verdade inscrita no ordenamento jurídico; é o exercício de uma prática de linguagem em processo, e, logo, é produção de um ato de fala que excede e ultrapassa qualquer formulação enunciativa. O testemunho mobiliza e causa estranheza, justamente porque sendo singular e íntimo, descreve, além do único da experiência vivida, também a cena social, o contexto histórico: a realidade psíquica mesclada na realidade factual.

Felman (2000) indaga: "Seria o testemunho, portanto, um simples meio de transmissão da história ou, por vias obscuras, uma forma de cura insuspeita? Se a história tem dimensões clínicas, como pode o testemunho

ISSN 1679-8902

interferir ao mesmo tempo historicamente (politicamente) e clinicamente, de forma pragmática e eficaz?".

Sob essa perspectiva é que o ato testemunhal interessa ao psicanalista. Na medida em que a singularidade da história do sujeito emerge frente à dimensão pública dos fatos e acontecimentos históricos, políticos e econômicos e, com isso, o sujeito possa reinserir-se na ordem discursiva aportando sua diferença não como desigualdade ou constrição. O testemunho se diferencia do conteúdo de uma confissão manifesta. Dessa forma, leva-nos a dimensões subjetivas insondáveis. Na escuta do testemunho não se segue uma lógica pré-estabelecida, como está dada no ordenamento jurídico, seguem-se os trilhamentos do sujeito que relata em uma atribuição de alteridade – com pretensa imparcialidade – a sua veracidade de fatos e situações. E, dessa forma, dizendo além e aquém, diz de si. Lacan (1989) afirma que o analista deve dirigir a cura e não o paciente. Desse princípio resulta que a política do analista se identifica com sua ética na escuta que oferta.

Nesse sentido é que o trabalho com os adolescentes em conflito com as leis, seus familiares e técnicos da assistência – que é realizado levando-se em consideração os fenômenos transferenciais e a possibilidade da interpretação como elemento de corte que vetoriza a fala pondo fim a uma repetição sem fim – possibilita ao sujeito se reposicionar diante do Outro.

Outra experiência, bastante distinta, mas que nos remete à problematização das possibilidades de singularização dos sujeitos atendidos pelas políticas públicas foi a da realização de uma consultoria para uma prefeitura, para a construção de seu Plano Municipal de Enfrentamento à Situação de Rua (PORTO ALEGRE, 2011). Nesse trabalho, um dos espaços de escuta clínica criado foi a constituição de um grupo com moradores de rua. Esse espaço de fala não estava previsto, a princípio, na construção do referido plano, tampouco na proposta da consultoria, mas, a partir da escuta do gestor, algo surgiu como uma possibilidade: criar uma política pública que incluísse as vozes dos destinatários da política.

Já com o grupo de moradores de rua constituído, buscou-se criar uma pequena inflexão no trabalho de escuta realizado, propondo a ele a nomeação de pesquisadores sociais. Assim, durante a realização dos grupos e nos

ISSN 1679-8902

intervalos entre os encontros dos grupos, eles deveriam pesquisar junto aos outros moradores de rua como deveria se constituir O Plano Municipal, e o que deveria ser proposto.

Um dos efeitos da nomeação proposta foi que houve, por parte de alguns deles, e aceita por todos, a solicitação para que tivessem um crachá que os identificasse. Diziam: “Serve para ir nas Plenárias do Orçamento Participativo, porque uma coisa é eu chegar como morador de rua, outra é chegar como pesquisador social do Plano Municipal para população de rua”. “Tem que ter foto, para que saibam que sou eu”.

Trago aqui, como exemplo, uma breve fala de ‘Solução’. Solução foi o apelido dado a um dos integrantes do grupo, pois sempre que ele falava dizia: “Prá isso aí a solução é...” e explicava o que deveria ser feito para eliminar os problemas levantados. Solução também disse que o crachá era importante, principalmente quando ia falar com os outros moradores de rua. “Prá eles saberem que a gente tá fazendo esse trabalho, não é só perguntar por perguntar, a gente quer melhorar a situação deles”.

Dizia Solução: “Comecei a pesquisar com o pessoal que está ao meu redor, como quem puxa uma conversa, mas na verdade a intenção é entrevistar as pessoas, sem que elas percebam. Tenho começado às 6 da tarde, quando o pessoal começa a chegar no abrigo, e vou até a última hora e também no banho”.

Óbvio está que não se produziu nesses encontros grupais uma mudança na estruturação psíquica do sujeito, mas sim um deslocamento, uma mobilidade, onde simbólico e imaginário ganham maleabilidade, onde o crachá que os identificava (imaginário e simbólico) possibilitava uma nova nomeação, certa travessia, a partir da política pública como condição-suporte, onde o real pode ser bordeado.

Considerações Finais

Criar condições de testemunho, nomear a morte, fazer deslizar o significante morador de rua, descolando o sentido amalgamado, para o significante pesquisador social, visa descristalizar lugares, ir do resto à causa.

Sabemos que o sujeito é, antes de tudo, falado pelo Outro. É instaurado em um determinado lugar social para que possa, a partir de então,

ISSN 1679-8902

endereçar sua demanda. Para que haja o reconhecimento e a identificação do eu com a imagem, é preciso que haja uma instância simbólica, o ideal do eu, responsável pela organização e coerência dessa realidade psíquica, designando as representações culturais, sociais e os imperativos éticos.

Acontece que lidamos com um laço discursivo que produz desigualdades, exclusão e violência. Nessa medida, a forma que a política pública adquire, e a forma pela qual é trabalhada pelos técnicos, em sua relação transferencial com aquele que é seu destinatário, incide sobre a qualidade da imagem deste último e sobre as possibilidades de singularização e de coletivização.

Nossa aposta é que, assim como Freud redimensionou a transferência como operador clínico, tirando seu caráter de obstáculo a ser banido da experiência psicanalítica para elevá-la a motor da cura, indo do resto à causa, também o infortúnio humano, assim como o tropeço, longe de merecer a exclusão, deve ganhar estatuto de causa, promovendo a interrogação quanto ao manejo clínico do psicanalista e à incidência de sua práxis no mundo contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BROIDE, Emilia; BROIDE Jorge. Pesquisadores Sociais: Efeitos de Nomeação. In: Aline Espindola Dornelles, A.E; Obst,J.; Borba, M. (Orgs.). **A Rua em Movimento**. **Debates Acerca da população Adulta de Rua na Cidade de Porto Alegre**. Belo Horizonte: Didática Editora do Brasil, 2012.

BROIDE, Emilia; BROIDE Jorge, TINOCO, Roberta. **Do silêncio à palavra: violência assassina em São Paulo**. Disponível em: http://www.dialogosdosul.org.br/do-silencio-a-palavra-violencia-assassina-em-sao-paulo/22112013//. Acesso em: 10 out 2014, 14h.

FELMAN, Soshana. Educação e crise ou vicissitudes do ensinar. In: SELIGMANN-SILVA; NESTROVSKI A. (Orgs.) **Catástrofe e representação**. São Paulo: Editora Escuta, 2000.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 2002, pp. 89-128.

FREUD, Sigmund. (1917 [1915]) Duelo y melancolía. **Obras completas**. 2ª ed. v. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

ISSN 1679-8902

LACAN, Jacques. La dirección de la cura y los principios de su poder. In: **Escritos I.**, 15ª Edición, Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1989.
PORTO ALEGRE. Prefeitura municipal. **Plano Municipal de enfrentamento à situação de rua**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?reg=7&p_secao=52. Acesso em: 15 de set de 2014. 12h.
SOLER, Colette. **Lacan, o inconsciente reinventado**. Rio de Janeiro: Cia Freud, 2012.
ZIZEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ISSN 1679-8902

REFLEXÕES ACERCA DE UMA GRAVIDEZ INTERROMPIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Reflections of a stopped about pregnancy: a experience report.

ZAPPAROLI, Liliane Genain
Hospital da Mulher Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti (CAISM/UNICAMP) – Faculdade Jaguariúna (FAJ).

DUARTE, Cláudia Aparecida Marchetti
Faculdade Jaguariúna (FAJ).

SANTOS, Laise Potério
Hospital da Mulher Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti (CAISM/UNICAMP).

SANTOS, Mariana Gonçales Gerzeli
Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE/UNICAMP).

Resumo: O período gestacional é um marco significativo na vida da mulher e de seus familiares, com significados próprios e únicos. A perda de um bebê durante este período é uma experiência vivenciada de forma individualizada e única, envolvendo não somente a perda física, presencial, mas a perda dos sonhos, planos e ideais. O presente trabalho teve como objetivo compreender através de um relato de caso algumas das reações emocionais vivenciadas por uma mulher gestante após diagnóstico de uma anomalia fetal letal. Os atendimentos psicológicos foram realizados por uma psicóloga aprimoranda em um hospital público universitário do interior do Estado de São Paulo, referência na assistência à saúde maternoinfantil. Observou-se durante os atendimentos realizados que a possibilidade de expressar o sofrimento por meio de palavras e ações em um ambiente acolhedor torna possível que este momento sofrido seja suportável e em seu tempo adequadamente elaborado.
Palavras-chave: Reações emocionais**,** gestação, psicologia.

Abstract: The gestation period is a significant milestone in the lives of women and their families, with their own unique meanings. The loss of a baby during this period is a lived experience individualized and unique, involving not only the physical loss, the presence, but the loss of dreams, plans and ideals. This study aimed to understand through a case of some of the emotional reactions experienced by a pregnant woman after diagnosis of a lethal fetal anomaly. The psychological services were conducted by a psychologist in a improving student program at a public university hospital in the state of São Paulo, a reference assistance to maternal and child health. It was observed during the visits made that the possibility of expressing grief through words and actions in a welcoming environment makes it possible for this moment suffering is bearable and your time properly prepared.
Key-words: Emotional reactions, pregnancy, psychology

ISSN 1679-8902

INTRODUÇÃO

Cada gestação é vivenciada dentro de um contexto singular permeado por significados próprios e únicos, marcado por ansiedades específicas, grande vulnerabilidade emocional, regressão e sentimentos ambivalentes que não devem ser negligenciados (SZEJER e STEWART, 1997; ANTUNES e PALTROCÍNIO, 2007; MALDONADO, 1985; BORTOLETTI, 2007).

Atualmente, graças ao avanço médico e tecnológico é possível já no período pré-natal a realização de exames diagnósticos, que além de permitirem um contato mais real com o bebê detectam ainda dentro do útero materno determinadas anomalias e intercorrências relacionadas à saúde do feto.

Tal avanço tecnológico permite o incremento das fantasias maternas e paternas a respeito do filho. Isso pode ser vivenciado pelo casal de forma positiva e também antecipar frustrações frente ao bebê saudável imaginado até o momento (ANTUNES e PALTROCÍNIO, 2007; BENUTE et al, 2006).

Quando se trata de um diagnóstico de anomalia fetal, a realidade traz a finalização de um sonho e altera o fluxo natural da gestação, podendo gerar fantasias de incapacidade, morte e destruição, causando ameaça em toda a dinâmica familiar, que passa a vivenciar intensas emoções, às vezes nunca antes sentidas (ANTUNES e PALTROCÍNIO, 2007; BORTOLETTI, SILVA e TIRADO, 2007; BENUTE et al, 2006; CARVALHO et al, 2007; CHIATTONE, 2007).

Dentre as patologias ligadas às anomalias fetais o Retardo de Crescimento Intra Uterino (RCIU) é uma das causas ligadas à mortalidade perinatal. O RCIU é diagnosticado quando o feto não atinge seu potencial geneticamente predeterminado em termos de crescimento, podendo a gestação ser interrompida quando a existência de alterações nos parâmetros que averiguam a vitalidade do feto (WHITTLE, 2005).

Sendo assim, buscou-se com esse trabalho relatar e refletir sobre algumas reações emocionais vivenciadas por uma mulher frente à perda de um filho decorrente de uma interrupção legal da gestação, visando o aprimoramento e uma maior humanização dos cuidados prestados pelos profissionais de saúde que atuam na área.

ISSN 1679-8902

METODOLOGIA

O relato que segue ocorreu em um hospital público universitário, localizado no interior do estado de São Paulo, referência regional terciária e quaternária na assistência à saúde da mulher e do recém-nascido. Os atendimentos psicológicos foram realizados no ano de 2010 por uma das psicólogas contratadas do hospital, que na época realizava aprimoramento profissional em Saúde Reprodutiva da Mulher e Psicologia Hospitalar. O curso de aprimoramento teve duração de um ano, com carga horária de 1.920 horas, voltadas para atividades teóricas e práticas na instituição. Foram realizados dezenove atendimentos psicológicos durante o período de internação da paciente e um atendimento durante a consulta de revisão pós-parto.

Paciente com 32 anos, casada, residente em uma cidade do interior do estado de São Paulo, encontrava-se com vinte e oito semanas de idade gestacional, quando o feto foi diagnosticado com um Retardo de Crescimento Intra Uterino grave, sem prognóstico de sobrevida pós-natal. Era hipertensa, não possuía filhos vivos, pois sofreu dois abortos espontâneos anteriores, ambos no primeiro trimestre da gestação.

Os atendimentos psicológicos foram realizados individualmente, houve, porém a necessidade de se realizar um atendimento com o marido, mãe e pai da paciente.

Devido às especificidades do ambiente hospitalar e do momento vivenciado pela paciente, realizou-se psicoterapia psicodinâmica breve, que permite foco no objetivo do tratamento centrado na definição prévia do tempo (YOSHIDA e ENÉAS, 2004). Os atendimentos foram discutidos em supervisões realizadas no próprio hospital pelas psicólogas responsáveis pelo serviço de psicologia da instituição.

RESULTADOS

Durante o atendimento psicológico, a paciente relatou que a gestação foi planejada e bastante desejada pelo casal. Realizou inicialmente o acompanhamento pré-natal no posto de saúde em sua cidade de origem, mas

ISSN 1679-8902

foi encaminhada ao hospital devido à necessidade de acompanhamento especializado pela complexidade do diagnóstico fetal.

Após avaliação rigorosa, a equipe médica sugeriu a interrupção da gestação, em função da ausência de prognóstico do feto e das intercorrências gestacionais apresentadas pela paciente. No Brasil a interrupção legal da gestação é autorizada somente nos casos de anencefalia, no caso de gravidez decorrente de violência sexual e/ou em que a vida da gestante está em risco.

A princípio a paciente, o marido e familiares, não concordaram em interromper a gestação, porém devido ao seu quadro hipertensivo a necessidade de permanecer internada foi inevitável.

Para alguns autores, aceitar ou não a interrupção de uma gestação é uma decisão difícil, uma vez que a consequência é a perda de um bebê que já faz parte da família, com o qual já se tem uma ligação afetiva (SOUZA e PEREIRA, 2009).

Nos atendimentos psicológicos seguintes, a paciente relatou suas expectativas em relação à maternidade e as frustrações ocorridas anteriormente em função das perdas gestacionais sofridas.

Contou que havia sido abordada por uma cigana, semanas antes de ter recebido o diagnóstico e relatou que estava sentindo medo, pois acreditava ter sido amaldiçoada por lhe ter negado dinheiro. Diante desta fala pode-se observar um sentimento de culpa, que acaba ocorrendo com frequência na vivência do luto. A pessoa em desespero normalmente busca uma resposta para o ocorrido, neste caso algo em suas atitudes que possam ter desencadeado a anomalia (BORTOLETTI, SILVA e TIRADO, 2007).

Em alguns atendimentos, tranquilidade e fé também foram observadas nos relatos confiantes e esperançosos, juntamente com questionamentos e dúvidas sobre a necessidade de internação e procedimentos médicos.

Apresentava dificuldade para compreender os esclarecimentos e esquecia com frequência às orientações e explicações fornecidas, queixando-se da falta destas.

Frente a difícil realidade pela qual passava e ao luto que estava vivenciando pela perda do filho idealizado, podemos observar em tais comportamentos a evidência da negação, um mecanismo de defesa que é visto

ISSN 1679-8902

como uma forma saudável de se lidar com notícias inesperadas e situações chocantes, como a morte (KÜBLER-ROSS, 2008).

Quando se permitia deparar-se com a inviabilidade fetal, apresentava-se por vezes introspectiva e deprimida. Passava alguns momentos durante o atendimento quieta, chorosa, com olhar distante e expressão facial de tristeza.

Segundo Bortoletti, Silva e Tirado (2007) é importante nestes momentos permeados por intensa angústia e dúvidas, que o psicólogo auxilie a paciente a refletir sobre os seus sentimentos, para que se tome uma decisão baseada na realidade, especialmente neste caso, em que há dúvida com relação à interrupção ou não de uma gestação

O medo da própria morte e da perda do filho permaneceu presente na maioria dos atendimentos. A impossibilidade de ter um filho que fora tão desejado, além de ser uma ocorrência catastrófica, é uma frustração dos desejos e fantasias maternas, podendo ser vivenciado enquanto uma ausência, que remete a ideia de morte (CARVALHO e MEYER, 2007). Os comportamentos de regressão, comuns em todas as gestações, possibilitam uma identificação da gestante com o feto, o que acaba nesses casos fazendo com que ela se sinta em risco, assim como ele (BORTOLETTI, SILVA e TIRADO, 2007).

De forma gradativa, a paciente trouxe em seus relatos questionamentos em relação aos benefícios que a interrupção traria, referindo-se a sua saúde física e relatou sobre a dor que sentia ao pensar em se separar do filho. Sabe-se hoje que a perda de um filho intra-útero pode ser tão dolorosa quanto à perda de um filho ao nascimento ou a de um ente querido (QUAYLE, 1997).

Com dificuldade, trouxe a possibilidade de o feto não sobreviver, conforme se observou na fala: “o pior é eu ficar aqui à toa”, fazendo referência também às dificuldades vivenciadas durante o período de internação, como a saudade da família, da casa e das rotinas diárias.

As internações sucessivas e muitas vezes prolongadas, recorrentes de uma gestação de alto risco promovem o cuidado físico, mas alteram o equilíbrio pessoal e as inter-relações familiares. A internação em enfermaria obstétrica também pode despertar sentimentos de fracasso e frustração, devido ao contato com gestações que tiveram sucesso (BENUTE et al, 2006).

ISSN 1679-8902

Após algumas semanas, por complicações na patologia gestacional apresentada, realizaram-se duas reuniões entre a equipe médica, os familiares e a paciente, para que todos pudessem tomar consciência da severidade do caso e com isso recebessem as orientações necessárias em relação aos riscos que a paciente corria ao optar pela não interrupção da gestação.

Frente à falta de prognósticos e conscientes dos riscos apresentados, a família optou pela interrupção e ofereceu apoio constante a paciente, o que a deixou mais segura para tomar sua decisão. Com grande sofrimento frente a mais uma perda que sofreria, o paciente aceitou a conduta médica, contudo ainda apresentava sentimentos ambivalentes como se observou em sua fala, horas depois de ter tomado sua decisão: “gostaria de continuar com o bebê na barriga para sempre”.

A partir desde momento começaram a surgir nos atendimentos psicológicos realizados ainda na Unidade de Internação, questões como o medo exacerbado do parto, da exposição do próprio corpo, o medo da morte e o desejo de acabar logo com o sofrimento que já havia se perpetuado demasiadamente.

Para Bortoletti (2007), o parto por se tratar de um momento incerto intensifica a ansiedade, gera ambivalência de sentimentos e medo frequente da morte que no geral ocorre de forma inconsciente.

Após o parto normal induzido com o auxilio de medicações, o paciente teve a oportunidade de ver o seu filho, em um primeiro momento sozinha e posteriormente com a presença do marido e da psicóloga. Muito emocionada tocou e acariciou o bebê, falou sobre seus sentimentos e sofrimento frente à morte e se despediu.

Promover condições para que conheça o filho, vele seu corpo, faça o funeral e guarde alguma recordação, é um meio de confirmar que o bebê de fato existiu (CHIATTONE, 2007).

A possibilidade deste momento é de extrema importância para a mãe e deve ser estimulado pelos profissionais de saúde. Tais atitudes auxiliam no processo de luto, sendo instrumentos de alívio que facilitam a adequada elaboração e exteriorização da dor, evitando a patologização (CHIATTONE, 2007; CARVALHO et al, 2007).

ISSN 1679-8902

No dia seguinte ao parto, verbalizou estar sentindo um vazio na barriga que não estava sendo preenchido pelos alimentos que ingeria, relatou: “ficou o espaço que era do bebê”. Diante de uma significativa perda, como é a perda de um filho, a mulher vivencia um sentimento de lhe ter sido arrancada uma parte valiosa de si mesma, onde a sensação de vazio concretiza a perda real do objeto amado (QUAYLE, 1997).

Além da solidão que estava sentindo, relatou sobre a tristeza que sentiria quando voltasse para a casa sem o filho e chorou todas as vezes que se lembrou dos objetos do bebê que estavam guardados. Alguns sentimentos e emoções são esperados frente à dura situação da perda e podem ser minimizados pela equipe de saúde, quando esta auxilia a mãe a refletir sobre a dificuldade em voltar para a casa e desmanchar os objetos guardados.

O período que segue após a morte de um filho é vivenciado por intensa tristeza, ansiedade, apatia e irritabilidade, sendo também frequentes os sentimentos de culpa e de fracasso podendo proporcionar vários problemas de saúde mental, devido ao intenso estresse causado pelo evento, o que justifica a necessidade de acompanhamento especializado (CHIATTONE, 2007).

A paciente recebeu alta hospitalar no dia seguinte ao parto e voltou para a casa com a consulta de revisão pós-parto agendada.

Dois meses depois, acompanhada pelo marido, retornou ao hospital para a consulta, quando também foi realizado atendimento psicológico.

Neste atendimento apesar de triste, o paciente verbalizou com mais facilidade sobre a perda do filho. Falou das lembranças que possuía do período gestacional e disse não se esquecer do rostinho do bebê. Sabe-se que estas lembranças e o sofrimento vivenciado permaneceram presentes ainda por algum tempo, uma vez que a perda de um filho é um drama e produz uma dor intolerável de difícil e lenta recuperação (CARVALHO e MEYER, 2007).

Emocionada falou sobre a dificuldade em retornar ao hospital, sentindo um grande aperto no peito, devido às lembranças despertadas pelo local que passou internada e o intenso sofrimento vivenciado. Além das lembranças, à volta para o hospital traz o possível contato com mulheres que participaram com ela das consultas de pré-natal ou do momento da internação enquanto gestantes e que hoje estão com seus bebês no colo. Neste momento é comum

ISSN 1679-8902

que ocorra um isolamento pela impossibilidade de trocar experiências com outras mães (BORTOLETTI, SILVA e TIRADO, 2007).

Já no final do atendimento, relatou sobre o grande desejo de ser mãe, tendo encontrado na adoção uma saída para a concretização de seu sonho. Verbalizou ter dado entrada junto ao marido ao processo de adoção, sem perderem a esperança de um dia novamente passarem pelo período gestacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo pela gestação é o caminho encontrado por muitas mulheres para a concretização do sonho de se tornarem mães, sendo esta uma vivência única e singular para toda a família.

Raramente existe associado a este sonho a ideia de que o filho venha a ter uma anomalia, ou por alguma razão não sobreviva. A perda de um bebê é uma experiência vivenciada de forma individualizada e única, envolvendo não somente a perda física, presencial, mas a perda dos sonhos, planos e ideais.

No caso relatado sentimentos ambivalentes, tais como raiva, tristeza, medo, angustia e mecanismos defensivos puderam ser observados, acolhidos e trabalhados durante os atendimentos psicológicos realizados.

Sabe-se que o impacto que uma perda gestacional tem na vida dos casais está longe de ser compreendido na totalidade, porém observou-se que a possibilidade de expressar o sofrimento por meio de palavras e ações, em um ambiente adequado e acolhedor, contribuiu para que este momento fosse suportável e em seu tempo elaborado.

Dessa forma, espera-se que a equipe de saúde envolvida seja respeitosa e ofereça de forma humanizada informações e esclarecimentos para todas as dúvidas e questões que possam surgir neste delicado momento. O trabalho empático e a percepção assertiva dos profissionais e principalmente da psicologia além de se fazerem necessários, tem muito a contribuir dentro desta sofrida realidade.

ISSN 1679-8902

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. S. C.; PATROCINIO, C. **A malformação do bebê: Vivências psicológicas do casal.** Psic., Saúde & Doenças, v. 8, n. 2, nov. 2007. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BENUTE, G. R. G. et al. *Interrupção da gestação após o diagnóstico de malformação fetal letal: aspectos emocionais.* ***Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, v. 28, n. 1, p. 10-17, jan. 2006.***

BORTOLETTI, F. F. **Psicodinâmica do ciclo gravídico puerperal.** In: BORTOLETTI, F. F.; MORON, A. F.; BORTOLETTI, J. F.; NAKAMURA, M. U. Psicologia na Prática Obstétrica: Abordagem Interdisciplinar. Barueri: Manole, 2007.

BORTOLETTI, F. F.; SILVA, M. S. C.; TIRADO, M. B. A. **Assistência psicológica em medicina fetal.** In: BORTOLETTI, F. F.; MORON, A. F.; BORTOLETTI, J. F.; NAKAMURA, M. U. Psicologia na Prática Obstétrica: Abordagem Interdisciplinar. Barueri: Manole, 2007.

CARVALHO, F. T.; MEYER, L. **Perda gestacional tardia: aspectos a serem enfrentados por mulheres e conduta profissional frente a essas situações**. Bol. psicol, São Paulo, v. 57, n. 126, p. 33-48, jun. 2007.

CARVALHO, F. H. C. et al. **Interrupção de gestações com fetos inviáveis.** In: BORTOLETTI, F. F.; MORON, A. F.; BORTOLETTI, J. F.; NAKAMURA, M. U. Psicologia na Prática Obstétrica: Abordagem Interdisciplinar. Barueri: Manole, 2007.

CHIATTONE, H. B. C. **Assistência psicológica de urgência.** In: BORTOLETTI, F. F.; MORON, A. F.; BORTOLETTI, J. F.; NAKAMURA, M. U. Psicologia na Prática Obstétrica: Abordagem Interdisciplinar. Barueri: Manole, 2007.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a Morte e o Morrer**. 9º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MALDONADO, M. T. P. **Psicologia da gravidez: parto e puerpério**. Petrópoles: Vozes, 1985.

QUAYLE, J. **Óbito Fetal e Anomalias Fetais: repercussões emocionais maternas.** In: ZUGAIB, M., TEDESCO, J. J. e QUAYLE, J. Obstetrícia Psicossomática. São Paulo: Atheneu, 1997.

SOUZA, L.; PEREIRA, M. G. **O impacto da interrupção da gravidez por mal formação congênita: a perspectiva do pai**. Psic., Saúde & Doenças, v. 10, n. 1, p. 31-47, 2009.

SZEJER, M.; STEWART, R. **Nove meses na vida da mulher: uma abordagem psicanalítica da gravidez e do nascimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

WHITTLE, M. J. **Conduta na restrição de crescimento intra-uterino.** In: RODECK C. H., WHITTLE, M. J. Medicina Fetal: Fundamentos e Prática Clínica. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

YOSHIDA, E. M. P.; ENÉAS, M. L. E. **Psicoterapias psicodinâmicas breves: propostas atuais.** Campinas: Editora Alínea, 2004.

ISSN 1679-8902

Breve Currículo
Liliane Genain Zapparoli
Psicóloga no Hospital da Mulher Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti (CAISM/UNICAMP), professora de atividades práticas no curso de graduação em Psicologia da Faculdade Jaguariúna (FAJ), especialização em Psicologia Hospitalar e Saúde Reprodutiva da Mulher pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
Endereço: Cel Amâmcio Bueno, 1671, Jd Sônia – Jaguariúna/SP – CEP 13820-000.
E-mail: lilianezapparoli@yahoo.com.br
Telefone: (19) 992975592

Claudia Aparecida Marchetti Duarte
Psicóloga, professora de atividades práticas no curso de graduação em Psicologia da Faculdade Jaguariúna (FAJ), mestre em Ciências Biomédicas pelo departamento de Tocoginecologia da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
Endereço: Ernani Pereira Lopes, 52 (apto 52), Jd Flamboyant – Campinas/SP – CEP: 1309-132.
E-mail: baumdu@gmail.com
Telefone: (19) 997090164

Laíse Potério Santos
Psicóloga e supervisora do Serviço de Psicologia do Hospital da Mulher Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti (CAISM/UNICAMP), mestre em Tocoginecologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
Endereço: Cel Quirino, 910 (apto 181) – Campinas/SP – CEP: 13025-001.
E-mail: lapoterio@gmail.com.br
Telefone: (19) 35219326

Mariana Gonçales Gerzeli Santos
Psicóloga no Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE/ UNICAMP), Aprimoramento em Psicologia Clínica na Saúde Reprodutiva da Mulher pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Residência em Saúde: Modalidade Residência em Psicologia Hospitalar pelo Hospital e Maternidade Celso Pierro PUC-Campinas.
Endereço: Rua Luiz de Oliveira Pinto, 39 (apto 33), Jaguariuna/SP - CEP:18320-000
E-mail: mgerzeli@unicamp.br
Telefones: (19) 981496349

ISSN 1679-8902

Resenha

CARL ROGERS NO BRASIL

Carl Rogers in Brazil

COSTA, Clovis Martins
Faculdade Jaguariúna

PEREIRA, Rosane de Bastos
GepCE – Unicamp

As memórias sobre a vinda de Carl Rogers (1902-1987) ao Brasil ficaram guardadas por décadas, mas agora podem ser exploradas a partir da leitura do livro *Carl Rogers no Brasil*, publicado pela Associação Paulista da Abordagem Centrada na Pessoa (APACP)[1], de autoria de Eduardo Bandeira. O encontro entre o criador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e Bandeira aconteceu quando o brasileiro decidiu fazer um curso com Rogers e o convidou a visitar o País.

Era Ditadura Militar quando o psicólogo americano e autor da obra *Tornar-se pessoa* visitou o Brasil pela primeira vez, em 1977. Os estudos de Rogers sobre o homem transformaram-se em referência mundial, o que o tornou um dos humanistas mais respeitados no século 20, especialmente a partir de suas pesquisas na Universidade da Califórnia, em San Diego, no La Jolla Program, onde criou o Centro de Estudos da Pessoa e ministrava um curso de formação de facilitadores de grupos de encontro.

Rogers estava com 75 anos e temia fazer novos projetos, mas demonstrou, num primeiro momento, estar atraído pela ideia e, apesar de todas as condições, aparentemente, desfavoráveis, aceitou o desafio de se encontrar com os brasileiros. “A noção de impactar todo o país me empolga, e me parece que seus planos são tais que isso pode muito bem acontecer”, explica Rogers a Bandeira, e acrescenta: “Eu gostaria, particularmente, de que tudo que nós fizermos seja no sentido de fortalecer as raízes dos movimentos em direção à democracia” (2012, p. 40).

Durante a visita deu entrevistas, falou com repórteres e se encontrou com centenas de pessoas. A primeira escala planejada por Eduardo Bandeira

[1] Criada em 2005, tem por objetivo reunir profissionais, preferencialmente do Estado de São Paulo, que têm a Abordagem Centrada na Pessoa como referência. Mais informações no site www.apacp.org.br Para adquirir o livro, basta entrar em contato pelo e-mail apacp@apacp.org.br

ISSN 1679-8902

se deu em Manaus, onde a equipe ficou por cinco dias para definir o formato dos ciclos que ocorreriam no País.

> "De Manaus fomos direto para Recife, centro cultural da região Nordeste, onde organizamos o primeiro ciclo no ginásio do Esporte Clube de Recife, evento no qual conseguimos uma plateia de mais ou menos oitocentas pessoas, num grande grupo muito animado e participativo. De lá descemos para São Paulo, onde promovemos o segundo ciclo no auditório do Centro de Convenções do Anhembi com uma plateia em torno de mil pessoas. Depois de dois dias de descanso, voamos para o Rio de Janeiro, para o terceiro ciclo no auditório do Hotel Nacional, em São Conrado" (BANDEIRA, 2012, p. 67-68).

Para a professora de Psicologia da National University, em La Jolla, Califórnia (EUA), Maureen O´Hara, a vinda de Rogers ao Brasil representou um divisor de águas quanto ao trabalho de facilitação de grandes grupos.

> Com Eduardo viajando conosco e atuando como guia, nosso voo chegou a Manaus no meio da noite e, assim que nós aterrissamos, o ar equatorial nos encontrou como uma parede quente, grossa e úmida. Os sons eram surpreendentes, mesmo o barulho dos jatos não conseguia abafar a canção da Mãe Terra. Enquanto nós entrávamos no cavernoso lobby do Hotel Tropical, com o ruído dos macacos e insetos vibrando no ar, já tinha ficado claro que esse não seria somente "outro workshop" (BANDEIRA, 2012, p.18).

A passagem de Rogers pelo Brasil teve como último lugar a Aldeia de Arcozelo, no município de Paty do Alferes, Rio de Janeiro, onde foi realizado o I Encontro Centrado na Pessoa. As experiências foram enriquecedoras para a maioria dos participantes e, apesar de qualquer crítica que pudesse surgir, Rogers acreditava no surgimento de um novo homem. "Eu simplesmente digo com todo o meu coração: poder à pessoa que surge e à revolução que ela traz dentro de si" (BANDEIRA, 2012, pág. 217). Para Bandeira, o humanismo de Rogers e sua criatividade em lidar com as pessoas deixaram marcas indeléveis entre os participantes.

> O aqui e o agora, a congruência, a empatia, por exemplo, passaram a valorizar essa condição básica da psicoterapia.

ISSN 1679-8902

> Infelizmente, muitos não dão o devido crédito às formulações teóricas de Carl Rogers, mas utilizam, em sua prática, várias das teorias e atitudes preconizadas por ele. O aqui e agora, a congruência, a empatia e a consideração positiva, isso tudo parece ter se incorporado, de tal maneira, à prática psicoterápica atual, que perdemos de vista quem primeiro pesquisou e apontou sua importância (BANDEIRA, 2012, p. 28).

Apesar de todo o receio inicial, Rogers experimentou pisar em terras brasileiras e as deixou transformá-lo. "O que toda essa viagem significou para mim? Significou que um país inteiro (ou como me parece) pode estar pronto para ouvir sobre a ACP" (BANDEIRA, 2012, p. 37-38). A ousadia de Eduardo Bandeira em trazer Rogers ao Brasil foi um marco na história da ACP para aqueles que puderam estar presentes nos encontros com Rogers e para aqueles que, nascidos muitos anos depois, se encontram com o humanista de outra maneira, não fisicamente, mas por meio de suas ideias, que ainda florescem, como as flores que ele podia ver no jardim de sua casa. Foi esse Rogers, forte e sensível, que ousou ir além e fazer da terapia a arte do encontro. E da vida, a arte do possível.

> ... Sinto que num tempo tão incerto quanto este, realmente, não existe lugar para categorias em terapia, de modo nenhum; que terapia, no seu melhor, ou quando estou fazendo terapia no meu melhor, é quando eu torno um companheiro real, explorando com esta pessoa, sem nenhum julgamento, sem nenhum objetivo determinado, sem nenhuma noção de onde iremos chegar; ajudando a pessoa a ouvir ela mesma, corpo e sentimentos; onde a essência de mim está em contato com a essência da outra pessoa, e nós estamos procurando juntos num mundo desconhecido uma solução desconhecida, e ainda que é muito reconfortante saber que existe um companheiro com ele ou ela nesta busca (BANDEIRA, 2012, p. 166).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BANDEIRA, Eduardo. **Carl Rogers no Brasil**. São Paulo: GRD Edições, 2012.

ISSN 1679-8902