

V. 03 - N. 01 - JANEIRO A JUNHO - 2015 - ISSN 2318-6178

UNIVERSO DA PSICOLOGIA



MULTIVIX

MULTIPLICANDO CONHECIMENTO



UNIVERSO
DA PSICOLOGIA

MULTIVIX

MULTIPLICANDO CONHECIMENTO

ISSN 2318-6178

UNIVERSO DA PSICOLOGIA

Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix
v. 03 n. 01 Jan./Jun. – 2015 – Semestral

Diretor Executivo

Prof. Tadeu Antônio de Oliveira Penina

Diretora Acadêmica

Prof. Eliene Maria Gava Ferrão

Diretora Geral

Prof. Sandrélia Cerutti Carminati

Coordenadora Acadêmica

Prof. Elen Karla Trés

Coordenadora Administrativo-Financeira

Prof. Silnara Salvador Bom

Coordenador de Graduação

Prof. José Junior de Oliveira Silva

Bibliotecária

Prof. Alexandra Barbosa Oliveira

Comissão Editorial

Prof. Eliene Maria Gava Ferrão

Prof. Elen Karla Trés

Prof. José Junior de Oliveira Silva

Prof. Karina de Andrade Fonseca

COORDENADORES

Douglas Bitencourt Vidal

Francielle Milanez França

Ivan Paulino

Karina de Andrade Fonseca

Ludimila Sales Oliveira

Marcos Solon Kretli

Maxwilian Oliveira

Olívia Nascimento Boldrini

Sabryna Zen Rauta

Endereço para correspondência

Biblioteca Pe. Carlos Furbetta - Rua Jacobina, 165 –
Bairro São Francisco – 29830-000 – Nova Venécia – ES
E-mail: alexandra.oliveira@multivix.edu.br

Capa

Alex Cavalini Pereira

Universo da Psicologia / Faculdade Capixaba de Nova Venécia / –
Nova Venécia: (Jan./Jun. 2015).

Semestral
ISSN 2318-6178

1. Produção científica – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. II.
Título

UNIVERSO DA PSICOLOGIA

SUMÁRIO

ARTIGOS

- A AFETIVIDADE E O MUNDO DOS DESEJOS NA ECONOMIA DA SALA DE AULA – POR UMA PAIDÉIA CONTEMPORÂNEA LOCADA NA DIALÉTICA TRÁGICA 05**
Diemerson Saquetto
- A ESCRITA E OS DESAFIOS COGNITIVOS – CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA LÍNGUA 16**
Cinthia Ronconi Forrechi
Leonice Barbosa
- A VIVÊNCIA MATERNA E O VÍNCULO ENTRE MÃE E O BEBÊ INTERNADO EM UTIN? CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 38**
Cláudia Moura de Sant'Anna Carvalho de Oliveira
Luciana Bicalho Reis
- RELAÇÃO TERAPÊUTICA NA TERAPIA ANALÍTICO COMPORTAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 55**
Odacyr Roberth Moura da Silva
- VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DO PERFIL DAS USUÁRIAS ATENDIDAS PELA SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES DA SERRA/ES 65**
Camilla Ramos Medalane Cravinho
Patrícia Correia dos Reis
- GRUPO DE MULHERES: CRIANDO NOVOS SENTIDOS PARA OS DESASSOSSEGOS DA VIDA NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE 77**
Keli Lopes Santos
- NIETZSCHE, DOSTOIEVSKI E KEROUAC: TECENDO RETALHOS ENTRE A PSICOLOGIA, LITERATURA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL 86**
Pedro Henrique de Oliveira Carvalho
- NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA UNIVERSO DA PSICOLOGIA 92**

ISSN 2318-6178

EDITORIAL

É com muita alegria e satisfação que publicamos mais um número da Revista “Universo da Psicologia”, que caminha para o terceiro ano de existência.

Continuamos a acreditar que a construção da profissão de Psicologia deve ser alicerçada por um investimento científico. Assim, mantemos a nossa proposta de publicação semestral de um espaço que permita aos docentes e discentes do Curso de Psicologia da Faculdade Multivix de Nova Venécia compartilhar os conhecimentos adquiridos/construídos ao longo do percurso traçado dentro da Psicologia.

Além disso, acreditamos na colaboração de colegas Psicólogos e, por isso, também abrimos espaço para publicação de autores convidados pela instituição.

No primeiro número do ano de 2015 temos a grata satisfação de publicarmos artigos dos seguintes autores: Diemerson Saquetto, Cinthia Ronconi Forrechi, Leonice Barbosa, Cláudia Moura de Sant’Anna Carvalho de Oliveira, Luciana Bicalho Reis, Odacyr Roberth Moura da Silva, Camilla Ramos Medalane Cravinho, Patrícia Correia dos Reis, Keli Lopes Santos e Pedro Henrique de Oliveira Carvalho.

Agradecemos a todos os autores por colaborar com a construção de nossa revista, pois temos a certeza que vocês apostam nesse veículo como um espaço rico de divulgação de conhecimentos.

Estamos abertos a contribuições, críticas, sugestões, para que possamos construir um periódico de excelência.

Realizem uma excelente leitura!

Professor Karina de Andrade Fonseca

Psicóloga – CRP 16/3149

Mestre em Psicologia (PPGP/UFES)

Coordenadora do Curso de Psicologia – Faculdade Multivix/Nova Venécia

A AFETIVIDADE E O MUNDO DOS DESEJOS NA ECONOMIA DA SALA DE AULA – POR UMA PAIDÉIA CONTEMPORÂNEA LOCADA NA DIALÉTICA TRÁGICA

Diemerson Saquetto¹

RESUMO

O processo de gestão educacional é um processo vibrante de dialeticidade. E a construção de valores não pode edificar o aprisionamento do sujeito, mas sua libertação diante de toda uma gama de afetos. Pensando tais necessidades, o educador acaba por funcionar como antítese no processo educativo e na administração dos desejos provenientes da vida que habitam e se manifestam na sala de aula e nas práticas educativas. A consciência-de-si e o auto-reconhecimento emergem das relações de síntese entre educador e educando, vertendo o confronto em momento fértil de superação, pelo especulativo, do sujeito frio, pelo educar científico, em sujeito ético. A ação pedagógica desta forma transcende suas práticas engendradas no academicismo e na disciplina, alcançando a vida no psíquico e no político.

Palavras-chave: Educação Dialética; Economia Pulsional; Afetividade; Docência Política.

¹ Pós-doutorando em Psicologia. Doutor em Psicologia, Mestre em História Social, Filósofo e Psicólogo. Coordenador do curso de Licenciatura em Química – IFES *campus* Vila Velha. E-mail: diemersons@ifes.edu.br.

ABSTRACT

The education management process is one of vibrant dialecticity. The construction of values cannot frame the imprisonment of the subject, but its liberation before a number of affects. Thinking about those needs, the educator ends up playing the role of antithesis in the educational process and in the administration of desires derived from life, which inhabit and express themselves in the classroom and educational practices. Self-consciousness and self-recognition emerge from the synthesis relations between educator and educatee, turning confrontation into a fertile moment of overcoming through speculation, from cold subject due to scientific education to ethical subject. Therefore, pedagogical action transcends its practices produced in academicism and discipline, reaching life in the psychic and political realms.

Key-words: Dialectic education; Pulsional economy; Affectiveness; Political Teaching.

O PROCESSO EDUCATIVO COMO ONTOLOGIA DOS DESEJOS E DOS CONFLITOS

Por mais que a prática docente concentre seus esforços na edificação de currículos e, metodologias de aplicação de conteúdos, alicerçados em perspectivas cidadãs e almejantes, na construção de sólidas bases intelectivas, de um educandário preparado para se enfrentar o mundo, que por si mesmo, no delírio dos tempos, apresenta-se como desafio constante de odes tecnológicas e informacionais, mutações e modismos pedagógicos e vivenciais, o professor não pode ater-se ao romantismo de anular os embates constituídos na escola e na arena da sala de aula.

Acreditamos, pois que a sala de aula, em sua micropolítica natural, constitui-se enquanto espaço para a gestão não apenas de conteúdos, ou do sentido restrito de conhecimento, mas é espaço vivo em que ambos, educador e educando, funcionam como peças dialéticas, e desta forma necessariamente antagonistas para a construção de uma vitalidade necessária a maturação social. Ao referirmo-nos, portanto, ao antagonismo como necessidade, obviamente não se está conferindo a este papel uma desconstrução fatalista, que amplie práticas rigoristas, formalistas, ou desarranjadas no ditatorial. Quer-se, no entanto, uma torção semântica do antagonismo, possivelmente entendido como embate afetivo e solidário, e nunca harmônico ou homogeneizante, na economia do conhecimento.

Objetivamos neste curto ensaio, apresentar a necessidade da afetividade para além de pedagogias piedosas. Defendemos, portanto, práticas educativas que pensem o espaço escolar como âmbito dialético e de desenvolvimento humanizante, que pense o desejo como algo que não pode ser expugnável. Talvez a perspectiva de Nietzsche na compreensão das Tragédias Áticas nos ensine a dar ao humano um espaço moral mais sólido para falarmos de Amor, quiçá *Amor Fati*, de fato enraizando relações pedagógicas no comprometimento do indivíduo com seu desenvolvimento.

Talvez a perspectiva de Schopenhauer e Freud quanto ao desejo, em sua edificação diabólica e demasiadamente humana, nos cerceie os vínculos, e nos aponte um norte não evidente, observando alunos não docilizados pela disciplina que alvejamos na brancura de sonhos autoritários da nem tão antiga escola *lancasteriana*. Jogo em que, alienavelmente, se insere o docente como profissional.

Talvez a perspectiva hegeliana e marxista de dialética nos sirvam como instrumento afiado que nos apresente a “guerra” pedagógica eficaz, sócio-histórica, não somente em nomenclaturas e crachás politicamente corretos, de um aluno inteiro presente apenas nos discursos de educação, de primavera certa e florida dos conselhos de classe.

Talvez a perspectiva de Piaget e Wallon, alinhavadas, diga inteligência e símbolo, moral e desenvolvimento, de uma maneira audível. Talvez Habermas nos apresente a sensibilidade para as diferenças como condição política e ao mesmo tempo afetiva na *Aleteia* dos tantos véus de Maia desfigurados em tempos de fundamentalismos, inclusive os docentes.

O processo de gestão educacional é um processo vibrante de dialeticidade. E a construção de valores não pode edificar o aprisionamento do sujeito, mas sua libertação diante de toda uma gama de afetos que acreditamos ser hierarquicamente mais aplicáveis, mesmo que pareça ao indivíduo tarefa sofrível e indesejável tal maturação ou seleção de escolhas. Busca-se, mercadologicamente, a prática docente que proporcione ao aluno a emergência do que mais lhe agrada, numa pedagogia hedonista, que vislumbre a linguagem despropositada e o teatro enfadonho como condições necessárias do educar. Ledo engano modista. O professor sabedor de seu lugar de antítese deve, no entanto, ser solidário na dor transformadora que deve proporcionar.

A DIALÉTICA DO TRÁGICO NA ECONOMIA DOS DESEJOS LATENTES

A sala de aula não é representação da vida que se elabora e prepara no intuito de se alcançar maturação. A sala de aula é, por si mesma, palco da vida em elaboração e prática de maturação. Dentre o jogo de forças possíveis na docência está, irremediavelmente, destacado o jogo de forças manifesto pelo desejo. O professor, portador de conteúdos e ações metodológicas, não sabe o bem e o mal que está fazendo quando lança mão do que acredita ser mais correto aplicar.

"Até hoje, não se teve sequer a mínima dúvida ou a menor hesitação em estabelecer o 'bom' como superior, em valor, ao 'mal' (...). Como? E se a verdade fosse o contrário? Como? E se no bem estivesse inserido também um sistema de retrocesso ou então um perigo, uma sedução, um veneno?" (NIETZSCHE, 1992a).

Trata-se de uma ignorância humana, da qual o educador é partícipe, todavia seu papel de agente na transmissão da herança do conhecimento adquirido confere-lhe uma responsabilidade, ainda, maior. Obviamente se a observação de Nietzsche fosse seguida à risca a prática educativa enfrentaria o seu fim escatológico, uma vez que educar envolveria a responsabilidade de se proporcionar uma salvação, e não muito longe deste, a condenação de um sujeito e de sua cultura. Atentando-nos ao real, e para além da paralisia, somos sabedores que o educar é um bem inconfundível e seio verídico para o estabelecimento de uma sociedade. Não se pode parar de ensinar, portanto. Todavia o que ensinar, se esta prática por sua natureza acaba por constituir-se tarefa tão perigosa? Este questionamento cerca os formadores de currículos desde o germe pedagógico, e não vem a constituir-se aqui lugar de elucidação. Mais nos importa o como educar diante dessa realidade. E a resposta que nos parece ser a mais acertada seria: pela administração das atividades pulsionais que se antagonizam na dialeticidade, enquanto movimento próprio da vida.

Desde Ormuz e Arimã no politeísmo persa, ou em suas múltiplas variantes cosmogônicas e teogônicas, o bem e o mal tem se enfrentado. Nietzsche nos apresenta tal perspectiva pelo enfrentamento entre o apolíneo e o dionisíaco nas tragédias áticas (NIETZSCHE, 1992b). O apolíneo é associado à moderação e ao equilíbrio. Já o dionisíaco associa-se à desmedida e ao caos. Ambos, em dialética, acabam por construir o enredo humano na afirmação incondicional à vida, e sob essa perspectiva ética aquilo que pareceria triste, presente no trágico, é na verdade alegre, porque naquilo que acreditávamos ter dissolução, manifestara-se enquanto síntese. É pela dialética inerente às forças antagonicas do espetáculo, portanto, que a dor é transformada em afeto aprazível. Prazer e dor, em sua íntima relação, apontariam para uma perspectiva da vida possível apenas para além do bem e do mal. Vitalidade possível apenas pelo conflito.

Nesta perspectiva é a sala de aula também espaço para a manifestação do princípio básico do trágico, a síntese entre o caos e a moderação, a ignorância e o conhecimento, entre a liberação do desejo e os enclaves do recalque. Nesta perspectiva ao depararmos com uma leitura do que é a vontade em Schopenhauer (2005), passamos a compreendê-la como “causa” das nossas representações, do conhecimento que é gerido e do conhecimento racional. É a vontade, essencialmente inquietude humana, apetite, movimento de querer em direção ao objeto desejado. Assim como nos tornamos hospedeiros do capital, dos genes (referência a perspectiva de Eugênio Bucci) e de todo conteúdo informacional que nos apropria em manutenção, acabamos por nos tornar invólucros de nossos desejos e da expectativa desejante de outrem. A percepção do mundo dos desejos acaba sendo facultada a certa realidade impossível de ser apreendida em sua totalidade. Falar em domínio de processos pedagógicos acaba por torna-se utopia ordinária diante da realidade por si mesma construída. Se partirmos da premissa de que alunos e professores são seres desejantes, teremos a percepção do planejamento docente vertida em uma economia que carece de visualizar, fenomenologicamente, o conflito de desejos latentes, e tantas vezes tácitos, presentes na dialética construção do saber. Freud nos alerta:

“Como o físico, o psíquico não é necessariamente na realidade o que ele parece ser para nós. Devemos nos alegrar em saber, no entanto, que a correção da percepção interna acaba não oferecendo dificuldades tão grandes quanto a correção da percepção externa – de que os objetos internos são menos incognoscíveis que o mundo exterior” (FREUD, 1987a).

Condicionados a realidade de nossos desejos, o educador acaba selecionando uma maneira de ensinar e o aluno uma maneira de aprender. O objeto do sujeito que conhece, ou seja, a Representação, em Schopenhauer (2005), nasce justamente da Vontade, quando esta, porém é objetivada. E daí, virtualizando a nossa animalidade a um estágio menor, míopes de uma racionalidade representacional que se assemelha a uma verdade inteira, caímos em superstições, ilusões e delírios, patologias de um educar deslocado, que vê uno, uma realidade dualista, uma vez que a vontade é prelúdio da racionalidade.

Seria para Freud o recalque ou o aniquilamento de nossas vontades, diga-se pulsão, que conduz às neuroses. E dá-se mais propriamente na infância, ou seja, na idade pré-escolar e escolar os maiores empreendimentos na formação da vida psíquica, gestão da geografia de fronteiras entre vontade e representação, entre o desejo e a realidade. Freud em Três Ensaio para uma Teoria Sexual (1905) dá uma das suas definições centrais de pulsão:

“Por pulsão, antes de mais nada, não podemos designar outra coisa senão a representação psíquica de uma fonte endossomática de estimulações que fluem continuamente, em contraste com a estimulação produzida por excitações esporádicas e externas” (FREUD, 1987b).

Por si mesma é a pulsão conflituosa, e mesmo que Freud tenha em diversos textos buscado recorrer ao monismo pulsional, ademais sempre o deslocava para um dualismo de ordem conflituosa. O entendimento, portanto, de uma síntese dialética no escopo escolar, um dos palcos vivenciais essenciais a formação do sujeito, na economia dos desejos presentes, faz-se necessária.

Ademais nossa sociedade ocidental e capitalista se construiu nas bases das perspectivas de conflito. Mesmo em Darwin (1982) percebemos na idéia de seleção natural entre animais e plantas o arquétipo da concorrência e de “luta pela existência” presentes na sociedade inglesa.

Temos em Hegel (1992) o problema essencial para a instauração da necessidade da dialética: “a inadequação da certeza do sujeito cognoscente e da verdade do objeto conhecido” (VAZ, H.C.L., 1992:12). O sujeito que conhece é o mesmo sujeito da consciência e, portanto, ao conhecer, em seu discurso acaba por se instaurar o espaço do manifestar-se ou do reconhecer-se. Não se dirá que algo foi de fato conhecido apenas

pela comparação entre o material subjetivo e o objetivo, mas a submissão destes postulados à verdade originária e à lógica será necessária. Temos uma dialética estabelecida entre o sujeito que conhece e se experimenta na provocação deste conhecimento. Esta “certeza sensível” como se referia Hegel, escapa-lhe no movimento próprio de constituição. A experiência do saber lança a consciência-de-si, ser-refletido em si. O movimento dialético, nesta primeira leitura hegeliana, nos lança a perceber o que o saber do mundo passa pelo saber de si mesmo. Tal consciência de si mesmo assume-se na figura do desejo, na certeza de ser verdade do mundo, o que nega a “independência do objeto em face da pulsão do desejo em busca da sua satisfação” (VAZ, H.C.L., 1992:16). Todavia a dialética do desejo acaba por verter-se em dialética do reconhecimento quando a consciência faz de fato uma experiência como consciência-de-si na luta contra a estagnação de um estabelecimento identitário.

Temos, portanto, a antítese como presença necessária ao novo, uma vez que a consciência-de-si somente pode ser alcançada pela superação daquilo que é impróprio presente na obscuridade do próprio conhecer sensível. O que para Hegel era algo ideal em Marx torna-se material. O materialismo-dialético perceberá na luta real a caracterização da historicidade. O educador donatário do papel de antítese permite aos educandos a síntese de reconhecer-se para além de seus desejos de tornar-se identitário aquilo que objetiva conhecer. O conhecimento acadêmico é, portanto, um pretexto intelectual para a verdadeira função do educar: a maturação, ou a síntese da consciência-de-si.

Não é sem dor que tal processo é paulatinamente instaurado, mais que a atividade do oleiro, é o barro aquele que sofre as intempéries da mudança mais radical. É verdade que ao transformar somos também transformados e o educador desperto a este processo torna-se mais sensível as lutas travadas cotidianamente. Defendemos a partir deste momento a decorrência do caminho de síntese dever ser circunscrito ao campo do afeto e da memória afetiva depositada enquanto investimento. As antíteses funcionais quando afetivas operam não o encarceramento da vontade, mas o seu deslocamento para outras unidades de valor, conhece-se tomando consciência e a síntese trágica opera um amor do tipo *Fati*, que Nietzsche descreveu como sendo um investimento afetivo no necessário e no mundo. A pedagogia da dialética é, desta forma, impiedosa porque vê a síntese como nascida da luta, todavia não anula a solidariedade, mas lhe toma como sentido de elaboração. O afeto não é, pois, uma característica própria de educadores carinhosos, mas de educadores comprometidos, uma vez que o carinho na maioria das vezes, alinha-se a afirmação da tese desejante do educando que acaba por paralisá-lo, não possibilitando auto-reconhecimento. O afeto é negação, confronto, antítese, é docência decente e ética no manuseio do sentido de maturação. A Paidéia contemporânea carece da maiêutica que aponta o “Conhece-te a ti mesmo” de Delfos.

O AFETO COMO CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Quando muitos no topo do mercado gritam “Quem ama educa”, talvez nos aviltando a necessidade de questionar “O que é amar e educar, afinal? ”. No entanto, em sentido amplo a afetividade a muito é considerada um forte instrumento para a aquisição de

atitudes positivas que potencializam o aspecto cognitivo do aprender. Dentre autores que defendem essa idéia citamos: Pereira (1991); Araújo (1995); Cianfa (1996); Rodríguez, Plax e Kearney (1996); Testerman (1996); Camargo (1997); Moll (1999); Côté (2002); Espinosa (2002) e Dias (2003). Já Ribeiro e Jutras (2006) na busca de conhecer a representação social de afetividade entre professores constataram que a afetividade é importante na medida em que produzem um clima de compreensão, de confiança e de motivação, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Constatam ainda, que quando a afetividade é deficitária nas relações educativas o educando acaba por rejeitar o educador e seu conteúdo.

Mário Sérgio Vasconcelos (2004) por sua vez apresentando a teoria de Theodor Fechner, percebe que a razão e o afeto foram irremediavelmente separados pela necessidade de quantificá-las em separado pela ciência do século XIX, que seguia uma tendência de séculos anteriores. O sentimento fora, então, locado na irracionalidade e a valorização do saber científico e lógico-matemático tornaram-se algo frio e único acesso para a racionalidade. O resgate do afeto tornou-se uma urgência e a não “inclusão dos afetos” no âmbito afetivo acabou tornando-se uma ingenuidade.

Mesmo a doença mental e as dificuldades de aprendizagem mais severas têm na afetividade poderoso mecanismo de acesso à maturação, segundo Maria de Lourdes Periotto (2007) que se servindo de Wallon e Bakhtin visualizou que a afetividade, por meio de uma linguagem simbólica, é essencial às relações de sujeitos com problemas cognitivos.

Igualmente na luta pela superação da compreensão que valoriza a razão em detrimento dos aspectos afetivos, Helga Loos e René Simonato Sant’Ana (2007) escrevem:

“A razão de viver é a explicação das faculdades intelectuais acerca das emoções que vitalizam o ser, nada mais. E isso não significa que a emoção de viver não seja ao mesmo tempo a razão de viver, apenas uma é que gera a outra e não o contrário: sem emoção de viver não há razão de viver; sem razão de viver, perdeu-se, primeiramente, a real emoção de viver” (LOSS e SANT’ANA, 2007).

Em uma perspectiva diagnóstica e apontando medidas educacionais necessárias ao desenvolvimento interpessoal saudável, Maria Isabel da Silva Leme (2004) aponta para a observação e tateamento das emoções, em seu aspecto amoroso e conflitivo. Sobre tal perspectiva, escreve a autora sobre a necessidade de programas educacionais afetivos:

“(…) a necessidade de programas educacionais que busquem desde cedo levar as crianças, não só à percepção dos próprios sentimentos e direitos, mas, também dos alheios, aprendendo com isso a solucionar conflitos de modo pacífico, flexível e diversificado, conciliando direitos e sentimentos de todos os

envolvidos. A constatação de que os esquemas de solução de problemas interpessoais recuperados pelos participantes deste estudo são predominantemente de tipo submisso e agressivo nos parece preocupante, tendo em vista que ambas representam os dois lados de uma mesma moeda” (LEME, 2004).

Ao referirmo-nos da afetividade na docência não podemos nos esquecer que os estados emocionais têm profundas relações com os raciocínios morais e a organização do pensamento na resolução de conflitos de natureza moral. A justiça ultrapassa a racionalidade e ao acoplar a afetividade permite-nos visualizar uma prática pedagógica preocupada com a construção de valores que integrem em seus juízos e suas ações os interesses pessoais e coletivos. Esta perspectiva é apontada por Valéria Amorim Arantes de Araújo (2000) como essencial. Luciene Regina Paulino Tognetta e Orly Zucatto Mantovani de Assis (2006) defendem igualmente uma “pedagogia das virtudes” aliando as perspectivas piagetianas na construção dos valores pela razão e a pela afetividade.

Não podemos, portanto, permanecer impermeáveis ao afeto como *sine qua non* ao desenvolvimento do sujeito como um todo, espaço de amadurecimento. A escola é espaço para o desenvolvimento do afeto em seus múltiplos aspectos.

ACEITAR O DIFERENTE ENQUANTO SENSIBILIDADE AFETIVA: IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA AFETIVA

Não é o diferente um *Mersault* excluído pela rigidez e assim pela falta de afetividade na sala de aula? Habermas (2002) expõe uma teoria política, na análise do poder que apresenta a racionalidade como afetividade e não deslumbramento. Tal perspectiva nos é cara na análise da afetividade na sala de aula, uma vez que é o poder o desencadeador dos conflitos e ao mesmo tempo a arena para a dialeticidade que defendemos. Habermas (2002), já em sua introdução da obra “A Inclusão do Outro”, expõe que a obra tem interesse pela questão das consequências que hoje resultam do conteúdo universalista dos princípios republicanos, fazendo, por sua vez, uma apologia ao conteúdo racional de uma moral alicerçada no sentido do respeito por todos e na responsabilidade solidária (afetiva) geral de cada um pelo outro. Habermas propõe desta forma uma teoria da moral (e do direito) que possua uma sociedade abarcada de um universalismo dotado de uma sensibilidade para as diferenças, sendo necessário, inclusive, que as estruturas relacionais da alteridade e da diferença mantenham-se para a ação dialética.

Poderíamos suprimir as palavras e dizer apenas que “o mesmo respeito para todos e cada um não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade” (2002: 7). O pluralismo necessita de um consenso abrangente oriundo da idéia do “uso público da razão” de John Rawls, gerando a postura reconciliativa. Precisamos enfrentar a realidade de percebermos que é necessário uma nova forma de integração social que preze por uma unidade sensível à multiculturalidade. Diferenciar inclusão de confinamento dentro da perspectiva de inserção do outro e por fim, apostar que é somente na sensibilidade para as diferenças que encontraremos resposta para uma saudável convivência global que minimize as

lutas por reconhecimento na inevitável “acedência de diferenças” (perspectiva de Thomas McCarthy).

Habermas coloca ainda, a questão da composição social da cidadania como formadora de horizontes de valores, e a arena política compartilhada (*shared political arena*) no intuito de se proliferarem o dilaceramento de sociedades e a miríade de subculturas que circundam o enclausuramento. “Em geral, a discriminação não pode ser abolida pela independência nacional, mas apenas por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas”.

Notamos que quanto mais profundas são as diferenças religiosas, raciais e étnicas, ou de igual forma quanto maiores se mostram os assincronismos histórico-culturais a serem superados, tanto maior é também o desafio rumo à aceitação e à inserção solidária nos amplos espaços de articulação dialética, inclusive o espaço educacional. Proporcionalmente à dor percebemos as tendências de auto-afirmação que assumem caracteres de regimentos fundamentalistas-delimitadores, ora porque a minoria em luta por reconhecimento se desarticula caindo em regressões, por causa de experiências anteriores de impotência, ora porque ela precise primeiro acordar a consciência a fim de articular uma nova identidade, gerada por uma construção de mobilização.

Habermas desta forma faz da ética da alteridade, uma forma de fazer teoria política, diferenciando inclusão do puro confinamento, promovendo uma nova forma de integração social, trazendo temas como reconciliação para dentro do convívio das sociedades e culturas, afinal inclusão requer uma sensibilidade para o rosto do outro manifestado na sua atuação cultural e social.

Incluir o outro com sensibilidade às suas estruturas de sentido mais primordiais fazendo da perspectiva ética um valor que ultrapasse qualquer ontologia e qualquer mesmificação do diferente é uma necessidade contemporânea.

Acreditamos que a educação é um espaço profícuo à afetividade, desde que possua em seus meandros viscerais, a perspectiva dialética diante de uma economia de desejos bem articulada. A consciência-de-si não pode ser um lapso ontológico, mas uma elaboração conjunta entre educadores e educandos, proporcionando assim uma efetiva construção de conhecimento cognitivo, de valores na inclusão das diferenças e na superação do rigor disciplinar que torna frias relações e pouco férteis as intervenções pedagógicas. É a síntese alcançada pelo conflito, desde que este lute pelo avanço do humano cidadão, de uma escola cidadã, e que inclua o humano em seu sentido amplo.

REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, C. M. M. *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Nacional de Brasília, 1995.

2. ARAÚJO, V. A. A. *Cognição, afetividade e moralidade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 137-153, jul./dez, 2000.
3. CAMARGO, D. *As emoções no processo de aprendizagem*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
4. CIANFA, C. R. L. *A importância das relações interpessoais na educação de adultos*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
5. CÔTÉ, R. L. *Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage*. In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.). *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.85-114). Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002.
6. DARWIN, C. *A Origem das espécies* (ilustrada; condensada). Brasília: EDUNB, 1982. Com introdução de Richard Leakey.
7. DIAS, A. M. S. *O desenvolvimento pessoal do educador através da Biodança*. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.
8. ESPINOSA, G. *La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes?* In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.). *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.159-181). Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002.
9. FREUD, S. *O Inconsciente* (1915). Obras Completas, Imago, Segunda Edição, Rio de Janeiro, 1987a.
10. FREUD, S. *Três Ensaio para uma Teoria Sexual* (1905) Obras Completas, Imago, Segunda Edição, Rio de Janeiro, 1987b.
11. HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.
12. HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes. 2ª edição, 1992.
13. LEME, M. I. da S. *Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 137-153, jul./dez. 2000.
14. LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. *Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir*. Educar, Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007. Editora UFPR.

15. MOLL, J. La dimension affective dans la formation des adultes. In G. Chappaz (Dir.). *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation* (pp.103-130). Paris: SFPUNAPEC, 1999.
16. NIETZSCHE, F. *Para além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992a.
17. NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
18. NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*, trad., notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992b.
19. PEREIRA, T. L. *Comunicação professor e aluno em sala de aula*. Dissertação de mestrado não-publicada, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1991.
20. PERIOTO, M. L. A *Manifestação da Afetividade em Sujeitos Jovens e Adultos com Deficiência Mental: Perspectivas de Wallon e Bakhtin*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.381-398.
21. RIBEIRO, M. L. e JUTRAS, F. *Representações sociais de professores sobre afetividade*. Estudos de Psicologia. Campinas: 23(1); 39-45; janeiro-março 2006.
22. RODRÍGUES, J. I., PLAX, T. G., & KEARNEY, P. Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45 (4), 293-305, 1996.
23. SCHOPENHAUER, A. *O Mundo como Vontade e Representação*. São Paulo: EDUNESP, 2005.
24. TESTERMAN, J. *Holding at-risk students: the secret is one-on-one*. Phi Delta Kappan, 77 (5), 364-65, 1996.
25. TOGNETTA, L. R. P. e MANTOVANI, O. Z. *A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, jan./abr, 2006.
26. VASCONCELOS, M.S. *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago, 2004.
27. VAZ, H. C. L. *A Significação da Fenomenologia do Espírito*. In: HEGEL, G.W.F. Fenomenologia do Espírito. Petrópolis: Vozes. 2ª edição, 1992.

A ESCRITA E OS DESAFIOS COGNITIVOS – CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA LÍNGUA

Cinthia Ronconi Forrechi ¹
Leonice Barbosa ²

RESUMO

Apresenta-se como objetivo apontar as possíveis dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita, durante o processo de alfabetização. A metodologia adotada parte de uma pesquisa bibliográfica que fundamenta teoricamente os estudos sobre aquisição da escrita, dificuldades de aprendizagem e adequação de metodologias. Conclui-se que a aquisição da escrita tem sido debate importante nos ambientes acadêmicos e profissionais; contudo ainda há dificuldades para melhorar as aulas e o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades como dislexia, dislalia e transtornos familiares, devendo as políticas públicas atentarem para tal fato, bem como os próprios professores, vislumbrando-se em uma visão psicopedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita-leitura. Metodologias. Dificuldades de aprendizagem.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX, cursando especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Assistente de Graduação – Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX.

² Professora da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX. Graduada em Letras (FICAB); Pós Graduada em Língua Portuguesa e Literatura (FIJ); Mestranda em Ensino de Educação Básica (CEUNES - UFES). Bolsista da CAPES.

ABSTRACT

It is presented as objective point possible learning difficulties in writing acquisition during the literacy process. The methodology of a bibliographic research that theoretically based studies on the acquisition of writing, learning difficulties and adaptation methodologies. We conclude that the acquisition of writing has been important debate in academic and professional environments; however there are still difficulties to enhance lessons and the care of students with difficulties such as dyslexia, dislalia and family disorders, and the public policies hearken to this fact, as well as the teachers themselves, seeing themselves in a psycho-pedagogical vision.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita-leitura. Metodologias. Dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização tem como um de seus objetivos ensinar a escrever. Para a criança, nessa fase inicial de ensino, a escrita é uma atividade nova e por isso mesmo requer um tratamento especial, principalmente quando o professor sente em seus educandos alguma dificuldade.

As dificuldades de aprendizagem da escrita podem acontecer nos mais diversos níveis de aprendizagem, mas é no processo de alfabetização que ela se destaca por ser essa fase o momento em que a criança começa a ser despertada para o desenvolvimento da escrita, quando espera-se que ela, ao final de um ano de alfabetização, saiba escrever, mesmo que a escrita não seja realizada absolutamente correta.

Pode-se dizer que o desenvolvimento da escrita acontece primeiramente por meio de rabiscos, onde a criança dá sentido a diferentes situações, objetos e pessoas por meio deles e à medida que o aluno vai percebendo as possibilidades que a linguagem escrita pode lhe oferecer, começa a compreender também a sua função social, e a alfabetização passa a ser compreendida como um meio importante de fazer parte do meio social. Nessa análise enquadram-se os objetivos deste trabalho: verificar as dificuldades de aquisição da escrita na alfabetização para traçar metodologias mais eficientes que garantam o processo.

A pesquisa em foco visa compreender melhor como se dá o desenvolvimento da escrita e as causas que acarretam muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos no período do 1º ano das séries iniciais no intuito de produzir um trabalho que leve os professores a discutirem e buscarem práticas que possibilitem aos alunos superar suas dificuldades de aprendizagem.

Por isso, justifica-se a necessidade de uma continuidade na sequência do processo da alfabetização pela dificuldade que a língua portuguesa apresenta, muitas vezes apontando a presença de aspectos com explicações lógicas e até mesmo ilógicas na formação de palavras.

Por fim, resta salientar que tal pesquisa tem importância para a formação pessoal desta pesquisadora, uma vez que as experiências vivenciadas e observadas durante o estágio promoveram uma reflexão sobre a importância da alfabetização e, sobretudo, sobre as distintas dificuldades de aprendizagem que comprometem um período tão importante. Acrescenta-se ainda que, para a instituição, tal pesquisa poderá servir de cunho exploratório e incentivador de outras práticas de pesquisa, bem como constar nos acervos para os demais estudantes, professores e pesquisadores interessados no assunto.

Dessa forma, entende-se que para discutir a problemática sobre as principais dificuldades que interferem na aquisição da escrita e quais alternativas podem ser trabalhadas frente a essas dificuldades no 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental, podem-se obter algumas hipóteses: se a aquisição da escrita for comprometida no tempo adequado há possibilidades de reflexos negativos em todo processo educativo vindouro; família e escola têm responsabilidades que influenciam diretamente o processo; uma releitura da metodologia e das estratégias de ensino pode corroborar para a superação das dificuldades; o professor quando se utiliza de práticas pedagógicas atuais, elaboradas e planejadas de acordo com as necessidades da criança em fase de alfabetização podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das mesmas e para a aquisição da escrita.

Para tal análise, propõem-se, além da revisão bibliográfica sobre o assunto, a partir das experiências dos professores, quais são de fato as dificuldades encontradas.

CONSIDERAÇÕES INERENTES À ALFABETIZAÇÃO

O processo de desenvolvimento e aquisição da aprendizagem é contínuo e abrange vários aspectos, tais como: a realidade social, família, ambiente escolar, relação professor/aluno; o esforço e interesse do mesmo em aprender; a didática utilizada pelo docente. Para alguns alunos chegar ao aprendizado é um caminho fácil e curto, todavia para outros é um caminho difícil e longo, por isso há aqueles que possuem um grau maior de dificuldade em compreender, assimilar um determinado conhecimento por apresentar algum tipo de distúrbio.

O educador deve estar ciente de que dentro de sua sala de aula existem indivíduos com vida e realidades diferentes, com grau maior ou menor de dificuldade de assimilação e aquisição do conhecimento. Para tanto, o docente precisa conhecer cada aluno, sua história de vida, suas características, e, principalmente, identificar suas dificuldades.

Pressupostos teóricos da Alfabetização

Sobre a alfabetização é certo dizer que esta busca o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral pela criança, promovendo a sua socialização e possibilitando o estabelecimento de novas trocas simbólicas com outros indivíduos.

Na visão de Ferreiro (1997) a alfabetização pode ter significados e resultados qualitativos muito importantes. Ela tem o papel de iniciar o aluno ao conhecimento da

leitura e da escrita, proporcionando-lhe oportunidades de decodificar e codificar os símbolos que compõem a língua que conhece e utiliza. A alfabetização é o início do conhecimento porque não termina no final da primeira série, devendo ter continuidade nas séries seguintes.

Ribeiro (2003, p. 91) afirma que a alfabetização é “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”.

Destaca-se que aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e a forma como estas vão ser decodificadas, mas a possibilidade de usar esse conhecimento para as mais diversas formas de expressão e comunicação.

Como afirma Ferreiro (1997, p. 47) para que a alfabetização possa vir a ser uma tarefa interessante, que dê lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo, “a língua escrita deve se converter num objeto de ação e não de contemplação”.

Análise do Processo de aquisição da escrita na Alfabetização

Aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da escrita pela criança se dá a partir do contato entre esta criança e os objetos escritos.

Para alfabetizar o aluno e desenvolver nele as habilidades necessárias à expressão das ideias pela escrita é preciso que na escola, sejam proporcionadas a ele oportunidades de orientação sistemática nesse sentido.

Para Santos e Simão (1997, p. 26) através do desenvolvimento escrita, o aluno será capaz de:

- Expressar-se com precisão e clareza;
- Empregar convenientemente a pontuação;
- Empregar convenientemente letras maiúsculas e minúsculas;
- Fazer concordar entre si os diferentes elementos da frase;
- Ampliar seu vocabulário;
- Formar bons hábitos de escrita;
- Compor estórias onde as orações tenham sentido completo, sejam bem estruturadas, usando estruturas oracionais de forma variada, de acordo com o tema proposto e encadeadas entre si.

Pode-se dizer que as ideias que as crianças expressam através da composição escrita decorrem das experiências que vivem; por isso, poderão aprimorar sua forma de expressão lendo e ouvindo trechos interessantes, ricos em conteúdos significativos e escritos numa linguagem clara, agradável, correta e literária (SANTOS E SIMÃO, 1997).

Segundo Goulart (2006, p. 89):

A organização do trabalho pedagógico, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries iniciais/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática, a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão dos aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro [...].

Assim, a organização das práticas pedagógicas deve buscar trabalhar de forma que os alunos tenham condições de entender a realidade e estabelecer condições de vida e aprendizagem.

O desenvolvimento da criança na fase de alfabetização será compensador e gratificante na medida em que o professor, após estabelecer os propósitos a atingir, escolha um método que verdadeiramente entenda e conheça, para que possa trabalhar com segurança dentro da sequência lógica em que o método se fundamenta.

De acordo com Grossi (1990, p. 11), “estudos sobre alfabetização, dentre outros desdobramentos, mostra necessidade de enfatizá-la dentro de três didáticos que são os níveis pré-silábico, silábico e alfabético”. Grossi (1990) descreve ainda que esses níveis atendem a benéfica heterogeneidade dos níveis dos alunos numa mesma sala de aula e a interferência de outros fatores na leitura e na escrita.

Desde as séries iniciais o professor deve trabalhar de forma específica a leitura e a escrita tendo em vista que este é o momento crucial da formação do educando. A base da escrita se dá no processo inicial e se for aplicado de forma indevida poderá comprometer todo o processo de alfabetização.

Desvendando a escrita

A escrita tem uma importância muito grande no desenvolvimento do indivíduo. Observando sua evolução através dos tempos, pode-se dizer que foi só a partir de seu surgimento que a história do homem pode ser mais bem contada.

Segundo as reflexões expostas por Cagliari (1993, p. 169):

A escrita é algo que o ser humano se envolve desde cedo em sua vida, e de acordo com o contexto sócio – cultural que o homem vive o aprendizado da escrita se efetiva segundo determinados padrões, assim, a sociedade letrada que vivemos exige o domínio da escrita e algumas atividades no cotidiano ela é necessária, sendo que a escola é o local onde é mais expresso sua presença. Historicamente, o sistema alfabético sofre mudanças de acordo com o uso por uma quantidade elevada de

pessoas numa determinada região geográfica, e nesse contexto pensa-se que a escrita evolui segundo os padrões sociais exigidos, de modo que os métodos de alfabetização ensinam a escrever de modo cursivo, onde a criança e o adulto devem ser educados para esta prática.

O autor então mostra que o contexto social no qual a criança esta inserida será preponderante para o incentivo e desenvolvimento da escrita.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), nas séries iniciais os professores devem “ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas do português, para garantir ao aluno a possibilidade de ler escrever do si e para si”.

O desenvolvimento do processo da escrita na alfabetização

De acordo com Vigotsky (2001, p. 332):

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança.

Não se pode negar a importância da escrita/leitura para os demais componentes curriculares, pois tais habilidades possibilitam o acesso ao conhecimento.

Vigotsky (2001, p. 332) destaca ainda que:

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

Ou seja, as relações que a criança estabelece com o mundo letrado, como por exemplo, as histórias que ouve, os “garranchos” que “escreve”, podem conduzir a experiências práticas e reais de leitura, escrita e aquisição do conhecimento.

O processo cognitivo de aquisição da escrita

De acordo com Ferreiro (apud NUNES E BORBA, 2006, p.16) o desenvolvimento da escrita pauta-se no desenvolvimento cognitivo, onde o objeto de estudo é a linguagem das crianças.

Para compreender o desenvolvimento da escrita do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto social, Ferreiro (apud NUNES E BORBA, 2006) concluiu que há uma série de modos de representações da linguagem começando pela garatujem até

chegar à escrita alfabética. Sua psicogênese da língua escrita distingue as hipóteses dessa evolução no processo de alfabetização da criança.

Segundo Ferreiro E Teberosky (apud NUNES E BORBA, 2006, p. 17) as crianças passam por cinco momentos básicos no processo de produção da escrita. São elas:

1. Garatujas: Fase dos rabiscos. A criança rabisca e lê o que representa os rabiscos. É a gênese dos seus desenhos posteriores, mais elaborados. Etapa necessária e digna de consideração.
2. Hipótese Pré-Silábica: A criança já conhece letras e as representa graficamente, mais ainda não tem a sonorização. Usa letras quaisquer. Ex: DCMLZ = Caneta.
3. Hipótese Silábica: A criança percebe o som e representa graficamente uma letra para cada sílaba. Ex: CNT = Caneta, BCA = Caneta ou AEA = Caneta. A palavra caneta tem três sílabas, por isso, representa-a com três letras convencionais (que existem na palavra) ou não convencionais (no exemplo BCA). Esta hipótese é considerada “o salto de qualidade”.
4. Hipótese Silábica Alfabética: Nesta fase, há um grande conflito cognitivo, ela representa o número acrescentar mais letras. Ex: CANT = Caneta ou CNET – Caneta. É o avanço que a Hipótese Alfabética. Antes destes estudos, o professor, o professor vai, como um distúrbio de aprendizagem, esta fase da criança.
5. Hipótese Alfabética: Representa a grafia ao som correspondente, já se apropriou desse conhecimento, através da reconstrução da leitura e da escrita. Os caminhos dessa construção são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

Vencer a barreira da escrita inicial, a criança cumpre a função social da escrita que é a de se comunicar através da escrita, denominando, agora escrita ortográfica. Cabe então, ao educador orientar o aluno a ir buscar as respostas quanto às escritas das palavras convencionais e um dos principais caminhos para isso é o uso do dicionário no momento da análise da escrita.

Aquisição da escrita: barreiras a serem transpostas

Muitas vezes, dentro de uma sala de aula com um número considerável de alunos, os professores num primeiro momento chegam a acreditar que estejam todos com o mesmo nível de aprendizagem e que suas dificuldades são homogêneas.

No entanto essa verdade, não é real. Com o passar do tempo, o educador consegue avaliar o indivíduo em sua realidade, onde ele depara com vários tipos de deficiências de aprendizagens levando-o a identificar essas dificuldades a fim de ajudar esses alunos de forma correta.

Uma importante questão a ser analisada é como o professor vai reconhecer nas ações das crianças os índices que expressem dificuldades de aprendizagem, e não apenas falta de interesse ou indisciplina. Assim é importante que o professor observe a produção de seus alunos, conseguindo distinguir o que pode ser fruto do cansaço, ou do desinteresse, ou problemas de saúde que podem ser acometendo seus alunos.

De acordo com Costa e Penco (2012, p. 10):

As dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade cerebral para entender, recordar ou comunicar a informações. Muitos especialistas afirmam que crianças vão mal à escola quando possuem dificuldades de aprendizagem, não identificadas e que diariamente são rotuladas pelos adultos como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça, preocupados com esse rendimento escolar, mas que não conseguem identificar a dificuldade.

Pode-se dizer, de acordo com as afirmativas de Costa e Penco (2012), que o problema de aprendizagem não é um termo para referência de um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que afetam o rendimento e a vida escolar do aluno. É atribuído a várias causas e aspectos diferentes que podem prejudicar o funcionamento cerebral.

Costa e Penco (2012, p. 10) evidenciam ainda que:

Existem autores que diagnosticam as dificuldades de aprendizagem fazendo um paralelo com patologias. O que se encontra em comum acordo entre diversos autores são os fatores, como psicológicos, neurológicos, sociais e outros, que influenciam na aprendizagem da criança e que precisam ser levados em consideração no diagnóstico de uma criança com problemas de aprendizagem. Isso só vem acrescentar ainda mais quando se defende uma ideia de que não se pode afirmar e ou diagnosticar que uma criança possui uma dificuldade de aprendizagem sem analisar uma anamnese, a história de vida da criança e os fatores fundamentais para se conseguir uma exatidão do diagnóstico do problema.

O que fica evidente nos estudos dos autores apontados é que o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem não é, ou melhor, não deve ser realizado por um profissional, mas por um consenso. O parecer médico, psicológico, bem como o levantamento das experiências sociais e familiares devem ser estudadas e alinhadas para favorecer a aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Sampaio (2011) as dificuldades de aprendizagem estão ancoradas em estruturas cognitivas, sociais e afetivas as quais levam o aluno a apresentar algum tipo de dificuldade em aprender, podendo assim comprometer seu bom desenvolvimento cognitivo. Segundo a autora, o âmbito afetivo e social são fatores que influenciam de maneira positiva ou negativa a aprendizagem, pois, como diz Pain (1985, p.13) “[...] os

problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao nível ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades”.

As Relações Familiares

Sobre os problemas de aprendizagem que envolve a família, Fernandes (1991) destaca que a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se limita à escola ou à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada.

De acordo com Fernandes (1991, p. 57) as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas às seguintes causas:

1. Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, a qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição;
2. Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;
3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos;
4. Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

Pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagens têm causas e desenvolvimento bem diferentes e múltiplos. Exigindo pesquisas em diversos campos do conhecimento, para que se tenha uma visão mais ampla sobre o tema. Ela pode ter origem orgânica, intelectual, cognitiva e/ou emocional.

A Dislexia

Sobre a dislexia Costa e Penco (2012, p. 38) a conceituam como sendo:

Um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico. Essas dificuldades não são esperadas com relação à idade e a outras dificuldades acadêmicas cognitivas; não são um resultado de distúrbios de desenvolvimento geral nem sensorial [...].

Tal distúrbio é geralmente identificado pelos próprios professores que percebem a diferença, bem específica do distúrbio, já nas séries iniciais.

A identificação da dislexia depende da demonstração de que existe uma defasagem entre o desempenho esperado de uma criança em uma leitura e escrita a partir de seu nível intelectual e o desempenho efetivamente observado.

A dislexia é uma dificuldade comum, de modo particular, em meninos, ela é caracterizada pela dificuldade em aprender a ler e a escrever. Segundo Sprinthall (1997, p. 603) “a pessoa muito afetada pode inverter as letras e os números, de modo a que em a fique ame e 759 fique 597.”

A dislexia normalmente é detectada no período de alfabetização momento este em que a criança começa a aprender a ler. Segundo Sampaio (2011) o problema torna-se mais evidente quando a criança tenta soletrar letras e apresenta muita dificuldade e acaba não tendo êxito.

A criança disléxa apresenta desde a tenra idade alguns traços que permitem diagnosticar seu distúrbio como, por exemplo, dificuldade em amarrar os sapatos; aprender a falar; manusear a bola (pegar e chutar); reconhecer as horas.

Segundo Pain (1985, p.30) “a dislexia é utilizada apenas como um nome mais elegante para traduzir simplesmente a dificuldade para aprender a ler e/ou escrever”.

Conforme Sampaio (2011), as crianças que se caracterizam como disléxas, possuem a inteligência normal ou às vezes superior à média. Contudo apresentam dificuldades na codificação de símbolos gráficos. Outra característica presente nos disléxos é a insegurança e baixa autoestima provocando sentimentos de tristeza e culpa.

A Dislalia

A dislalia é, de acordo com Costa e Penco (2012, p. 38) “um distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras”. Ela consiste na má pronúncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os ordenadamente. Consequentemente, na escrita verificam-se as mesmas características fonológicas.

De acordo com Meldau (2012, p. 1):

A dislalia é um distúrbio que acomete a fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. A pessoa portadora de dislalia, troca as palavras por outras similares na pronúncia, fala erroneamente as palavras, omitindo ou trocando as letras. Resumidamente, as manifestações clínicas da dislalia consistem em omissão, substituição ou deformação dos fonemas.

A dislalia pode ocorrer sob quatro aspectos diferentes como afirma Meldau (2012, p. 1). São eles:

- Dislalia evolutiva: considerada normal em crianças, sendo corrigida gradativamente durante o seu desenvolvimento.

- Dislalia funcional: neste caso, ocorre substituição de letras durante a fala, não pronunciar o som, acrescentar letras na palavra ou distorcer o som.
- Dislalia audiógena: ocorre em indivíduos que são deficientes auditivos e que não conseguem imitar os sons.
- Dislalia orgânica: ocorre em casos de lesão no encéfalo, impossibilitando a correta pronúncia, ou quando há alguma alteração na boca.

Meldau (2012) esclarece ainda que a dislalia embora possa ser incompreensível, o desenvolvimento da linguagem pode ser normal ou atrasado, não havendo intervenção na musculatura responsável pela emissão das palavras.

Atrasos na linguagem

Pode-se dizer que o atraso de linguagem pode ser consequência de vários fatores e que também vem sendo um dificultador no desenvolvimento da escrita da criança.

De acordo com Zorzi (2012, p. 8) “o atraso de linguagem caracteriza-se pela ausência ou retardo no surgimento da linguagem oral, na idade em que isso normalmente ocorre”.

Para a autora, o atraso de linguagem se manifesta de forma evolutiva não satisfatória ou com dificuldades através de: vocabulário deficiente para a idade, na dificuldade para estruturar sentenças, para organizar o pensamento, dificuldade de compreensão, dificuldade para relatar fatos acontecidos ou vivenciados e ainda apresenta uma narrativa truncada apoiada em gestos e fala que vem geralmente acompanhada de alteração na articulação.

Identificando as Dificuldades e Buscando Soluções

Para que o trabalho de identificação e cuidado com as crianças que apresentam dificuldades na aquisição da escrita é fator indispensável que os professores estejam preparados tanto a nível de formação como em relação à forma como esta deve trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança sob estes aspectos.

Quando se fala e identificar as dificuldades e buscar soluções não como não refletir sobre o papel que a família também exerce nesse contexto, onde o trabalho em conjunto é que vai ter condições de ajudar efetivamente as crianças em dificuldade na escola.

Identificar as dificuldades do aluno é de suma relevância para o bom desenvolvimento do mesmo e no processo de ensino aprendizagem. Entretanto o trabalho do educador não deve estagnar-se nesse momento, após a descoberta das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas em sua sala de aula, pelo contrário o processo está apenas se iniciando.

Conforme Bossa (2000, p. 12):

[...] A identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar requer uma intervenção especializada. Muito embora o aprender seja um processo natural, resulta de uma complexa atividade mental, na qual estão envolvidos processos de pensamento, percepção, emoções, memória, motricidade, mediação, conhecimentos prévios.

O educador, enquanto mediador do conhecimento, precisa buscar aprimorar sua cognição e habilidades para poder ajudar seus alunos que possuem algum tipo de distúrbio no aprender. É necessário que o docente se dedique a este aluno de modo particular tendo embasamento teórico para compreender determinada dificuldade.

Conforme Sprinthall (1997, p.565) “O apoio humano positivo é necessário para criar uma atmosfera de baixa ansiedade que ajudará o aluno a arriscar e não sentir necessariamente que terá de encobrir ou disfarçar a sua dificuldade”.

O autor completa: “[...] o ensino eficaz envolve uma combinação de apoio pessoal, acompanhamento individual intensivo e o desenvolvimento de uma visão positiva” (SPRINTHALL, 1997, p. 603).

A assistência de modo otimista é um elemento intrínseco nesse processo, uma vez que o docente dando apoio ao seu aluno fará com que este se sinta capaz e não excluído dos demais alunos.

O papel do professor frente aos problemas de aquisição da escrita

O período de alfabetização como já citado anteriormente é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. E nessa fase, muitos professores se vêem diante de alunos com dificuldades no desenvolvimento e aquisição da escrita.

No entendimento de Cagliari (2001, p. 9):

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem sofrimentos habituais.

Dessa forma, pode-se dizer que diante dos primeiros sinais de dificuldades percebidas pelo professor este deve se posicionar de modo a observar mais a criança, estando ciente de como esta está se desenvolvendo.

O diagnóstico é um momento importante para que o professor compreender o que está acontecendo com seu aluno. A aproximação deste educador também será de bastante positivo assim como serão relevantes as relações afetivas que o aluno e o professor estabelecem em sala de aula.

A relação professor e aluno e a importância das relações de afetividade desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem

Dentro do processo de identificação de dificuldades e do trabalho para sanar os problemas percebidos dentro da sala de aula está na relação afetiva que o professor e seu aluno conseguem construir.

Muitas vezes o aluno com dificuldades acaba afastando-se e fechando-se até mesmo para seu professor, por medo, por vergonha, por nem ele mesmo ter noção de suas dificuldades, o que acarreta uma distância ainda maior de sua aprendizagem.

Nesse sentido o trabalho do professor para aproximar esse aluno, o afeto que este aluno vai perceber por parte deste educador é o primeiro passo para que ele sinta confiança e se sinta seguro para falar de suas dificuldades.

É a partir desta compreensão que Gadotti (1999, p. 2) acredita que:

O educador não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

E quando o professor se coloca como um mediador trabalhando a relação de afetividade com o aluno as oportunidades de se trabalhar as dificuldades de uma forma menos dramática para o aluno passa a ser menos desgastante para ambos.

Conforme explica Hillal (1985, p. 18) “a afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade, onde nenhuma aprendizagem se efetiva sem que ela tome parte”. O autor acrescenta ainda que:

Hillal (1985, p. 18) revela ainda que:

O cuidado com a educação afetiva deve caminhar passo a passo com a educação intelectual e física. Inteligência e boa saúde não bastam para o desenvolvimento e adaptação do educando. É necessário que ele conte com a afetividade desenvolvida e qualidades de relacionamento que o ajudam a utilizar-se de suas capacidades físicas e intelectuais.

Dessa forma, a construção de uma relação afetiva entre o aluno com dificuldades e o professor, vai dar a esta criança melhores condições de superar suas dificuldades na aquisição da escrita.

Sobre esse universo afetivo na sala de aula, Pain (1985) destaca que é importante reconhecer que a criança traz consigo uma bagagem de informações do seu meio social e familiar que envolve seus aspectos psíquicos e intelectuais, sendo estes de grande importância para que o professor entenda e conheça seu aluno, para efetivar de forma satisfatória o diagnóstico de suas dificuldades e qual as melhores práticas para ajudar o desenvolvimento deste aluno.

A importância da relação estabelecida entre pais, alunos e professores para o desenvolvimento da escrita

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, principalmente na aquisição da escrita, que é o assunto foco deste trabalho, torna-se necessário refletir também sobre o papel da família no processo de aprendizagem de seus filhos.

Pode-se dizer que tanto a família como a escola são instituições que dão suporte ao desenvolvimento sadio e feliz da criança. Nesse sentido, é fator fundamental que estas estejam integradas e unidas no diagnóstico e na busca de soluções para ajudar alunos e filhos a sanarem ou amenizarem suas dificuldades na aquisição da escrita.

Segundo Maimoni e Bortone (apud ALVES, 2014, p. 2), o envolvimento dos pais na escola pode ocorrer de várias maneiras, dentre as quais se podem destacar:

- Acompanhamento das tarefas e dos trabalhos escolares;
- Estabelecimento de horários de estudo;
- Acompanhamento do rendimento do aluno na escola;
- Encorajamento ao desenvolvimento por meio do reforço aos esforços da própria criança;
- Participação na programação da escola, como atividades esportivas e extracurriculares;
- Auxílio ao filho adolescente na seleção de cursos, entre outros.

Essas observações são importantes e devem ser postas em práticas, os pais precisam participar ativamente da vida de seus filhos e mais ainda quando estes apresentam dificuldades de aprendizagem. É muito importante para as crianças perceberem que podem contar com seus pais frente às suas dificuldades.

Práticas pedagógicas que podem contribuir para melhorar o desenvolvimento da escrita

O professor tem uma grande importância no processo ensino aprendizagem, a começar pelas escolhas didáticas que realiza.

Segundo Goulart (2006, p. 89):

A organização do trabalho pedagógico, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que

elas aprendam. No caso das séries iniciais/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática, a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão dos aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro [...].

Tendo em vista as afirmações do autor acima transcrito, pode-se dizer que a organização das práticas pedagógicas deve buscar trabalhar de forma que os alunos tenham condições de entender a realidade e estabelecer condições de vida e aprendizagem.

Precedente aos fatores internos, na ocasião de refletir sobre o processo educacional de ensino-aprendizagem, devem ser levadas em conta, além do conhecimento teórico e linguístico a respeito das disciplinas, fatores externos à escola que são capazes de interferir na aquisição de conhecimentos por parte do aluno. Napolini (2009) sobre essa questão diz o seguinte:

Se quisermos estudar a escrita como resultado de um processo de ensino, o texto será o nosso objeto. Se o que nos interessa é o processo de desenvolvimento da capacidade de produzir textos, então o objeto será o próprio escritor (aluno) – a evolução de seus esquemas linguísticos. Pode-nos, ainda, interessar o ensino da escrita (professor, método) ou as operações que os alunos realizam ao produzir determinado texto. Nesse caso o objeto seria o pensamento expresso por escrito, ou seja, os fenômenos que ocorrem nos alunos quando escrevem, e o modo como eles empregam o conhecimento já construído em relação à escrita. (NASPOLINI, 2009, p. 06)

Salientando tal reflexão, Justo e Rubio (2013, p. 6) afirmam “O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere”. Assim um ensinar descontextualizado não cumpre com sua função; a alfabetização e o letramento devem andar juntos no sentido de garantir ao indivíduo sua completa cidadania.

Ao adentrar nas reflexões acerca de tais fatores, volta-se o olhar para os alunos como objetos principais da atividade educativa, indivíduos únicos, dotados com características particulares e realidades diferentes entre si. Segundo Sousa ([s.d.], p. 02) “a aprendizagem está diretamente ligada à capacidade que o indivíduo possui em interagir e se adaptar ao ambiente.” Também com relação à aprendizagem, Weiss (apud SOUSA, [s.d.] p. 2) classifica-a como sendo:

[...] um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas.

Com base nessa teoria, a criança, ao adentrar no universo escolar traz consigo uma bagagem de vivências pessoais, culturais, afetivas, cognitivas, entre outras, que irá se refletir em sua trajetória escolar e no modo como a mesma irá absorver e assimilar os conteúdos ensinados. A escola tem a responsabilidade de se adequar a essas bagagens com o objetivo de instruir o aluno a ampliar seus horizontes para que assim produza a competência linguística necessária. Desta forma, nos oito anos que compõem o ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver a capacidade de produzir textos em quaisquer situações. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's- (BRASIL, 2001, p. 09): “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” Entendendo que o aluno é o objeto principal da educação, foram elaborados os Conteúdos Básicos Comuns - CBC's - de cada estado brasileiro, a fim de propor meios políticos-pedagógicos que façam o aluno desenvolver suas habilidades e então tornar otimizada a educação pública. Como eles também são subdivididos por disciplina, foram estabelecidos planos de aulas para cada uma delas, facilitando o aprendizado do alunado.

Quanto ao que diz respeito às principais prioridades estabelecidas nos CBC's, percebe-se com facilidade a similaridade com os PCN's na forma de exprimir que o professor é o transmissor e o aluno o alvo do conhecimento, como fica evidente no seguinte “Na escola, o aluno é o centro do processo educativo e, em função dele, as ações educativas devem ser planejadas e executadas. Cabe ao educador comprometer-se com a dinamização desse processo, assumindo o lugar mediador” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 24).

No entanto, alunos vêm de ambientes diferentes, nascem, crescem e consolidam em si mesmos suas crenças, valores que foram ensinados por seus responsáveis, culturas, situações econômicas e sociais, vínculos afetivos, ou seja, não se pode esperar de uma criança que mora em uma comunidade carente, que convive em um ambiente cercado por gírias, cultura popular e vocabulário não padrão, construa uma produção textual cheia de palavras e expressões rebuscadas. Isso se tornaria um tanto quanto fora de mão.

Com base nesse fato, a escola exercerá o papel de transformadora de conhecimento empírico para científico, fazendo o aluno evidenciar as palavras aprendidas ao longo de seu crescimento com o novo, de modo que se tornem signos linguísticos para compor um texto.

Segundos os CBC's (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 24), aprender é direito primordial que o indivíduo possui e, logicamente, tem direito a um ambiente e contextos de aprendizagens que se adequem às necessidades e expectativas do mesmo, em que a prática educativa seja assegurada por um currículo aberto à vida, promovendo o avanço da autonomia intelectual. Essa lógica torna possível a progressão do aluno de aprender a aprender e aprender a desaprender e, a promoção do aprender a dialogar como algo indispensável no processo de construção do conhecimento, tendo como critério básico a leitura e a escrita, sendo esses fatores geradores de cooperação e solidariedade perante os fatores de exclusão, preparando o educando para o exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida.

Conforme apontam os PCN's (BRASIL, 2001, p. 22), o processo de ensino aprendizagem linguístico dependerá de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, e a mediação do professor. São esses fatores interdependentes, sendo que o primeiro é o que está disponível para aquisição do conhecimento; o segundo é o próprio conteúdo intelectual; e o terceiro é o professor, o meio que ele utiliza para passar o conhecimento e os métodos que a própria escola tem para contribuir com o mesmo.

Sabendo que o aluno já participa inconscientemente de práticas linguísticas na sociedade, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem relacionadas às interações sociais nas quais o aluno está envolvido. Para isso, os PCN's (BRASIL, 2001, p. 22) orientam que os professores devem planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, objetivando orientar uma reflexão mais objetiva do aluno para garantir uma aprendizagem efetiva.

Outro fato é selecionar com cuidado os textos destinados às crianças, perdendo assim as diversas possibilidades de leitura existentes que são capazes de estimular o trabalho com a imaginação e com o lúdico, leituras estas que são facilitadoras no exercício diário de despertar o interesse pelo aprender. Sobre tais possibilidades de leitura, Câmara ([s.d.], p. 28) discorre que:

A criança aprende com mais facilidade quando as atividades proporcionadas são significativas para a mesma, que envolvam o seu cotidiano social, fazendo-a se sentir um ser integrante do processo ensino-aprendizagem. Por isso, nada melhor do que trabalhar os contos de fadas, poesias, ou seja, os mais variados textos, para que a criança internalize um mundo de conhecimentos aliados às informações, que cada sujeito traz consigo, de sua experiência de vida. A leitura é uma ferramenta importantíssima na formação do indivíduo enquanto sujeito pensante/criativo.

A aplicação de textos sem uma didática definida, voltada apenas para o responder de questões óbvias não chega a ser, também, um caminho para a verdadeira aprendizagem. Tal metodologia, quando assumida, para nada mais serve do que como um sistema de avaliação. “Quando o professor solicita aos alunos que leiam um texto e respondam a algumas perguntas, está pedindo uma atividade de aplicação ou de avaliação e não realizando atividades de ensino-aprendizagem que levem ao desenvolvimento da leitura” (NASPOLINI, 2009, p. 62).

Os CBC's (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.64) exprimem que quanto mais o indivíduo adquire conhecimento, mais se torna livre, e a liberdade proporciona grande quantidade de escolhas e decisões a serem tomadas, e por conta disso que é fundamental que se busquem estratégias de ensino aptas a desenvolver o interesse do alunado que favoreçam seu aprendizado:

Destaca-se a ação alfabetizadora por meio do desenvolvimento de situações de aprendizagem que sejam lúdicas, significativas e contextualizadas. Atividades que proporcionem aos meninos e meninas ver, tocar, experimentar, observar, manipular, exemplificar, comparar, etc. Atividades que exijam do aluno, além do mais, aplicar,

analisar, sintetizar e avaliar, e que fomentem a tomada de decisões quanto às aprendizagens que devem ser realizadas; que tornem possível evidenciar as habilidades que orientem seus pensamentos mediante a interrogação, a formulação e a ampliação de hipóteses acerca do mundo, constituindo-se em instrumento de compreensão da realidade.

Partindo deste pensamento, é imprescindível que o professor esteja atento à realidade de seus alunos, procure identificar as dificuldades dos mesmos, bem como suas peculiaridades para assim traçar os melhores caminhos didático-pedagógicos afim de sanar tais problemas.

Quando o professor tem em mente que cada estudante é único e possui características próprias, é mais fácil estabelecer planos e metas de ensino. Contextualizar é preciso, pois inexiste a não assimilação dos fatores internos e externos ao ambiente escolar quando se debate sobre tal.

A seleção dos textos a serem base dos estudos deve ter ênfase nos gêneros pelos quais os alunos estão habituados a recorrerem e à sua realidade e universo, de modo a converter a favor do ensino e da didática a bagagem que o próprio traz consigo para a escola.

Sobre a inserção da realidade do aluno e sua importância na aprendizagem Parolin (apud SOUSA, [s.d.], p. 4) diz que:

A aprendizagem acontece em um movimento de construção e reconstrução de nós mesmos, do outro, da realidade que nos circunda e do próprio conhecimento. Tentar trabalhar em uma dessas instâncias isoladamente é ineficaz, pois só iria dividir o que é indivisível.

Essas variáveis rumam em conjunto da mesma forma que os fatores externos ao ambiente escolar influenciam na construção dos fatores internos que monitoram o ensino, a didática, a aprendizagem e a consequência delas no indivíduo.

Portanto, entende-se que ao se deparar com propostas textuais com as quais está familiarizado, o aluno passa a ter mais confiança no momento de elaborar sua atividade escrita e a partir disto avança em seu desenvolver. Porém, quando a metodologia aplicada ignora as peculiaridades de cada um, o mesmo vê-se despreparado para avançar, pois se sente completamente excluído do contexto imposto, tornando a aprendizagem, então, dificultosa e cansativa, quando na verdade deveria concorrer simultaneamente para o despertar do interesse do mesmo.

Sabe-se também que o diálogo entre aluno e professor é essencial para a expansão educacional do mesmo, tornando possível a permuta de informações, ideias e opiniões no que diz respeito ao ambiente em que está envolvido, seja escolar, seja familiar. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Os PCN's (BRASIL, 2001, p. 37) indicam que as necessidades dos alunos definem-se a partir dos objetivos colocados para o ensino, mas que as possibilidades de aprendizagem definem-se a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta. Ambas as necessidades e possibilidades são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos alunos.

As possibilidades do aluno devem ser consideradas para que não haja excesso de perspectivas dos interesses oriundos das metodologias, levando em consideração o limite que o aluno consegue alcançar. Sustentando essa afirmação, novamente os PCN's (BRASIL, 2001, p. 39) atestam que cabe à escola e ao professor a tarefa de articular tais fatores - necessidade dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa - não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar.

CONCLUSÃO

A proposta geral desta pesquisa centrou-se em identificar as principais dificuldades na aquisição da escrita no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica que apontou quais são as dificuldades de aprendizagem que comprometem o processo, ressaltando-se a dislalia, a dislexia, os transtornos de relacionamento (visando a questão familiar), bem como atrasos na linguagem.

Inicialmente, resguardando as características básicas para a alfabetização, e as etapas desse processo, mostrou-se que as dificuldades devem ser identificadas pelo professor que terá então a responsabilidade de planejar metodologias que permitam a superação das mesmas, garantindo ao aluno uma educação plena. Nesse caso, a participação do professor, da família e do próprio aluno será essencial.

Para o atendimento dessas crianças, preocupa a resposta à última questão, que revelou a indecisão dos professores quanto à metodologia; ressaltando que alguns deles afirmaram não saber como proceder em tais atendimentos.

Concluindo, toda a pesquisa teórica realizada corroboram para a identificação das limitações que a escola ainda oferece ao atendimento das crianças com alguma das dificuldades de aprendizagens aqui elencadas, destarte, faz-se necessário um acompanhamento pedagógico e a atenção das políticas públicas que resguardem o direito coletivo à educação.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, Ricardo de Andrade. **Interação família e escola:** contribuições para a formação do aluno. Disponível em: <<http://www.artigos.com>>. Acesso em 01 fevereiro de 2014.
2. ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva:** os cursos de pedagogia em foco. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Antunes&Glat.Formacaodeprofessores.2011.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2014.
3. BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem:** o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.
4. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
5. CAGLIARI, L. C.. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU.** São Paulo: Scipione, 1993. (Pensamento e ação no magistério).
6. _____. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2001.
7. CÂMARA, Marineuza Tramontim. **A importância da leitura na alfabetização.** [s.d.]. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D70.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2014.
8. COSTA, E. C.; PENCO, I. J. F. **Dificuldades de aprendizagem:** tipos de dificuldades de aprendizagens encontradas na clínica de acompanhamento pedagógico, do UNISALESIANO LINS/SP – Unidade II. São Paulo, 2012.
9. ESPIRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual.** v. 01. Guia de implementação / Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009.
10. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1997.
11. FERNANDES, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
12. GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.
13. GOULART, P. M. **Trabajar en el nuevo capitalismo:** cultura y experiencia del trabajo en el Brasil Contemporáneo. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona. 2006.
14. GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização.** 3 v., São Paulo: Paz e Terra, 1990.

15. HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente**. São Paulo: Paulinas, 1985.
16. JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista eletrônica Saberes da Educação**. São Paulo, v.4, n.1, 2013. Disponível em:< <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf> > acesso em 20 jun. 2014.
17. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
18. MOÇO, Anderson. 6 práticas essenciais na alfabetização. **Nova escola**, ano XXVI, n. 239, jan/fev, 2011.
19. MELDAU, Débora Carvalho. **Dislalia**. 2012. Disponível em: <http://www.infoescola.com/doencas/dislalia/>. Acesso em 15 jul. 2014.
20. NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: Prática de ensino de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.
21. NUNES, Leinília de Souza Nunes e BORBA, Maristela de Souza Borba (org). **Alfabetização: fundamentos, processos e métodos**. In.: Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, utilizada no Curso Normal Superior, 2006.
22. PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
23. RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
24. SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
25. SAMPAIO, Simaia. **Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011. 144p.
26. SANTOS, Gláurea Basso dos; SIMÃO, Sueli Parada. **Processo de Alfabetização: subsídios para um trabalho eficiente**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.
27. SOUSA, Silvanília Maria da Silva. **APRENDER – NÃO APRENDER: os múltiplos fatores que interferem nesse processo** [s.d.]. Disponível em: > http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_aprender_ao_aprender.pdf > Acesso em 20 jun. 2014.
28. SPRINTHALL, Normam A; SPRINTHALL, Richard.C, **Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista**, São Paulo: MC GRAW-HILL, 1997.
29. TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

30. TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
31. VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
32. ZORZI, J.L. Linguagem e aprendizagem. In: **Tópicos em Fonoaudiologia**. Revista CEFAC, Vol. II., n. I, p. 15-31, São Paulo, 2012.

A VIVÊNCIA MATERNA E O VÍNCULO ENTRE MÃE E O BEBÊ INTERNADO EM UTIN: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Cláudia Moura de Sant'Anna Carvalho de Oliveira¹
Luciana Bicalho Reis²

RESUMO

A maternidade é um acontecimento de muita importância para a maioria das mulheres. Idealiza-se um filho conforme a sua própria imagem e semelhança. Entretanto, quando o parto é antecipado, tanto a mãe quanto o bebê se tornam prematuros. A internação de um prematuro contribui para o afastamento entre eles. Ambos terão o desafio de construir laços no sentido de garantir que o desenvolvimento desse vínculo afetivo não seja rompido. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca de como se dá a qualidade da relação e o vínculo entre as mães e bebês pré-termos que estão internados em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN). Através dos estudos investigados foi possível perceber a dificuldade de estabelecimento de vínculo entre mãe- bebê em situação de prematuridade, tendo em vista que houve a perda do filho tão esperado, idealizado, ou o luto pelo filho vivo e diferente do que se esperava, rompendo com um lugar que estava guardado para ele, e dessa forma apresentado uma nova cena social. Agora esse bebê está ali, muitas vezes inerte, lutando pela sua própria sobrevivência, e a mãe, uma autêntica expectadora, sem a menor possibilidade de interação. Assim sendo, cabe a equipe multidisciplinar permitir que esses pacientes, através da sua fala, possam trazer para o simbólico o que está no real, é hora de se construir um espaço tanto para os pais quanto para o bebê.

Palavras-chaves: Maternidade; Nascimento Prematuro; UTIN

¹ Mestranda em Psicologia Cognitiva Social pela Universidade Católica de Petrópolis; Pós-graduanda em Neurociência da Aprendizagem, Psicóloga Clínica e Coordenadora do Centro de Atendimento em Educação Especial.

² Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Coordenadora do Curso de Psicologia da Universidade Vila Velha.

ABSTRACT

Maternity is a happening which has great importance for the majority of women. A child is idealized according to each mother's image and likeness. However, when child birth happens before the regular time, both the mother and the child become premature. The internment of a premature child contributes to the distancing between them. Both will have the challenge of building bonds in order to guarantee that the development of this emotional connection between them is not severed. This study intended to develop reflections about how the quality of this relationship and the bond between mothers and their premature babies occur who are interned in a Neonatal Intensive Care Unit (NICU). Through the studies investigated it was revealed the difficulty of establishing link between mother-infant attachment in prematurity situations, given that there was the loss of his son as expected, idealized, or mourning the son alive and different from what was expected, shows up well different from the idealized, breaking away from a place that was in store for him, and this presented form a new social scene. Now that baby is there, often inert, fighting for their own survival, and the mother, a true spectator, without any possibility of interaction. Therefore, it behooves multidisciplinary team allow these patients, through their speech can bring to the symbolic what is in the real, it's time to build a space for both the parents and the baby.

Keywords: Maternity; Premature Birth; NICU

INTRODUÇÃO

Este trabalho advém da experiência de um ano como estagiária de Psicologia dentro de uma UTI Neonatal, que sem dúvida foi um grande desafio. Foram meses de dores, angústias, alegrias e vitórias, entretanto foi uma oportunidade e experiência única para refletir sobre a função e o papel de mãe, essa complexa relação, muitas vezes mítica e heróica, que carrega em seu bojo a responsabilidade de dar vida a um ser concreto e de subjetividade.

O interesse em estudar o tema parte de uma tríade: a minha própria maternidade, a profissão de educadora e o fato de ser aluna do curso de psicologia, no qual procuro discutir minimamente a função materna e a gestação de um filho, que muitas vezes é idealizado e tem sua trajetória interrompida por um parto prematuro. O mundo parece parar na expectativa de uma criança que não veio conforme o esperado, novas formas de vida e de relação são exigidas dessa mãe para com seu bebê e vice-versa.

À mãe cabe somente ficar como expectadora e se adaptar àquela que será, por um período de tempo, a imagem real do seu bebê, e não a imagem idealizada. A angústia da separação e da falta de informação cria um universo de dúvidas, dores e desafios. A UTIN agora será a sua casa. No entanto, a mesma UTIN que gera dor e sofrimento é um lugar de esperança, graças aos avanços tecnológicos e à equipe multidisciplinar. É neste lugar que a maioria das mães passará um tempo convivendo no limiar entre a vida e a morte. O que acontece com a organização psíquica do bebê e de sua mãe? Como mensurar essa separação abrupta e indefinida? Que transformações ambos sofrerão? A

partir de agora, terão que “tecer fios”, criar laços, construir vínculos que poderão estar fortemente abalados a partir daquele momento.

Pretende-se com esse trabalho, provocar uma reflexão que permita aos leitores pensar sobre as impossibilidades, pelo menos em uma fase inicial, da dificuldade que o parto prematuro traz para as primeiras relações, sendo estas tão importantes para a criação do vínculo e do processo constitutivo do ser humano. Atos como a nomeação, o cuidado com o corpo do bebê e a voz da cuidadora são limitações importantes e que fazem a diferença na constituição psíquica e subjetiva da criança. Nessa perspectiva, o presente trabalho trata de uma investigação teórica acerca do exercício da função materna em uma situação crítica que se torna o parto prematuro, a dificuldade do investimento libidinal frente a uma criança frágil, pequena, que em nenhum momento remete ao filho imaginado. A questão é colocada em cena a fim de que possa ser útil para a construção de novos saberes e a articulação com outros profissionais envolvidos.

A Maternidade

A humanidade passou por grandes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que ditou as regras para determinados comportamentos e a forma como as pessoas se relacionavam umas com as outras. Ao longo do processo histórico coube à mulher desempenhar papéis e funções ao longo da história, entretanto no decorrer de todos esses processos, o ato de gerar um bebê, devido a fatores biológicos, tornou-se algo exclusivo das mulheres. Durante a Idade Média, a cultura patriarcal dominava, a superioridade masculina era defendida e a infância praticamente não existia. Na maioria das famílias as crianças eram criadas por suas amas e precocemente tornavam-se adultas, levadas a executar tarefas de adultos. Na relação homem e mulher os casamentos eram baseados em alianças políticas e através de interesses econômicos, o amor conjugal entre as famílias não era necessário. A falta de apego das mães em relação aos filhos era justificada pelo pouco tempo de contato que estabeleciam entre si, uma vez que devido às más condições de sobrevivência, o tempo de vida das crianças era curto, poucas chegavam à idade adulta, contribuindo para o alto índice de mortalidade infantil (MOURA; ARAÚJO, 2004).

A mulher é vista enquanto procriadora, com a responsabilidade de gerar vidas semelhantes à sua e perpetuar a espécie. A maternidade é um evento de muita importância, sendo assim, engravidar é uma escolha de cada mulher e pode trazer consigo estados simbólicos inconscientes que poderão comprometer futuramente a relação da mãe com o seu filho (BRAZELTON, 1998). Durante a vivência da maternidade a mulher começa a idealizar seu filho conforme a sua própria imagem e semelhança, desejando apresentá-lo à sociedade, no entanto, quando se pensa num parto prematuro, este não está somente relacionado ao bebê, mas também à sua mãe que, despreparada nesse momento, necessita se reajustar a essa realidade. Aquilo que por muitas vezes foi temido durante a gravidez torna-se real, estando ambos, mãe e bebê, vulneráveis e inseridos em um ambiente desconhecido que irá separá-los ainda muito cedo (SCORTEGAGNA et al., 2005).

Para se estudar a maternidade, deve-se levar em consideração que nesse tempo de gestação há um estado particular da mulher que traz em sua configuração características

de uma verdadeira crise psíquica. O ato de nascer envolve a paixão humana em sua máxima experiência, pois envolve ao mesmo tempo a criação, a morte e o sexo. Implica dizer que há uma mudança de lugar na cadeia geracional de ser filha para ser mãe e, assim, seguir o caminho da vida até a morte. Por outro lado, o ato do nascimento nos revela uma dimensão sexual da mulher (ARAGÃO, 2007).

Ainda segundo esta autora, a criação de um ser humano pressupõe o encontro com o outro, trazendo uma imprevisibilidade da qual não se tem certezas, mesmo com o avanço e supostas “garantias” que a medicina nos apresenta. Mesmo que tudo ocorra no campo somático, há, ainda assim, o desconhecido em outro registro (ARAGÃO, 2007). A chegada do primeiro bebê é sem dúvida um dos maiores acontecimentos na vida de uma mulher. É um desafio para seu crescimento pessoal, além de oportunizar o desenvolvimento e o exercício do cuidado com o outro ser. A chegada de um bebê pode simbolizar a um casal um “tornar-se família” (BRAZELTON, 1998). A palavra “mãe” passa a designar uma mulher que deu a vida a uma criança ou outra mulher que a substitua, havendo necessidade. Mesmo que o homem, pai ou substituto, seja convocado para dar à criança os cuidados básicos, nem por isso ele será chamado de “mãe”, nem de “objeto materno”. A mulher ao tornar-se mãe tem uma relação carnal com esse filho, experiência essa que o homem não possui (VIOLANTE, 2007).

O termo maternidade tem uma dimensão mais ampla de sentidos, tanto no aspecto biológico e social quanto no aspecto psíquico, pois é sem dúvida um momento de transformações que a mulher que se torna mãe atravessa. É certo que há uma significativa dimensão biológica, mas apenas esse fato não é suficiente para marcar esse novo papel (IUNGANO, 2008).

Ainda segundo Iungano (2008), não podemos falar sobre o termo “maternidade” ou o termo “mãe” se não pudermos pensar a respeito do que é ser filho. Para esta autora, a maternidade seria uma condição de ser mãe ou, talvez, a relação entre uma mulher e seu filho. É importante pontuar que a relação que ocorre entre uma mãe e seu bebê, não se inicia somente no advento do nascimento, tampouco no início da gestação. Essa relação vem embutida de questões anteriores, primitivas à existência da própria gestante, constituindo-se de elementos filogenéticos, culturais, familiares, ontogênicos, fantasmáticos e outros (IUNGANO, 2009).

A maternidade traz consigo uma nova organização psíquica denominada por Stern (1997) de “constelação da maternidade” e, durante um período de sua vida, será essa a sua preocupação mais importante. Esse conceito aproxima-se do Estado de Preocupação Materna Primária de que nos fala Winnicott (1978) e se mostra como um modo de funcionamento psíquico próprio da mulher nessa fase de sua vida. Evidenciam-se preocupações com seu papel de mãe, com o bebê e até com a relação que ela tinha com sua própria mãe na infância (STERN, 1997).

O advento do ‘tornar-se mãe’ tem sua origem na infância da mulher que resolve engravidar. O sujeito adquire a noção desse lugar que ocupa em função do que lhe é transmitido, ou seja, a partir do desejo de quem o cuida. Nesse contexto a noção de lugar de filha será ocupada de acordo com o lugar que a mãe ocupou com sua própria mãe (FERRARI; PICCININI; LOPES, 2007, p.310).

A gravidez envolve um esforço físico e a readaptação dos mecanismos corporais toma muita energia, adiciona-se a isso a uma readaptação psicológica. O sonho de mãe com seu novo papel e sua preparação para assumi-lo passam a absorver grande parte do seu tempo, durante as horas em que está acordada (BRAZELTON, 1998).

A gravidez é um período onde a maioria das mães vive a expectativa do que está para acontecer, além de ser um momento no qual questões anteriores são reelaboradas, havendo um constante confronto entre a satisfação dos desejos e a possibilidade de reconhecer o novo advento que está por vir (FERRARI et al, 2007, p.311).

Ainda segundo Ferrari et al (2007), quando as mulheres se descobrem grávidas, evidenciam-se sentimentos de ambivalência, que muitas vezes geram conflitos e que podem ser interpretados como rejeição à gravidez e conseqüentemente ao bebê. Entretanto, essa ambivalência pode estar relacionada ao movimento subjetivo a ser feito posteriormente, da mudança de posição do lugar de filha para o lugar de mãe.

Stern (1997) considera que não somente o corpo físico da mulher encarrega-se do crescimento do feto, mas seu psiquismo prepara-se para a ideia de ser mãe e acaba, assim, por constituir uma imagem mental do seu bebê. Ainda sobre esse aspecto é fundamental que a mulher possa imaginar seu bebê assim que confirme a sua gravidez. Esse fato dará a possibilidade da mudança de um estatuto de feto para criança. “A partir disso a criança estará inserida no mesmo mundo simbólico dos pais e fará parte dele” (VIOLANTE, 2007). Caso isso aconteça, a criança, desde a sua concepção, poderá ser imaginada, o que possibilitará que a mãe invista libidinalmente em seu novo bebê e possa reconhecê-lo como um ser separado dela.

Observa-se em grande parte das mulheres que acabaram de ter um filho algum sinal de depressão logo após o parto, já que são chamadas a assumir a realidade de cuidar desse novo ser e de constatar que ele foi separado de seu próprio corpo. Essa nova entidade, o bebê, apresenta-se muito diferente daquilo que a mãe imaginava, revelando-se um ser com atividades próprias, porém ainda dependente da mãe. Essa separação daquilo que era interno e dava a sensação de plenitude e completude à mãe elimina a supremacia materna. A essa mãe caberá traduzir o mundo para seu filho e estruturar, com a continuidade dos cuidados básicos, a constituição de aspectos físicos e psíquicos (EWALD, 2005).

Sobre o Narcisismo Materno

Para se entender a relação mãe e filha à luz da psicanálise, é preciso fazer uma leitura do que é ser mãe sobre essa ótica. Freud (1933) em seu texto ‘A feminilidade’ diz que não cabe à psicanálise descortinar “o que é a mulher”, pressupondo ser uma tarefa difícil desvendar o enigma feminino e desbravar o “continente negro”. Entender a mãe não parece uma tarefa fácil, pois ela revela uma falta, a falta do falo, aquilo que sua mãe lhe negou na sua mais tenra infância. A partir desse princípio, a mulher deseja ter um filho como um substituto desse falo, esperando obtê-lo do pai. Nesse sentido, tornar-se mãe aparece como uma solução para essa crise de identidade (SAMPAIO, 2010).

O eixo teórico sobre o qual podemos nos basear em relação à mãe e à criança está privilegiado em Freud no complexo de Édipo e na castração e, a partir disso, a assunção da sexualidade. Há uma diferenciação nas experiências deste complexo entre meninos e meninas, entretanto, tanto um quanto o outro tem na figura da mãe seu primeiro objeto de amor, tendo com ela um apego e vínculo muito forte (FARIAS; LIMA, 2004). Estes autores apontam que o amor e as atitudes afetuosas dos genitores em direção a seus filhos possuem uma característica narcisista. Seria o narcisismo primário desses genitores, abandonado ainda na infância, revivido e reproduzido em seu amor pelo filho.

Os comportamentos afetivos e emocionais desses pais serão o de uma supervalorização, que evidencia o caráter narcísico, atribuindo ao filho todas as perfeições e deficiências e caberá a esse filho a concretude de todos os sonhos que os pais não realizaram e a obtenção dos privilégios que eles não tiveram.

Durante a gravidez, a falta de contato entre a mãe e o seu bebê leva à construção de um bebê que existe em sua fantasia, como um ser maravilhoso, onipotente, com poderes e qualidades. O escasso contato com esse bebê real leva a mãe a uma interação com um “bebê fantasioso”. Após o nascimento, a distância entre o bebê fantasmático e o real será menor e as frustrações surgidas na gravidez serão aceitas sem sofrimento (MARÇON, 2008).

O bebê está investido, desde a gravidez, de um papel reparador imaginário materno. Mesmo antes do seu nascimento, ele é pensado pela mãe como aquele que realizará e reparará tudo aquilo que não foi reparado por ela, pelos irmãos ou até mesmo pelas avós (FERRARI et al, 2007, p.307).

Há um grande investimento narcísico dos pais em função desse ser que veio ao mundo. A família geralmente deposita nesse nascimento a possibilidade de continuar uma cadeia geracional que transcende até a morte, levando adiante os ideais, contribuindo para a perpetuação da saúde, da educação e para formação e a constituição do bebê (JERUSALINSKY, 2002).

Entretanto, quando o nascimento ocorre de modo prematuro essas possibilidades se rompem de vez, dando a esses pais, principalmente à mãe, uma profusão de sentimentos em relação àquele filho que acaba de nascer. A perda do filho tão esperado, idealizado, ou o luto pelo filho vivo e diferente do que se esperava, rompe com um lugar que estava guardado para ele, e dessa forma apresentado a uma nova cena social (ANJOS et al., 2012).

Agora esse bebê está ali, muitas vezes inerte, lutando pela sua própria sobrevivência, e a mãe, uma autêntica expectadora, sem a menor possibilidade de interação. Como olhar para aquele ser que acabou de vir ao mundo tão apressadamente, tão pequeno, frágil e dependente, tão diferente do que foi sonhado pelos pais? Será que muitas vezes essa mãe não se pergunta se aquele bebê é mesmo seu filho, se haveria alguma possibilidade de ser de outra mãe? Como ser capaz de cuidar de alguém que chegou sem avisar? Além disso, algumas vezes há um temor de não ser capaz de cuidar da criança satisfatoriamente, principalmente quando o filho corre risco de vida.

Esse bebê, que foi gerado e na maioria das vezes esperado com amor e carinho pela família e amigos, “Sua Majestade, o bebê”, agora aparece de forma diferente, a incubadora será seu berço por um bom tempo, o alimento virá através de uma seringa, seu pulmão e seu coração dependem dos aparelhos para mantê-lo vivo. O bebê está ligado a uma infinidade de fios, tentando tecer a sua vida à de seus pais.

O Nascimento Prematuro

O bebê prematuro ou pré-termo é aquele que nasce com uma idade gestacional menor que 37 semanas e, em casos extremos, os que nascem com menos de 28 semanas de gestação, sendo atualmente o problema perinatal mais importante, com sua taxa de prevalência aumentada em algumas capitais brasileiras. Segundo o SINASC (Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos), o número de confiabilidade nos dados se torna abaixo do esperado, devido à imprevisibilidade referente à idade gestacional da parturiente (SILVEIRA, 2005). Alguns bebês prematuros podem nascer com complicações ou alterações orgânicas, além do baixo peso e respiração deficitária, necessitando assim de aparelhos especializados para a garantia de sobrevivência. Pesquisas estimam que atualmente no mundo cerca de 20 milhões de bebês nascem prematuramente, sendo que desses, um terço morre antes de completar um ano de idade (ROMAGNOLI; MOREIRA, 2009, BETTIOL, BARBIERE 2010).

Pesquisas revelam que a mortalidade neonatal responde, atualmente, pela maioria dos óbitos infantis. Estima-se que quatro milhões de recém-nascidos venham a óbito, a cada ano, no mundo, até o 27º dia de vida. Foi a partir da década de noventa, que o baixo peso, assim como a prematuridade, passou a ser o maior responsável pela mortalidade neonatal, representando 69% de todos os óbitos neonatais nos países em desenvolvimento (SIQUEIRA; DIAS, 2011).

O nascimento de um bebê prematuro pode provocar na mãe a frustração dos seus desejos e fantasias e, num primeiro momento, a impossibilidade de exercer o papel de mãe desse bebê que acabou de nascer. Esse evento ocasiona uma dor muitas vezes insuportável, difícil de ser tolerada e com uma recuperação lenta (MARÇON, 2008). O bebê pré-termo ainda não é aquele filho imaginado e possivelmente será necessário um tempo para que esse bebê seja inscrito como filho e haja uma identificação do filho imaginário para o real. O bebê prematuro se distancia do bebê o qual a gestação foi concebida a termo e há ainda um estranhamento, por parte da mãe, desse pequeno ser, franzino e que não apresenta ainda uma interação com o mundo (MEDEIROS, 2010).

A prematuridade traz em seu bojo significativas consequências emocionais que são marcadas por uma série de perdas: a perda desse bebê tão idealizado, o berço que estará vazio, as roupas que a princípio não serão usadas, a cobrança da família e o meio social. A interpretação do papel feminino passa a ser de desprezo, de inadequação, é um duro golpe na autoestima da mulher. Uma mãe ao parir uma criança prematura, que lhe foi retirada imediatamente porque assim foi necessário, encontra-se submersa em sentimentos de culpa, o que muitas vezes pode ocasionar um desordenamento em suas referências de vida. O tempo para e os dias passam a ser contados em função de todos os cuidados que a equipe multidisciplinar tem com a criança. Essa mãe parece continuar em gestação, observando uma incubadora que “choca” em seu lugar, um bebê que ela não conseguiu segurar (MARÇON, 2008).

Espelho quebrado, devaneio impossível, a ilusão e o sonho se chocam com a violência do real, e a criança arrisca-se a ser reduzida a esse puro real, se nada de simbólico vier permitir a sua falicização (WANDERLEY, 1997, p.134).

Essa forma urgente pelo qual o bebê chega ao mundo e faz dessa mãe um ser prematuro também, em geral, privando esta da preparação psicológica do final da gravidez, causa uma ferida de incapacidade, podendo levá-la a uma crise no seu narcisismo de personalidade e de identidade (THOMAZ et al., 2005). Diante da internação do bebê em uma UTIN vive-se um período de medo e desconhecimento, não apenas pelo ambiente físico diferente, mas pelo fato da gravidade que se instala nele. Além disso, há a perda do contato com o filho, já que ele se torna prioridade dos profissionais da saúde. Nesse sentido, o sofrimento pelo qual passa essa mãe é visível, já que na sua grande maioria são elas que permanecem cuidando de seu bebê (SILVA; VALENÇA; GERMANO, 2010).

A Unidade Intensiva Neonatal

A experiência de ter um filho internado em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN) deixa a mãe e a família em um momento de fragilidade. O fato de deixar o bebê sob os cuidados da equipe multidisciplinar não estava dentro do planejado e a mãe precisa ser preparada para enfrentar desde o ambiente desconhecido da UTIN até a apresentação ao seu bebê (FRELLO; CARRARO, 2012). O frágil bebê, a crescente implementação de procedimentos de alto risco e a baixa tolerância a erros de medicação são algumas preocupações que ocorrem nesse ambiente, que muitas vezes traz a imagem e a crença de um local de risco e de morte, entretanto também pode ser considerado um lugar de luta pela vida, onde a entrada e permanência só é permitida em horários pré-estabelecidos e a família não tem acesso regular ao bebê (MONTANHOLI et al., 2011). Sua característica marcante é o ambiente ruidoso, com excesso de iluminação, aparatos tecnológicos, intensa atividade dos profissionais da saúde e uma linguagem técnica, fazendo deste espaço um local estranho para maioria dos pais que ali se encontram (SCARABEL, 2011).

Uma UTIN requer um olhar diferenciado, especial, pois é marcada por fortes tensões emocionais, sentimentos ambivalentes, conflitos por parte dos pais e dos bebês que ali estão e também por parte da equipe multiprofissional. Cada um desses atores apresenta alto grau de vulnerabilidade que deve ser visto e respeitado (BRASIL, 2009; COSTA et al., 2010). O ambiente da UTIN pressupõe uma contradição, a luta para sobreviver e se desenvolver que estão intimamente atrelados aos maquinários, aos medicamentos e aos profissionais que atuam dentro desse ambiente, que durante algum tempo será o universo desse bebê.

A internação de um bebê em uma UTIN contribui para o afastamento entre a mãe e o bebê, interferindo significativamente na relação de vínculo e apego entre eles. A separação, que não poderia ser de outra forma, traz consigo sentimentos de culpa, incompetência e luto pelo bebê idealizado, o que dificulta ainda mais o estreitamento dos laços parentais (RAAD; CRUZ; NASCIMENTO, 2006). Sendo assim, pode ocorrer uma ruptura no processo de vinculação tendo em vista que muitos pais sentem-se

receosos de tocar ou conversar com seus filhos, o que pode gerar estresse psicológico para ambos (SCHUMACHER, 2002).

‘Sua majestade, o bebê’, que deveria ser apresentado à sociedade ao nascer, tem agora como berço, a incubadora. O pai que tem seu filho internado em uma UTIN tem como empecilhos, fios, agulhas, luzes e aparelhos sofisticados, porém necessários à vida o bebê (SOUZA; BARROS, 1999, p.132).

Autores como Maldonado (1999) afirmam que o nascimento prematuro pode ser considerado um evento psicossomático, resultante de múltiplas ocorrências oriundas do contexto sociocultural, da individualidade físico-psicológica da parturiente e do contexto assistencial. Já Mathelin (1999) aborda o seguinte:

O parto prematuro é um sintoma? Cada sujeito é diferente, cada ser humano inscrito em uma rede de significantes complicada ‘reage’, entre outros, com seu corpo, aonde vem se inscrever uma fala que não pode ser dita de outra maneira. Que sentido terá um parto prematuro? Jamais o mesmo, já que cada um colocará à sua maneira uma questão sobre a vida, a morte e a diferença dos sexos vinculada a várias gerações (p.86).

A imprevisibilidade da chegada desse bebê prematuro gera para a mãe a ocorrência de diversos comportamentos e sentimentos, como ansiedade e depressão, o que pode representar risco para a relação da díade mãe-bebê. Possivelmente a mãe, que também se vê numa fase de prematuridade com a chegada do seu bebê, entre em um estado de regressão, não atingindo sua transposição de filha para mãe, já que não pôde atingir a completude de sua função materna (MELGAÇO, 2006).

A Relação de vínculo entre mãe e bebê

A relação de vínculo entre a mãe e seu bebê inicia-se ainda na gravidez, antes do movimento fetal. A mulher grávida já traz em sua mente, características físicas desse filho imaginário. São a cor do cabelo, os olhos, o sexo e o formato do rosto. Entretanto, ao nascer, esse filho jamais será aquele retratado anteriormente e cabe à mãe ajustá-lo ao retrato real (SCORTEGAGNA et al, 2005). Essa reestruturação será de vital importância para que se estabeleça o vínculo entre mãe-bebê (FERRARI et al, 2007).

Entretanto, essa reestruturação possui aspectos mais difíceis quando se tratam de mães que tiveram seus bebês prematuros. O nascimento de um bebê pré-termo pode levar à frustração dessa idealização, rompendo o exercício de tornar-se mãe no instante do nascimento, já que esse bebê necessita de maiores cuidados para sobreviver (MARÇON, 2008).

Acredita-se ser essencial à saúde mental do bebê uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe ou cuidadora, sendo que essa pessoa deve poder desempenhar um papel de regularidade e constância nesse cuidado, de forma que ambos encontrem a satisfação e prazer. Entretanto, quando não há esse tipo de relação, podemos dizer que

há uma “privação de mãe”. Assim, essa privação se dá quando a mãe ou cuidadora não assegura ao bebê ou à criança os cuidados amorosos (BOWLBY, 2006).

A relação de vínculo e apego estabelecida entre pais e filhos acontece através de uma aprendizagem contínua, onde os pais aprendem sobre si mesmos e sobre esse filho que acabou de chegar. Esse será o ponto de partida para que a criança possa se desenvolver tanto física quanto psiquicamente, além de influenciá-la em outras relações futuras (CAMARGO et al., 2004). “Os estudos diretos deixam claro que, quando uma criança é privada de cuidados maternos, o seu desenvolvimento é sempre retardado, física, intelectual e socialmente e que podem aparecer sintomas de doenças físicas e mentais” (BOWLBY, 2006, p.11).

Pensando no nascimento de bebês prematuros, a primeira visita da mãe ao filho internado se torna uma ocasião especial, alguns cuidados devem ser tomados para que não ocorram dificuldades, pois ambos estarão se conhecendo mais de perto pela primeira vez e alguns sentidos estarão mais apurados, como o reconhecimento da voz, o toque e o olhar (CAMARGO et al, 2004).

Vários aspectos são importantes na comunicação entre a mãe e seu bebê, tais como, o modo de tocá-lo, de responder ao seu olhar, de “endereçar-se ao bebê, enquanto endereçando-se a outro humano, habitado por seus afetos, pensamentos e desejos” (MATHELIN, 1999, p.44). Ainda para esta autora, o “endereçar-se ao outro” está intimamente ligado a uma linguagem que está para além das palavras propriamente ditas a ele.

Segundo Ramalhão e Dupas (2003), o estabelecimento do vínculo entre os pais e o bebê gera efeitos positivos sobre a recuperação dos seus filhos. Já Klaus e Kennel (1992) apontam que o contato mais do que imediato entre a mãe e seu filho desde o nascimento pode intensificar e potencializar a recuperação do seu bebê. Vinagre e Diniz (2001) também corroboram a ideia de que, para o bebê prematuro, a presença da mãe, além de contribuir para aumentar a relação de vínculo com seu filho, pode protegê-lo contra doenças infectocontagiosas. A importância do estímulo entre a mãe-bebê para o crescimento e o desenvolvimento saudável da criança, é realizada através dos cuidados maternos diários. Dessa maneira, cuidar desse bebê prematuro significa, para a mãe, mais que uma tarefa, mas o exercício de (re) conhecimento, aceitação e ligação afetiva desse filho que acabou de nascer (ARAÚJO, 2009; PERLIN, 2009). Assim sendo, Brazelton (1988) afirma que:

A função de pai ou mãe não está somente no que se faz pelo bebê, mas principalmente na troca, no intercâmbio que acontece entre mãe e bebê e vice-versa. Entretanto, essas diferentes maneiras de apego e vínculo com o filho dependem de cada indivíduo (p.56).

Uma característica do apego e do vínculo afetivo com relação ao bebê é a possibilidade do desenvolvimento do processo de aprendizagem em que os pais aprendem sobre si mesmos e sobre seu filho. Ao desenvolverem esse vínculo com seus filhos, os pais estão possibilitando o mais forte de todos os laços humanos. Este processo de aprendizagem seria a principal base para todas as ligações futuras que o bebê terá, propiciando o desenvolvimento e o sentido de si mesmo (OLIVEIRA, 2008). No estudo sobre a

gravidez, discute a “maternagem primária” como uma condição psicológica muito importante e especial para a mulher. Segundo ele, esse estado implica numa sensibilidade aumentada, que proporciona à mãe a capacidade de se adaptar às necessidades iniciais do seu filho, identificando e preocupando-se com ele e com seus interesses. É a forma de uma mãe cuidar de seu bebê de maneira boa, protetora, bons cuidados que incluem o amparo às necessidades fisiológicas e todo investimento de desejo, de amor, de aconchego. Na maternagem a mãe passa ao seu bebê os limites e a proteção, dando possibilidades a ele de sobrevivência com o mínimo possível de desconforto frente ao ambiente fora do útero que pode ser muito hostil, se considerar as agressões desconhecidas (Winicott,1978).

Avelar (2004) afirma o que muitas mães de recém-nascidos já imaginavam a respeito de seu filho, ou seja, que um bebê não vai existir por si só, não é possível que ele se mantenha sozinho, sem levar em conta seu primeiro objeto de desejo, a mãe. Em função disso, torna-se de vital importância a valorização do contato parental com o recém-nascido internado dentro de uma UTI neonatal, de forma a incentivá-los a tocar e a conversar com seu filho. O carinho que traz a voz humana será um estímulo eficiente para que se produzam no bebê respostas instintivas e proporcione a relação de apego entre as partes. A qualidade do contato dos pais com seus bebês prematuros deve ser repensada, uma vez que a qualidade de vida e desenvolvimento desse ser que nasceu com dificuldades de sobrevivência depende diretamente do acolhimento dessa família (CAMARGO et al, 2004; ARAÚJO, RODRIGUES,2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se falar sobre a maternidade pelo viés da psicanálise é necessário entender como a mulher chega ao final da sua travessia pelo complexo de Édipo tendo assumido finalmente a sua condição de ser castrada simbolicamente. Aceitar a existência de uma falta e a partir daí considerar todo um contexto anterior, surgido ainda na infância, na relação entre mãe e filha que possibilitará ou não a função e o exercício da maternidade.

Por sua vez é importante frisar que, culturalmente, se pressupõe que toda mulher nasça “pronta” para ser mãe e, assim, possa gerar, cuidar e amar seu filho. Definitivamente, o que temos visto na mídia e na prática profissional são mulheres que acabam de ter seus filhos e os expulsam, tanto de seu corpo quanto de suas vidas. Há um abandono físico e simbólico. Portanto, sustentar uma visão romanesca e mágica a respeito da maternidade é no mínimo não considerar as dificuldades biológicas, físicas e psicológicas pelas quais passa uma mulher ao se descobrir grávida. Além do mais, deve-se levar em consideração, todo um contexto de vida que vai interferir diretamente nas expectativas que a mulher tem em relação à sua gravidez e conseqüentemente na relação com seu filho.

Nesse universo particular, grávida e bebê são totalmente desconhecidos e serão, a partir do nascimento, apresentados um ao outro. Algumas mulheres ao se descobrirem grávidas, passam a imaginar como será essa criança e é a partir de então que sentimentos de dúvidas e angústias permeiam a relação. Entretanto, essa ambivalência é totalmente legítima e genuína. Nessa perspectiva, o que imaginar quando, após todo um processo de preparação para a chegada desse filho, o parto acontece prematuramente?

Inesperado, pega de surpresa a todos e não há tempo para a sua elaboração. O que aconteceria daqui a algum tempo se torna real e presente de uma hora para outra. Além disso, “Sua majestade, o bebê”, na maioria das vezes, se apresenta desconstituído dessa figura imaginária com a qual a mãe vivenciou durante toda a sua gravidez.

Esse bebê prematuro está envolto em uma rede de significantes e agora precisa lutar pela vida, na expectativa de sobrevivência, tendo como útero uma incubadora e como cordão umbilical, vários fios. Do lado de fora, uma mãe o observa e espera, como uma expectadora, muitas vezes incrédula do que está à sua frente. Como fazer com que essa mãe passe a ser também protagonista nessa história e não apenas coadjuvante?

O interior de uma prematuridade é algo de muito complexo, sendo atravessado o tempo todo pela culpa e medo. A gravidez em si já traz consigo vários desafios e o parto prematuro vem para acentuar esse estado. A mãe, perdida no acontecimento, precisa tomar as rédeas da situação e administrar tanto seus sentimentos quanto a família e o meio social. Não há como dar conta de tantas questões ao mesmo tempo. Torna-se urgente o apoio da família e da equipe multidisciplinar.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o ambiente hospitalar pode favorecer ou não a tessitura de vínculo entre a mãe e seu bebê prematuro, na medida em que possa dar “o lugar” de mãe a essa mulher que acabou de parir seu filho. Outra perspectiva importante diz respeito ao saber médico, visto pela maioria das mães como excelência no assunto e que pode, no decorrer do tratamento, também afastá-la da sua função. Torna-se claro que o tratamento desse bebê é de altíssimo risco e o cuidado, porém, é diário e que esse aprendizado e vínculo podem e devem se estabelecer, cabendo também à equipe médica a responsabilidade de difundir com a mãe a importância do relacionamento como forma de promover o desenvolvimento integral do bebê.

A fragilidade não é só do prematuro, mas também da mãe. Ali, num olhar perdido, a mãe procura o filho idealizado que não chegou a nascer. Há de se fazer um luto. Mas há também a esperança e a luta pela sobrevivência e a cada dia temos vistos nossos bebês vencerem a luta da vida contra a morte.

Sugere-se, portanto, oferecer espaços no ambiente hospitalar que proporcione tanto aos pais quanto à equipe multidisciplinar o acolhimento e a troca de experiências com outras pessoas que vivem ou viveram essa situação, já que se observa ser um alento para o sentimento de angústia que os pais revelam dentro do ambiente da UTIN, quando podem escutar do outro aquilo que também é seu. Esse entrosamento permite que o casal tenha uma visão maior da realidade, não perdendo suas esperanças e acreditando na plena recuperação de seu filho.

Assim sendo, cabe a nós, profissionais da psicologia, permitir que esses pacientes, através da sua fala, possam trazer para o simbólico o que está no real. É hora de se construir um espaço tanto para os pais quanto para o bebê.

REFERÊNCIAS

1. ANJOS, Lucy Sobieski et al. Percepções maternas sobre o nascimento de um filho prematuro e cuidados após a alta. **Rev. bras. enferm.**, v.65, n.4, p. 571-577, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000400004>. Acesso em 22 de janeiro de 2013.
2. ARAGÃO, R.O. **A construção do espaço psíquico materno e seus efeitos sobre o psiquismo do bebê.** (Dissertação de mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
3. ARIANE, T.; CARRARO, T.M. Enfermagem e a relação com as mães de neonatos em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. **Rev. Bras. Enferm.**,v. 65,n. 3, p. 514-21, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672012000300018&script=sci_arttext> Acesso em 22 de maio de 2015.
4. ARAÚJO, B.B.M.; RODRIGUES, B.M.R.D. O alojamento de mães de recém-nascidos prematuros: Uma contribuição para a ação da enfermagem. *Esc. Anna Nery*, v.14, n.2, p.284-292, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000200011>. Acesso em 21 de maio de 2015.
5. AVELAS. L.Z. **Jogando na análise clínica de crianças: intervenção-interpretação na abordagem winnicottinana.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
6. BETTIOL, H.; BARBIERI, M. A., SILVA, A. A. M. **Epidemiologia do nascimento pré-termo: tendências atuais.** *Ver. Bras. Ginecol. Obstet.* v. 32,n. 2, p. 57-60, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v32n2/v32n2a01.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2011.
7. BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
8. BRAZELTON, T.B. **O desenvolvimento do apego: uma família em formação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
9. BRASIL, M.C.; et al.; UTI Neonatal sob a ótica das mães. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 698-704,2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/7130/8492>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2012.
10. CAMARGO, Climene Laura. Sentimentos maternos na visita ao recém-nascido internado em unidade de terapia intensiva. **Revista Psicologia em Estudo**, v.3, n.3, p. 267-275, 2004. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1763/1/3440.pdf>>. Acesso em 21 de maio de 2015.
11. PERLIN, Diana Amanda et al. A criança na Unidade de Terapia Neonatal. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v.32, n.3, p. 458-64, 2011. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000300004>.
Acesso em: 20 de maio de 2015.
12. EWALD, M. R. A. **Psicose puerperal**: a intolerável dor de uma separação. *Cadernos de psicanálise*, v. 21, n. 24, p. 211-217, 2005. < http://www.caderno_de_psicanalise.br/estic/article/view/45967/49581> Acessado em 10/05/2011.
 13. FARIAS, S.N. F; LIMA, G.G. A relação da mãe: esboço de um percurso na teoria psicanalítica. *Estilos da clínica*, v.9, n. 16, p. 12-27, 2004. Disponível em:
< <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/45967/49581>>. Acesso em 05 de setembro de 2010.
 14. FERRARI, A.G.; et al. O bebê imaginado na gestação: aspectos teóricos e empíricos. *Psicologia em estudo*, v. 12, n. 2, p.305-313, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a11>>. Acessado em 01/04/2015.
 15. FINGERMANN, D. T. Encontro com o feminino: Hilda Hilst e outras. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v.42 n.4, dez. 2008. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000400011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de abril de 2011.
 16. FRELLO, A. T.; CARRARO, T.E. Enfermagem e a relação com as mães de neonatos em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. *Rev. bras. enferm*, Brasília, v. 65, n. 3, p. 514-521, 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de agosto de 2013.
 17. FREUD, S.; **Conferência XXXIII: Feminilidade** (1933) Tradução: Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v.9, 1980.
 18. IUNGANO, E.M. A relação entre mãe e bebê prematuro internado em UTI neonatal. *Revista Brasileira de Medicina*, v.29 (1), p.26-30, 2008. Disponível em:
http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3974. Acesso em 15/07/2009.
 19. IUNGANO, E. M. A relação entre a mãe e o bebê prematuro internado em Utineonatal. *Revista Brasileira de Medicina*. Moreira JR. Ed. p. 26-30, 2009. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 de junho de 2013.
 20. IUNGANO, E.M.; TOSTA R. M. A realização da função materna em casos de adoecimento da criança. *Academia Paulista de Psicologia*, v.29 (1), p.100-119. 2009. São Paulo, v. 29, n. 1, 2009. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 de abril de 2011.
 21. JERUSALINKY, J. **Enquanto o futuro não vem**: a psicanálise na clínica interdisciplinar com os bebês. Bahia: Agalma, 2002.

22. KLAUS, M.H.; KENNEL, J. H. **Pais/Bebês a formação do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
23. LINHARES, M. B. M. et al. (2006). Psicologia Pediátrica em neonatologia de alto risco: Promoção precoce do desenvolvimento de bebês prematuros. **Psicologia Pediátrica**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2006.
24. MALDONADO, M.T. **Psicologia e a gravidez: parto e puerpério**. São Paulo: Vozes, 1999.
25. MARÇON, A. P. Narcisismo materno: quando meu bebê não vem para casa. **Revista Brasileira de Psicologia hospitalar**, v.11(1), n. p.161-167, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582008000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 de maio de 2013.
26. MEDEIROS, J.P. **Vínculo mãe-bebê: Os encontros possíveis em uma UTI Neonatal**. (Dissertação de Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
27. MATHELIN, C. **O sorriso da Gioconda: clínica psicanalítica com os bebês prematuros**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
28. MELGAÇO, R.G. **A ética na atenção ao bebê-psicanálise-saúde-educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
29. MOURA, S. M. S. Rolim; ARAÚJO, Maria de Fátima. **A maternidade na história e a história dos cuidados maternos**. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 44-55, Mar. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414->. Acesso em 16 de abril de 2012.
30. OLIVEIRA, A. F. V. R. **Permanência dos pais na unidade de terapia intensiva neonatal: representação social de enfermeiras**. (Dissertação de mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
31. RAAD, A.J.; CRUZ, A.M.C.; NASCIMENTO, M. A. A realidade das mães numa unidade de terapia intensiva neonatal. **Revista de Psicologia**, v.7, n.2, p. 85-92,2006.
32. RAMALHÃO, A.B.; DUPAS, G. Vivendo ambivalência: o significado da visita dos pais neonatos internados em unidade de tratamento intensivo. **Acta Paulista de enfermagem**, v.16, n.3, p.41-50. 2003.
33. REIS, A. T.; SANTOS, R. S. I. M. Avaliação da produção bibliográfica sobre maternagem à criança portadora de malformação congênita. **Rev. pesqui. cuid. fundam.** (Online), v. 3, n. 1, p. 1594-1601, 2011. Disponível em: <http://arca.icict.fiocruz.br/handle/icict/9389>.

34. ROMAGNOLI, R. C.; et al.; Programa mãe-canguru e a relação mãe-bebê: pesquisa qualitativa na rede pública de Betim. **Psicologia em Estudo**, v.14, n.3, p.475-483, 2009.
35. SAMPAIO, V.N.; **O sentimento materno mediante a deficiência mental da filha: Contribuições da psicanálise.** (Monografia)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Vale do Rio Doce, Minas Gerais, 2010.
36. SCHUMACHER, B.; UTI neonatal: espaço cênico de um espetáculo de dança. **Texto contexto Enfermagem**, v.12, n. 13, p. 27-35, 2001.
37. SCORTEGAGNA, S. A.; et al.;O processo interativo mãe-bebê pré-termo. **Revista de Psicologia**, v. 6, n.2, p. 61-70, 2005.
38. SILVEIRA, M. F. et al.;Nascimentos pré-termo no Brasil entre 1994 e 2005 conforme o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC). **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro**, v.25, n. 6, p.1267-1275, 2009.
39. SIQUEIRA, M.B.S.; DIAS. M.A.B. A percepção materna sobre vivência e aprendizado de cuidado de um bebê prematuro. **Epidemiologia Serviço de Saúde**, v.20, n.1, p. 27-33, 2011.
40. SILVA, L.C.S.;VALENÇA, C.N.; GERMANA, R.M. Percepções dos profissionais de enfermagem intensiva frente à morte do recém-nascido. *Revista Brasileira de enfermagem* 63(2), 238-242, 2010.
41. SOUZA, E. M. C. D.; BARROS, M. L. G. A. **O mal estar da cultura.** In M. D.Camargo (Org). *Psicanálise e hospital: a criança e a sua dor.* Rio de Janeiro: Revinter,1999.
42. STERN, D. **A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
43. THOMAZ, A.C. P.; et al. Relações afetivas entre mães e recém-nascidos a termo e pré-termo: variáveis sociais e perinatais. **Estudos de Psicologia**, v.10, p.136-146, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28017.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2013.
44. VINAGRE, D. R.; DINIZ, E. M. E.**O leite materno e sua importância na nutrição de recém-nascido prematuro.** São Paulo: Atheneu, 2001.
45. VIOLANTE, M.L. Desejo de ter filhos ou desejo de maternidade. **Jornal da Psicanálise**, v.40, n.72, p.153-163, 2007. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

46. VIZZIELO, G.F.; ZORZI, C.; BOTHOS, M. **Los Hijos de las máquinas: la vida de los niños internados em terapias intensivas neonatales**. Buenos Aires: Nueva Visión,1992.
47. WANDERLEY, D.B. **Palavras em trono do berço: intervenções precoces, bebê e família**. Salvador: Agalma,1997.
48. WINNICOTT, D.; **A preocupação materna primária**. In: Winnicott, D. W. Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas. p. 399-405. Rio de Janeiro: Imago.

RELAÇÃO TERAPÊUTICA NA TERAPIA ANALÍTICO COMPORTAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Odacyr Roberth Moura da Silva ¹

RESUMO

A atenção voltada para a questão da relação terapêutica por parte de profissionais de diversas abordagens mostra-se crescente nos últimos anos. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo foi realizar um levantamento bibliográfico acerca da relação terapêutica, identificando quais funções a mesma assume dentro da terapia analítico comportamental. Utilizaram-se as bases SciELO, BVSPsi, PePSIC e Index Psi Livros eletrônicos. A literatura indica que apesar de divergências teóricas, os terapeutas comportamentais consentem que a relação terapêutica é imprescindível para o êxito da terapia. Pode-se inferir que a composição de uma relação terapêutica positiva é tida como indispensável para o sucesso do processo terapêutico.

Palavras-chave: Relação Terapêutica. Processo Terapêutico. Relações Interpessoais. Terapia Comportamental

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista do CNPq. Contato: odacyrrms@hotmail.com

ABSTRACT

The attention focused on the issue of the therapeutic relationship by professionals from various approaches have been growing in recent years. In this perspective, the aim of this article was to conduct a lifting bibliographic about the therapeutic relationship by identifying what functions which it assumes in the analytical behavioral therapy. The databases used were SciELO BVSPsi, PePSIC and INDEXPsi Livros Eletrônicos. The literature indicates that despite theoretical differences, behavioral therapists consent that therapeutic relationship is essential to the success of therapy. We conclude that the creation of a positive therapeutic relationship is considered essential to the success of the therapeutic process.

Keywords: Therapeutic Relationship. Therapeutic Process. Relationships Interpersonal. Behavioral Therapy.

INTRODUÇÃO

A ciência do comportamento, contrastando às outras ciências, não pode ser concebida através de instrumentos como o telescópio ou o microscópio; na verdade, é um assunto de domínio público. Durante toda nossa vida estamos diante de pelo menos um organismo que se comporta; isso faz com que todos nós conheçamos milhares de fatos relacionados ao comportamento. Esta familiaridade com o comportamento, contudo, acaba se transformando em desvantagem no estudo do comportamento, pois pode induzir o pesquisador a precipitar-se em conclusões não comprovados pelos cautelosos métodos científicos ou negligenciar alguns aspectos do comportamento (SKINNER, 1970).

As pesquisas sobre comportamento realizadas inicialmente por Skinner, principal precursor do behaviorismo radical, fundamentam as bases de todas as terapias comportamentais, em maior ou menor intensidade (BARBOSA; BORBA, 2010). Contudo, durante muito tempo um fator de fundamental importância para a terapia analítica comportamental foi negligenciado pela grande maioria dos teóricos da área: a relação terapêutica. De uma maneira mais abrangente, segundo Fogaca, Bolsoni-Silva e Meyer (2014) o conceito de relação terapêutica pressupõe intimidade, confiança, reciprocidade entre os sujeitos.

Mesmo com o surgimento de diversas teorias na análise do comportamento, a atribuição dos resultados da terapia e outras questões referentes à relação terapêutica ainda são e devem debatidas. Afinal, são as técnicas específicas das intervenções clínicas comportamentais ou as variáveis da relação terapêutica as responsáveis pelos efeitos da terapia? As mudanças comportamentais produzidas pela terapia são modeladas por contingências da relação terapêutica ou são governadas pelas novas regras produzidas na terapia? (MEYER & VERMES, 2001).

Os autores que trabalham com o tema divergem sobre estas questões. Para Skinner grande parte das mudanças ocorridas na terapia se deve aos procedimentos estruturados e ao controle de regras (SKINNER, 1980). Outros autores afirmam que a história de modelagem e aprendizagem obtida na interação do cliente com o terapeuta são

mecanismos de mudança altamente consideráveis (FOLLETTE; NAUGLE; CALLAGHAN, 1996).

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva realizar um levantamento bibliográfico acerca da relação terapêutica, identificando quais funções a mesma assume dentro da terapia analítico comportamental.

O presente artigo baseou-se no referencial da pesquisa bibliográfica, que se ancora na averiguação da literatura científica para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema, identificando e sistematizando o que já foi publicado no assunto (SIQUEIRA, 2005).

Inicialmente a base de dados selecionada para se fazer a revisão bibliográfica foi a biblioteca eletrônica SciELO, que abrange uma variada coleção de periódicos científicos nacionais e estrangeiros. Poucos artigos que tratavam do tema foram encontrados nesta base, e com a finalidade de alargar os canais de divulgação, efetuou-se uma busca nas bases de dados BVSpsi, PePSIC e Index Psi Livros eletrônicos. As palavras-chave utilizadas foram: relação terapêutica, processo terapêutico, relações interpessoais e terapia comportamental. Os artigos foram identificados inicialmente pelos títulos, em seguida, verificou-se o resumo e, por fim, realizou-se a leitura dos textos completos para identificar os estudos que elucidassem questões sobre a relação terapêutica. Foram incluídos trabalhos em língua portuguesa e inglesa, publicados em qualquer período.

A Relação terapêutica e suas funções na Terapia Analítico-Comportamental

Meyer e Vermes (2001) acreditam que a finalidade de um trabalho terapêutico está na promoção de mudanças de comportamentos que conduzam à diminuição do sofrimento e ao aumento de contingências reforçadoras. Contudo, isto só é passível de acontecer através de procedimentos como descrição de variáveis controladoras e consequências dos comportamentos, modelação, modelagem, aplicação de técnicas específicas, fornecimento de instruções, dentre outros procedimentos presentes em uma relação interpessoal (MEYER & VERMES, 2001). Para Banaco (1993), o sucesso destas tarefas está intrinsecamente ligado à qualidade da relação terapêutica, entendida por ele como uma interação de influência mútua entre terapeuta e cliente.

Partindo do pressuposto que a principal variável responsável por mudanças de comportamentos é a interação entre terapeuta e cliente durante as sessões, torna-se essencial apreender melhor a relação entre as ações efetivas do terapeuta e as contingências que as controlam (MEYER & DONADONE, 2002).

Na psicoterapia, conforme vão sendo criadas, pelo terapeuta, condições necessárias para que um relacionamento íntimo seja construído com o cliente, os comportamentos problema (os mesmos ou semelhantes aos emitidos em ambiente natural) podem ser reproduzidos na sessão, podendo constituir-se em respostas agressivas ou de esquiva, infrutíferas para o processo terapêutico. Nessas condições, o que vai predizer os resultados terapêuticos será a maneira como o terapeuta responde aos comportamentos emitidos pelo cliente (KOHLENBERG & TSAI, 2001).

Skinner (1970) nos orienta a oferecer expressões gerais de aprovação no início do processo terapêutico, pelo simples fato do cliente estar na terapia. Ele acredita que a função essencial da terapia reside na redução dos efeitos gerados pela punição, como resistência, reações emocionais de revolta, medo, ansiedade, raiva, depressão, dentre outros. Estes efeitos gerados pela punição originam-se nas principais agências controladoras: controle socioeconômico, religião, governo e instituições educadoras (SKINNER, 1970). Outros autores indicam que o motivo do cliente buscar ajuda pode estar no fato de sua insatisfação com os relacionamentos interpessoais estabelecidos até então, associado à hipossuficiência das fontes de reforçamento destas relações (KOHLENBERG & TSAI, 1987; ROSENFARB, 1992).

Segundo Rangé (1995) em terapia, os comportamentos do cliente podem ser entendidos como uma demonstração de sua maneira de agir fora do contexto clínico. Desse modo, a relação terapêutica torna-se, a partir da interação do cliente com o terapeuta, uma oportunidade valiosíssima para a emissão de comportamentos que trazem problemas para o cliente. A função do terapeuta nesta relação é fornecer pistas ao cliente acerca dos padrões comportamentais envolvidos nos relacionamentos interpessoais que promovam o aumento das chances de reforçamento positivo, buscando, com isso, garantir a generalização dos comportamentos aprendidos.

Se, na relação terapêutica, o terapeuta apresentar conduta muito diretiva, o cliente pode apresentar comportamentos de resistência. Para Kimerling et al. (2000) compreender as reações emocionais do terapeuta e as situações que produzem estas reações pode atrapalhá-lo ou auxiliá-lo na condução do caso. As variáveis são infinitas: diferentes tipos de clientes e diferentes tipos de situações eliciam diferentes tipos de sentimentos do terapeuta em relação ao cliente (KIMERLING et al., 2000).

A Relação terapêutica abordada por diferentes autores

Inúmeros autores, inclusive no Brasil, têm escrito acerca da relação terapêutica. Kerbauy (1999) afirma que os dados disponíveis para análise em uma sessão de terapia, são a fala do cliente e a relação terapêutica. Apesar de a importância terapêutica ser consenso para os terapeutas comportamentais, existem diferenças na maneira como ela é concebida e no papel que ela desempenha (MEYER E VERMES, 2001).

Para Foucault (2011) a relação terapêutica entre analista e analisando é, antes de tudo, uma relação de poder. Ele acredita que a psicoterapia deve ser feita para destruir estas relações de poder existentes, pois só assim será possível ao analisando exercer sua liberdade. Mas para que isso ocorra faz-se necessário analisar os mecanismos intrinsecamente ligados à relação terapêutica; mecanismos estes, sutis e complexos, onde as relações de poder podem estar tão consolidadas que acabam se tornando sempre sem simetria, tornando a margem de liberdade demasiadamente limitada.

Foucault não tratava necessariamente da relação terapêutica em análise do comportamento, mas corrobora que estas relações de poder estão presentes em todos os relacionamentos interpessoais, logo, também far-se-iam presentes na análise do comportamento.

Skinner (1970) revela que para podermos prever o comportamento deve-se, antes, conhecer o maior número possível de variáveis; para tanto precisamos ser capazes de manipulá-las. Ao que tudo indica, o comportamento e a sua alteração através das variáveis podem ser causadas tanto por alteração do controle por regras, quanto pela modelagem na relação terapêutica. E é justamente neste ponto que os autores divergem, como na questão apresentada no início deste trabalho: “são as técnicas específicas das intervenções clínicas comportamentais ou as variáveis da relação terapêutica as responsáveis pelos efeitos da terapia?”.

Alguns autores consideram o vínculo criado pela relação terapêutica como um facilitador de outros aspectos primordiais no processo de mudança, o que proporciona melhor engajamento na terapia. Nesta perspectiva, conforme a relação se desenvolve e se torna mais ativa, uma boa relação entre cliente e terapeuta, além de tornar o terapeuta mais eficaz, tornará as sessões mais produtivas, à medida que a eficácia do terapeuta se converte em um estímulo reforçador para encorajar o cliente a buscar novas formas de pensamento e ação. Estes autores afirmam que caso o terapeuta tenha participação efetiva no tratamento, a relação terapêutica poderá exercer influência positiva, pois o cliente sentirá mais à vontade para emitir informações necessárias para a terapia. Dessa maneira, a relação terapêutica transforma-se em fator determinante no processo terapêutico, possibilitando que as metas da terapia sejam atingidas caso o clima de confiança se estabeleça entre cliente e terapeuta. (RANGÉ, 1995; SHINOHARA, 2000) Outros autores, tais como Follette, Naugle e Callaghan (1996), Kohlenberg e Tsai (2001) e Rosenfarb (1992) defendem a ideia de que o principal mecanismo de mudança do cliente é a relação terapêutica. Para eles as contingências da relação terapêutica têm muito mais poder de modelar o comportamento do que novas regras.

A evolução da relação terapêutica

Para Skinner (1970), a terapia, processo de aumento de autoconhecimento, deve ser realizada como uma oitiva não punitiva, reduzindo reações de revolta, medo, ansiedade, raiva, etc. derivadas da religião, governo e outras agências controladoras. Para Skinner o exercício da audiência não punitiva é de grande relevância para o processo terapêutico, levando-se em consideração que uma das causas para a procura da terapia consiste no fato de o indivíduo possuir uma história comportamental com vasta ação de contingências aversivas. Ele assegura que:

O efeito da punição no estabelecimento de um comportamento que compete com a resposta punida, e que pode impedi-la, é mais comumente descrito dizendo-se que o indivíduo reprime o comportamento, mas não precisamos recorrer a qualquer atividade que não tenha as dimensões do comportamento. Se existe alguma força ou agente repressor, é simplesmente a resposta incompatível (SKINNER, 1970, p. 207).

Skinner ainda chama atenção para a visão de terapia no behaviorismo, em oposição ao modelo psicanalítico tradicional, que se preocupava em descobrir o desejo reprimido e promover o desaparecimento dos sintomas com o extermínio deste desejo ou,

ocasionalmente, criar uma repressão mais segura. Para Skinner “o desejo freudiano é um artifício para representar uma resposta com uma dada probabilidade de ocorrência” (SKINNER, 1970, p 409). Diz ainda que os efeitos da “repressão” seriam equivalentes aos efeitos das variáveis que levaram à própria resposta ou ao comportamento repressor. Sendo assim, a explicação do comportamento neurótico estaria na descoberta da razão da emissão da resposta pela primeira vez, das causas de sua punição e das variáveis ainda ativas sobre o comportamento (SKINNER, 1970).

A literatura indica que partir da década de 70 foram desenvolvidos procedimentos estatísticos sofisticados objetivando esclarecer a eficácia das técnicas (BRAGA & VANDENBERGHE, 2006). O próprio pensamento de Skinner passou por transformações desde suas primeiras publicações em 1930 até 1990, com seu último artigo, embora desde o início Skinner se alinhasse a percepções críticas ao mecanicismo. Deste modo, desde o início Skinner abandona a necessidade de referir-se a mecanismos físicos para explicar a relação entre as operações do ambiente e ação humana. Nesta mesma linha de raciocínio, Mach e Bridgman criticam a causalidade mecânica, substituindo-a pela busca de relações funcionais entre variáveis. (SAMPAIO, 2005).

Eysenck evoluiu do pensamento mecanicista da terapia comportamental clássica para um modelo de interação entre a aplicação de técnica e a relação terapêutica. Em seu trabalho de 1994 “The outcome problem in psychotherapy: what have we learned?” (O resultado problema em psicoterapia: o que aprendemos? - Em tradução livre), Eysenck defende a ideia de que as variáveis inespecíficas interagem com as variáveis específicas, promovendo um desfecho da terapia com sucesso. Em outras palavras, a terapia terá êxito se levado em consideração a interação do contexto interpessoal diretamente com as variáveis técnicas da terapia (EYSENCK, 1994).

A Psicoterapia Analítica-Funcional – FAP

No que se refere à relação terapêutica, Robert J. Kohlenberg e Mavis Tsai tornaram-se referência na literatura de terapia comportamental. Eles são os responsáveis pelo surgimento da FAP – Psicoterapia Analítica Funcional.

A FAP baseia-se nos princípios do behaviorismo radical e se concentra principalmente nas contingências que ocorrem durante a sessão de terapia, o contexto terapêutico, a equivalência funcional entre os ambientes, o reforço natural e a modelagem. Ela utiliza-se de dois princípios básicos da análise do comportamento: a avaliação funcional idiossincrática dos problemas do cliente, e a aplicação da intervenção ao vivo dentro da própria sessão terapêutica. (KOHLENBERG & TSAI, 2001).

Estes autores consideram que tudo que o terapeuta pode fazer para amparar o cliente, acontece durante a sessão. Estas aquisições adquiridas em ambiente clínico seriam por sua vez generalizadas em ambiente externo. Desta forma, caberia ao terapeuta estar atento aos comportamentos clinicamente relevantes para que dessa maneira fosse possível intervir sobre eles. Estes comportamentos clinicamente relevantes são divididos em três categorias: os CCRs1 (refere-se aos problemas do cliente, os quais ocorrem durante a sessão); os CCRs 2 (correspondem ao progresso do cliente) e,

finalmente, o CCRs 3 (diz respeito às interpretações do cliente sobre seu próprio comportamento) (KOHLENBERG & TSAI, 2001).

Resumidamente, a FAP funciona pela seguinte lógica: o cliente, através do seu relato, irá reproduzir seu comportamento problema durante a sessão; o terapeuta vai funcionar como um evocador de CCR1 do cliente. É na própria sessão que o terapeuta irá identificar os efeitos do seu comportamento no comportamento do cliente e modelar, reforçando-o diferencialmente através dos mecanismos da relação terapêutica. Na sequência, o terapeuta deve fornecer interpretações das variáveis que afetam o comportar-se do seu cliente, pois deste modo torna-se possível criar regras mais efetivas, o que pode aumentar o contato do cliente com as variáveis que controlam seu comportamento (KOHLENBERG & TSAI, 2001).

Quando um cliente procura ajuda de um terapeuta, o faz por problemas que acontecem em sua vida diária, no seu ambiente social habitual. Na perspectiva tradicional, já citada anteriormente, a relação terapêutica é estabelecida a partir do momento em que a intervenção profissional solicitada se destina a obter informação sobre o problema, e a partir daí, ajudar o paciente a desenvolver os recursos necessários para lidar com os problemas relatados. Todavia, a FAP é baseada em uma visão nova sobre o relacionamento terapêutico em si. A compreensão dos problemas que levam o indivíduo a procurar ajuda ocorre dentro da própria sessão, em sua relação com o terapeuta. Estas oportunidades de aprendizagem que surgem nesta relação devem ser devidamente aproveitadas pelo condutor da terapia. (KOHLENBERG & TSAI, 2001).

Deste modo percebe-se que a relação terapêutica não é vista como uma metáfora para algo que acontece do lado de fora; o comportamento alvo é a experiência direta entre terapeuta e cliente, e o mecanismo de mudança consiste em aprender a história do cliente gerada através da interação com o terapeuta. (FOLLETTE et al., 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo para estudo na área da relação terapêutica ainda é vasto e dinâmico. Seria negligência concluir as múltiplas possibilidades presentes na relação terapêutica ao que já foi patenteado pela ciência do comportamento, pois ainda hoje debate-se sobre os mecanismos responsáveis pelas mudanças ocorridas em intervenções clínicas comportamentais. Apenas a nível de exemplo da abrangência de campo para as pesquisas relacionais entre terapeuta e cliente, tem-se a pesquisa realizada por Prado e Meyer (2006) “Avaliação da relação terapêutica na terapia assíncrona via internet”. Os autores realizaram um estudo que investigou a possibilidade técnica de oferecer o serviço de terapia via internet. Neste estudo, eles analisaram a relação terapêutica por meio do *Working Alliance Inventory* (WAI), um instrumento que avalia a aliança terapêutica independente da abordagem teórica. Eles chegaram à conclusão que a relação terapêutica via internet possuía características semelhantes às descritas na literatura, tanto na sua formação quanto na sua manutenção. Isso mostrou que há possibilidade de estabelecer um clima produtivo entre terapeuta e cliente por meio de formas de comunicação assíncronas (PRADO & MEYER, 2006).

A bibliografia mostrou que nos últimos anos a FAP tem se tornado a principal referência da Análise do Comportamento quando o assunto é relação terapêutica.

Apesar disso, existem profissionais da área que consideram a possibilidade de trabalhar na clínica com o manuseio das CRB's sem ser necessariamente um psicoterapeuta analítico comportamental. A este respeito Brandão e Silveira (2004) orienta como é possível utilizar-se das CRB's como estratégias altamente eficazes no contexto clínico sem, no entanto, necessariamente se tornar um terapeuta FAP.

Destarte, faz-se necessário que em uma análise comportamental se especifique os ingredientes interpessoais críticos de mudança da relação terapêutica, relacionando estas mudanças às mudanças estabelecidas em outras relações que não a terapêutica e também às mudanças ocorridas através de outras técnicas comportamentais específicas.

Desta forma, é possível concluir que, independente da abordagem teórica, desde o início da terapia, a composição de uma relação terapêutica positiva é tida indispensável para o sucesso do processo terapêutico, pois, ao identificar os comportamentos que contribuem para o firmamento da relação terapêutica, o terapeuta torna-se mais sensível. A consequência é a melhora da qualidade do relacionamento interpessoal com o cliente e, dessa maneira o alcance do sucesso na terapia. Além do mais, se por um lado observar e analisar sistematicamente a interação terapêutica pode contribuir para explicar maneiras de produzir modificações comportamentais importantes, por outro, a conhecimento das causas do êxito de uma intervenção poderia propiciar a formação de terapeutas mais eficientes e, sobretudo, gerar subsídios para a apresentação de novos desafios teóricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BANACO, R. A. **O impacto do atendimento sobre a pessoa do terapeuta**. Temas em Psicologia, v.2, p.71-79.1993.
2. BARBOSA, J. I. C.; BORBA, A.. O surgimento das terapias cognitivo-comportamentais e suas consequências para o desenvolvimento de uma abordagem clínica analítico-comportamental dos eventos privados. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 12, n. 1-2, p. 60-79, 2010.
3. BRAGA, G. L. de B. ; VANDENBERGHE, L.. Abrangência e função da relação terapêutica na terapia comportamental. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. 2006, vol.23, n.3, pp. 307-314.
4. BRANDÃO, M. Z. S., & SILVEIRA, J. M. Manejo de Comportamentos Clinicamente Relevantes. In: C. N. A. & H. J. Guilhardi (Orgs). **Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004, pp. 194-204.
5. EYSENCK, H. J.. **The outcome problem in psychotherapy: what have we learned?** Behavior Research and Therapy: 1994, 32 (5), 477-495.

6. FOUCAULT, M.. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Nau, 2011. 158 p.
7. FOLLETTE, W. C., N., A. E.; CALLAGHAN, G. M. A radical behavioral understanding of the therapeutic relationship in effecting change. **Behavior Therapy**: 1996, pp 623-641
8. FOGACA, F. F. S.; BOLSONI-SILVA, A. T.; MEYER, S. B.. Interação terapêutica: Considerações sobre os efeitos dos comportamentos de empatia, interpretação e orientação. **Acta comport.**, Guadalajara , v. 22, n. 2, 2014 .
9. KERBAUY, R. R. Pesquisa em terapia comportamental: Problemas e soluções. In: Kerbauy, R.R., e Wielenska, R. C. (Orgs). **Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva da reflexão teórica a diversidade na aplicação**. Santo André: ARBytes Editora, 1999 vol 4, 1ª ed., pp. 61 68.
10. KIMERLING, R. E.; ZEISS, A. M.; ZEISS, R. A. Therapist Emotional Responses to Patients: Building a Learning-Based Language. **Cognitive and Behavioral Practice**, 2000, vol. 7, p 312-321.
11. KOHLENBERG, R. J.; TSAI, Mavis. **Psicoterapia analítica funcional**: criando relações terapêuticas intensas e curativas. Santo André: ESETec, 2001. xviii, 238 p.
12. MEYER, S. B. & DONADONE, J.. O emprego da orientação por terapeutas comportamentais: Use of orientation by behavior therapists. **Rev. bras. ter. comport. cogn.** [online]. 2002, vol.4, n.2, pp. 79-90.
13. MEYER, S. B. & VERMES, J. S. Relação terapêutica. In: RANGÉ, B.(Org.). **Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 101-110.
14. PRADO, O. Z. and MEYER, Sonia Beatriz. Avaliação da relação terapêutica na terapia assíncrona via internet. **Psicol. estud.**[online]. 2006, vol.11, n.2, pp. 247-257.
15. RANGÉ, B. Relações terapêuticas. In: RANGÉ. B. (Org.). **Psicoterapia comportamental de transtornos psiquiátricos**. Campinas: Workshopsy, 1995. p. 43-61.
16. ROSENFARB, I. S. A Behavioral Analytic Interpretation of the Therapeutic Relationship. **The Psychological Record**,1992, p. 341-354.
17. SAMPAIO, A. A. S.. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2005, vol.25, n.3, pp. 370-383.

18. SHINOHARA, H. Relação Terapêutica: O que Sabemos Sobre Ela? In: KERBAUY, R. R. (Org.) **Sobre Comportamento e Cognição**: Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico. Santo André: Ed. SET, 2000, p. 229-233.
19. SIQUEIRA, S.. **O trabalho e a pesquisa científica na construção do conhecimento**. 2. ed. Governador Valadares: Ed. Univale, 2005. 204 p.
20. SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB: FUNBEC, 1970. 252 p.
21. SKINNER, B. F. **A filogênese e a ontogênese do comportamento** (R. Moreno, Trad.). Em Pavlov/Skinner (Coleção Pensadores, pp. 303-337). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ANÁLISE DO PERFIL DAS USUÁRIAS ATENDIDAS PELA SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES DA SERRA/ES

Camilla Ramos Medalane Cravinho¹
Patrícia Correia dos Reis²

RESUMO

A violência doméstica é considerada um problema social e de saúde pública que afeta não somente o Brasil, mas o mundo inteiro. Sendo assim, o presente artigo visou realizar um levantamento do perfil das usuárias atendidas na Secretaria de Políticas Públicas para Mulher, do município da Serra/ES. Para tanto, utilizou-se de um estudo descritivo, com coleta retrospectiva, efetuado a partir de dados extraídos de prontuários utilizados em todos atendimentos prestados a vítimas de violência doméstica. Dos 218 prontuários analisados no período de janeiro a dezembro de 2014 verificou-se que 38,1% das mulheres encontram-se na faixa etária de 26-35 anos, 71,1% são casadas/união estável, 34,4% possuem Ensino Fundamental Incompleto e 4,6% Ensino Superior Completo e sofreram violência psicológica, moral, patrimonial, sexual e física, principalmente pelos companheiros e/ou pessoas conhecidas. Os dados encontrados corroboram estudos que apontam que a maioria dos casos de agressão contra a mulher ocorre em seus próprios lares. Foi possível observar que o uso de álcool e drogas e a presença de violência anterior nas famílias e desemprego podem ser apontados como fatores de risco para a manutenção do fenômeno. Destaca-se a importância de projetos de prevenção e intervenção junto a essa população, além do fortalecimento da rede de saúde.

Palavras-chave: Violência doméstica; Violência de gênero; Saúde da mulher

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Psicóloga na Secretaria de Políticas Públicas Para Mulher. Contato: camillamedalane@yahoo.com.br.

² Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo; Assistente Social na Secretaria de Políticas Públicas Para Mulher. Contato: patreis1306@gmail.com

ABSTRACT

Domestic violence is considered a social and public health problem that affects not only Brazil but the whole world. Thus, this article aimed to carry out a profile of the survey of users assisted in the Department of Public Policies for Women, in the municipality of Serra / ES. Therefore, we used a descriptive study with retrospective collection, made from data extracted from medical records used in all care provided to victims of domestic violence. Of the 218 records analyzed from January to December 2014 it was found that 38.1% of women are in the age group 26-35 years, 71.1% are married / common-law marriage, 34.4% had low education and 4.6% Higher Education and suffered psychological, moral, property, sexual and physical, mainly by companions and / or acquaintances. These data corroborate studies that indicate that most cases of aggression against women occur in their own homes. It was observed that the use of alcohol and drugs and the presence of previous violence in families and unemployment can be identified as risk factors for the maintenance of the phenomenon. It highlights the importance of prevention and intervention projects with this population, and the strengthening of the health system.

Keywords: Domestic Violence; Gender Violence; Woman's health.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica é definida na Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006 como “(...) qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial que ocorra no âmbito da unidade doméstica, na família ou em qualquer relação íntima de afeto” (Brasil, 2006, Art.5º). É considerada como um problema social e de saúde pública, que afeta não somente o Brasil, mas o mundo inteiro (OMS,2002). Essa questão possui múltiplas causas e é considerada bastante complexa, tendo em vista que geralmente o agressor e a agredida estiveram ou estão ligados por laços de intimidade e afetividade (Tavares & Pereira, 2007).

Vários são os estudos que apontam o cônjuge do sexo masculino como o principal agressor da mulher, como pode ser observado a seguir. O Mapa da Violência descreve os novos padrões de violência homicida no Brasil (WAISELFISZ, 2012) e identifica que mais de 65% das agressões contra as mulheres na faixa dos 20 a 49 anos tiveram autoria do parceiro ou ex -parceiro. Pesquisas realizados na África do Sul, na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos e em Israel demonstraram que, dentre as mulheres que morreram por assassinato, de 40 a 70% foram mortas por seus maridos ou namorados (OMS, 2002). A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), por sua vez, realizou um estudo e verificou que dentre as 8.693 vítimas de crime que recorreram aos serviços da instituição no ano de 2011, 80% eram do sexo feminino. No que se refere à relação da vítima com o agressor, sobressaíram as relações de conjugalidade (atuais e anteriores), totalizando 54% dos casos (APAV, 2011).

Um dado relevante encontrado através do estudo realizado pela OMS (2005) foi que dentre os países nos quais foram levantados os níveis de violência contra a mulher

perpetuados pelo parceiro, foram verificados níveis mais elevados na população rural do que nos núcleos urbanos. Em relação aos dados quantitativos do Brasil, na zona rural 34% dos casos faziam referência à violência física, 14% à violência sexual e 37% estavam relacionados à violência física e sexual. Já para o Brasil, na zona urbana, os números mostravam que 27% dos casos de violência se referiam à violência física, 10% à violência sexual e 29% à violência física e sexual.

Diferente do que se imagina, falar de violência contra mulher não denota dizer que o homem também não sofre violência. Segundo a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra às Mulheres (BRASIL, 2011), homens e mulheres são acometidos pela violência, porém, de modo diferente. Os homens tendem a ser vítimas de violências que ocorrem no espaço público e o mais provável é que eles tenham como agressor uma pessoa estranha ou um conhecido. Já as mulheres sofrem com um fenômeno que acontece dentro de sua própria residência e, na grande maioria das vezes, praticado por seus companheiros e familiares (Brasil, 2011a). Waiselfisz (2012) corrobora essa constatação ao afirmar que a maior parte das situações de violência sofridas por mulheres no Brasil ocorrem no ambiente doméstico, totalizando 68,8%. Já para os homens, os casos de violência que ocorrem na própria residência totalizam 46%.

Vários estudos descrevem as mulheres que sofreram qualquer tipo de violência através de informações sócio – demográficas, o que possibilita analisar as características que predominam entre essas mulheres. Pesquisas mostram que, na maioria das vezes, o perfil da mulher vítima de violência evidencia uma mulher com baixo nível de escolaridade, escolhas profissionais limitadas fazendo com que elas optem por profissões pouco valorizadas socialmente e de baixa remuneração (ADEODATO et al., 2005; AMARAL; AMARAL; AMARAL, 2013; DUTRA et al., 2013; LABRONICI et al., 2010; SANTI; NAKANO ; LETTIERE, 2010; SANTOS; MORÉ, 2011; SCHRAIBER et al., 2007). A educação pode ter efeito protetor no que se refere à violência contra a mulher, pois as mulheres com um maior nível de escolaridade possuem mais possibilidades de obter autonomia financeira, maior capacidade de negociar, tomar decisões de sua vida, de como escolher seu parceiro e escolher também permanecer com ele ou não (OMS, 2005; TJADEN; THOENNES, 2000).

No que tange ao tipo de violência sofrida pelas mulheres, 48 pesquisas abrangendo diversas populações do mundo verificaram que de 10% a 69% das mulheres relataram ter sofrido agressão física por um parceiro íntimo em alguma ocasião de suas vidas (OMS, 2002). Pode-se dizer que, para grande parte dessas mulheres, a agressão física não é um evento isolado, mas sim faz parte de um padrão contínuo de comportamentos abusivos, ou seja, em geral, diferentes tipos de abuso coexistem no mesmo relacionamento. Estudo realizado por Ellsberg et al. (2000) em León na Nicarágua, mostra a sobreposição de vários tipos de violência, revelando que 74 dentre as 360 mulheres que participaram da pesquisa e que já tiveram parceiros sofreram abuso sexual, físico e psicológico. Já a OMS (2005) revela que de 30% a 56% das mulheres que sofreram algum tipo de violência pelo parceiro haviam vivenciado tanto violência física como sexual. “As pesquisas indicam que a violência física nos relacionamentos íntimos normalmente é acompanhada por abuso psicológico e, de um terço a mais da metade dos casos, por abuso sexual” (OMS, 2002, p.113).

Atualmente os dados mais concisos fazem referência à violência física uma vez que ela é, dentre os tipos de violência que existem, a mais visível e pode-se dizer a mais fácil de

ser conceituada e mensurada (OMS, 2005). Em relação à violência psicológica, Saffioti (2004) pontua que esse tipo de violência se tornou tão frequente que deixou de ser percebido como agressão, porém, segundo a OMS (2002, 2005), as mulheres consideram o abuso psicológico ainda mais intolerável e devastador do que a violência física. Embora presente na maioria das sociedades, a violência é muitas vezes invisível e aceita como algo “natural”, caracterizando uma situação que é esperada dos indivíduos, principalmente no que diz respeito à violência psicológica. A mulher que é impedida de ver amigos, de ter contato com sua família, que não pode ir ao médico, ao dentista, que não pode fazer uso de métodos contraceptivos, que realiza de maneira obrigatória diariamente as tarefas domésticas, que tem que obedecer ao marido, também vivencia violência (OMS, 2005).

Além disso, deve-se lembrar de que comportamentos que são considerados naturais em uma cultura podem não ser considerados naturais em outro contexto. Enquanto mais de três quartos das mulheres do Brasil, Japão, Namíbia, Sérvia e Montenegro consideravam que nenhum motivo justificava o uso da violência, de 10 a 20% das mulheres das províncias de Bangladesh, Perú e República Unida da Tanzânia pensavam que não tinham o direito de se negarem a ter relações sexuais com o companheiro em nenhuma circunstância porque tinham medo de serem punidas, já que acreditavam que tinham a obrigação de obedecer ao marido (OMS, 2005).

Embora os números relacionados à violência contra a mulher sejam alarmantes, dificilmente se tem acesso ao número real de mulheres que sofrem violência, de quaisquer formas (SANTOS; MORÉ, 2011), pois ainda existe, conforme descreve Saffioti (2000) uma “conspiração do silêncio” que cerca a violência e impede que dados qualitativos e quantitativos demonstrem a magnitude do problema.

A partir disso, se torna relevante pontuar o quão devastador pode ser a vivência da violência na vida de uma mulher. Ela traz graves consequências para saúde mental e física da mulher, podendo ter duração de meses até anos (VILLELA; LAGO, 2007), o que afeta consideravelmente sua qualidade de vida. Mulheres que são abusadas dessa forma estão mais propensas a terem uma baixa autoestima e produtividade no trabalho, além da sua capacidade de reagir e tomar decisões se tornar menor ou até mesmo nula (RNFS, 2002). Outros fatores podem estar associados, dentre eles o suicídio, a depressão, ansiedade, uso e abuso de álcool e drogas, queixas de sintomas físicos como dores de cabeça constantes e distúrbios gastrointestinais (CAVALCANTI; GOMES; MINAYO, 2006). Apesar da ingestão de álcool pelas mulheres não ser alvo das pesquisas (Noto, 2003), é importante ressaltar que Deeke et al. (2009) identificaram que 6,7% tem utilizado esse recurso para aliviar o sofrimento.

Pensando nessas consequências negativas que a violência doméstica traz para a população feminina, vê-se a necessidade de compreender o porquê de ainda permanecer junto aos agressores. São diversos os motivos pelos quais as mulheres mantêm-se numa relação de abuso, sendo que, para compreender esse fenômeno “torna-se necessário desvelar a realidade oculta que oprime cotidianamente a mulher e a mantém no polo da subordinação” (CARDOSO, 1997, p. 136). Estudos comprovam que 60% das mulheres em situação de violência permanecem com os companheiros (FONTANA; SANTOS, 2001) e que essa dinâmica pode transcorrer como um ciclo vicioso. Penfold (2006) e Angelim (2004) caracterizam esse ciclo em três fases, sendo a primeira

“Construção da tensão no relacionamento”, a segunda “Explosão da Violência”, e por fim a “Lua de Mel”.

Na “Construção da tensão no relacionamento” os desentendimentos são menores, há brigas, ameaças e até destruição de objetos, permanecendo apenas a nível da agressão verbal e tendo um tempo de duração indeterminado. Diante disso, geralmente as mulheres tendem a racionalizar o comportamento agressivo do homem afirmando para si mesmas que ele se comporta de tal forma pois está cansado ou que está muito alcoolizado. Para tentar acalmá-lo, diversas vezes assume a culpa pela agressividade dele e tenta se mostrar dócil e passiva (BRASIL, 2013).

Na fase de “Explosão da Violência” ocorre o descontrole do parceiro e as agressões são mais intensas e variadas quando comparadas com a primeira fase, passando da agressão verbal para a agressão física, além de haver o desgaste do relacionamento do casal, sendo cogitada até mesmo a separação. Essa fase é caracterizada como a mais curta e é logo seguida pela fase final, a “Lua de Mel” (BRASIL, 2013).

A “Lua de Mel” é o momento em que o agressor se arrepende e há a reconciliação do casal. As promessas do parceiro de que irá mudar faz com que a mulher se sinta esperançosa, dedicando-se ainda mais ao relacionamento; no entanto, com o passar do tempo, as brigas e discussões retornam fazendo com que a mulher se submeta novamente a situação abusiva. Desse modo, dá-se início a um jogo emocional patológico, ou seja, uma manipulação mental por parte do agressor, que consegue convencer a mulher a acreditar em suas promessas e não denunciá-lo e conseqüentemente manter-se nesse contexto (ANGELIM, 2004).

Outros fatores são considerados relevantes para manter a mulher ao lado do autor da violência, podendo ser motivada pela crença de que agindo dessa forma manterão a família unida (CARDOSO, 1997); pela condição econômica da população feminina, que ainda hoje, apesar de muitas mudanças, há a discrepância nos salários entre homens e mulheres, mesmo exercendo funções iguais. Este fato pode colaborar para aumentar a tensão entre o casal, conseqüentemente se tornando um gatilho para que a violência ocorra e a mulher se mantenha em uma condição de fragilidade e vulnerabilidade (CARNEIRO; OLIVEIRA, 2008).

A dependência emocional, quando sentem-se receosas de não conseguir lidar com a distância do marido; falta de uma rede apoio, tais como a família e a comunidade; o alcoolismo; a pobreza e a repetição de situações de violência ao longo das gerações, parecem também influenciar diretamente nessa dinâmica (NARVAZ; KOLLER, 2004; GARBIN et al., 2006, INSTITUTO NOOS, 2010). Alguns sentimentos são considerados relevantes neste processo, como o medo e insegurança, ocasionados pelas constantes ameaças do parceiro (NARVAZ; KOLLER, 2004), além da vergonha, que é identificada na pesquisa realizada por Deeke et al. (2009) como sendo o sentimento que traz mais constrangimento para a mulher abusada, visto que ao procurar apoio institucional para realizar a denúncia, nem sempre é bem recebida e acolhida da forma que deveria e dessa forma acaba mantendo o relacionamento com o agressor.

Um dos principais motivadores é a dependência financeira, que faz com que a mulher, via de regra com nível socioeconômico baixo (AMARAL; AMARAL; AMARAL, 2013, DUTRA et al 2013, LABRONICI et al., 2010), apesar de ter conhecimento sobre

seus direitos, submeta-se aos diversos tipos de violência. Isto também pode ser explicado pelo fato dela ter medo de passar necessidades com seus filhos caso resolva separar-se (Instituto Noos,2010). Embora estes estudos tenham apresentado tal afirmativa, pesquisa realizada por Rosa (2014) com mulheres/mães vítimas de violência doméstica identificou que metade da amostra arcava com as despesas do lar, o que contradiz a ideia anteriormente mencionada.

Isto pode ser corroborado por Oliveira e Cavalcanti (2007), quando afirmam que características como a pobreza e/ou falta de acesso à educação não são capazes de comprovar a permanência das vítimas junto ao agressor. Sendo assim, no que tange aos papéis desempenhados pela mulher na sociedade atual, a OMS (2002) assegura que está ocorrendo um processo de mudança, isto é, a mulher tem lutado por seus direitos (salários, igualdade de gênero, valorização no mercado de trabalho, por exemplo), o que pode trazer maiores problemas à vítima, tendo em vista que o homem tem medo de perder seu posto de provedor, aquele que está no controle, ideias estas tradicionais do período patriarcal.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento do perfil das usuárias atendidas na Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SEPPOM), do município da Serra/ES, tendo em vista que a Dados do Mapa de Violência (WASELFISZ,2012) demonstram que a dimensão mais trágica da violência contra as mulheres são os assassinatos e há dez anos o estado do Espírito Santo ocupa a primeira posição no número de assassinatos contra mulheres, sendo que o município da Serra se destaca com a sétima posição nacional. Dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do ES (2014) corroboram tais informações, afirmando que houve um aumento de 3,03% de homicídios do ano de 2012 para 2013 (dados de 2014 ainda não foram divulgados). A partir deste perfil será possível criar novas estratégias de prevenção e intervenção junto a essa população.

A SEPPOM foi escolhida por ser considerada referência no município de Serra no que tange ao atendimento à mulher vítima de violência doméstica. A instituição foi instalada em 1º de março de 2010, pelo decreto nº 2443, sendo a Serra o primeiro município do Espírito Santo e o 17º do país a implantar uma Secretaria para cuidar exclusivamente das políticas públicas das mulheres serranas. Tem como objetivo realizar ações de enfrentamento à violência contra a mulher de forma integral e articulada atuando nas dimensões de combate, prevenção, assistência e garantias dos direitos da mulher.

MÉTODOS

Para cumprir os objetivos especificados anteriormente, foi realizado um estudo descritivo, com coleta retrospectiva, efetuado a partir de dados extraídos de prontuários utilizados em todos atendimentos prestados a vítimas de violência doméstica da Secretaria de Políticas Públicas para Mulher, localizada no município da Serra/ES, no período de janeiro a dezembro de 2014. Foram analisados 218 prontuários, sendo que as variáveis escolhidas para este estudo foram as seguintes: faixa etária, estado civil, grau de escolaridade, religião, ocupação, se usa droga lícita e/ou ilícita, tempo que sofre agressão, tipo de violência e grau de parentesco do agressor com a vítima.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 218 prontuários analisados no período de janeiro a dezembro de 2014 verificou-se que no que tange à faixa etária, 38,1% das mulheres possuem entre 26-35 anos. No que se refere ao estado civil, 71,1% são casadas/união estável, o que contraria a maioria dos estudos encontrados, que dizem que mulheres solteiras estão mais propensas a sofrerem violência doméstica (LABRONICI et al.,2010).

No quesito escolaridade, 34,4%/ relataram possuir Ensino Fundamental Incompleto; 9,6% Ensino Fundamental Completo; 28,4% proferiram possuir Ensino Médio Completo e 4,6% Ensino Superior Completo. Além disso, a presente pesquisa encontrou 36,2% de mulheres desempregadas, apesar da grande maioria (74,3%) se declarar como tendo profissão. A pesquisa realizada por Diniz e Fraga (2005) com famílias de uma comunidade de Fortaleza/CE, que apresentavam maior potencial para violência contra mulher, corrobora este achado quando identifica que o índice de desemprego ou subemprego está relacionado à baixa escolaridade, o que dificulta uma melhora na vida das mulheres e conseqüentemente faz com que elas permaneçam na situação de violência. Os dados encontrados pelo Senado Federal (2013) também confirmam nosso estudo quando diz que os percentuais mais elevados de violência foram registrados entre as que possuem menor nível de escolaridade.

No item religião, 78% das mulheres declaram ser pertencentes a alguma religião, o que segundo Audi et. al (2008) pode ser considerado um fator de proteção frente à violência, além disso, Pargment (1997) afirma que possuir uma crença religiosa traz alívio, conforto e consolo diante de situações consideradas marcantes.

Dos tipos de violência vivenciados pela mulher foram encontrados, com maior incidência, a violência psicológica (n= 176), seguida da violência moral (n= 156), física (n= 103), patrimonial (n=39) e a sexual (n=24). Apesar de serem incipientes os estudos sobre a violência psicológica no Brasil, Schraiber et al.(2007) ao avaliarem a prevalência de violência contra mulher nos estados de São Paulo e Pernambuco, identificaram que violência psicológica acompanhou em 90% das vezes os relatos sobre as formas físicas ou sexuais de violência, além de que em sua forma exclusiva também houve uma maior predominância.

Os dados levantados apontaram que em 82,1% dos casos o agressor era o companheiro da vítima e/ou ex-companheiro, o que é corroborado por diversos autores (OMS, 2005; FABRIS, 2014; SCHRAIBER et al.,2007; SENADO FEDERAL, 2013). E o local da agressão se dava principalmente dentro do lar (77,1%), seguido de local próximo ao lar com 17,3%, o que também é confirmado na literatura por Waiselfisz (2012).

Foi identificado também que 36,2 % dos agressores e 15,7% das mulheres atendidas possuíam famílias de origem com histórico de violência, o que, no entendimento de Negrão et al. (2005), presenciar situações de violência no contexto doméstico de forma reiterada pode levar à crença de que a violência conjugal é algo que faz parte do relacionamento. Desse modo, a mulher deveria se submeter ao homem por não existirem outras formas de relação saudáveis entre um casal.

Em relação ao uso de álcool e drogas, foi identificado que 63,8% dos supostos agressores ingeriam constantemente bebida alcóolica, seja antes ou depois dos episódios

de agressão; e 30,3% faziam uso de drogas. O uso de álcool e drogas é considerado por Noto (2003), Senado Federal (2013) como fator de risco para continuidade da violência contra mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se identificar que a maioria das mulheres atendidas pela Secretaria de Políticas Públicas, no ano de 2014 eram casadas, com baixo nível de escolaridade, vítimas de violência psicológica/moral, praticada principalmente pelos companheiros. Se vê relevante pontuar que o uso de álcool e drogas, presença de violência anterior nas famílias e desemprego foram identificados como fatores de risco para a manutenção do fenômeno.

Sendo assim, entende-se que os dados encontrados nesta pesquisa devem servir como subsídio para que se planeje ações com intuito de atender as reais necessidades da vítima. Acredita-se que a partir do momento que se explicita o perfil de violência das mulheres serranas para os diversos âmbitos da sociedade, seja poder público, judiciário, segurança, entre outros, está se dando o primeiro passo em direção a prevenção.

REFERÊNCIAS

1. ADEODATO, Vanessa Gurgel. Qualidade de vida e depressão em mulheres vítimas de seus parceiros. **Revista Saúde Pública**, v.39, n.1, p. 108-13, 2005.
2. AMARAL, N.A.; AMARAL, C.A.; AMARAL, T.L.M. Mortalidade feminina e anos de vida perdidos por homicídio/agressão em capital brasileira após promulgação da Lei Maria da Penha. **Texto e Contexto Enfermagem**, v.22, n. 4, p. 980-988, 2013. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000400014&script=sci_arttext>. Acesso em 18 de maio 2015.
3. ANGELIM, F. **Construindo novos discursos sobre a violência doméstica: uma articulação entre a psicologia clínica e a justiça**. 2004. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
4. APAV (2011). **Estatísticas Associação Portuguesa de Apoio à Vítima – Relatório Anual 2011**, Portugal, 2011. Disponível em :< <http://www.apav.pt/estatisticas>> Acesso em :02 de maio de 2014.
5. AUDI, C.A.F. et al. Violência doméstica na gravidez: prevalência e fatores associados. **Rev. Saúde Pública**, v.42, n.5, p. 877-85, 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102008000500013&script=sci_arttext>. Acesso em 18 de maio de 2015.

6. BRASIL, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Norma técnica de uniformização: centros de referência de atendimento à mulher em situação de violência**. Brasília, 2010.
7. BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher**. Brasília: SPM, 2011. Disponível em : <http://spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/politica-nacional>. Acesso em: 27 fev. 2013 .
8. BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a Lei Maria da Penha. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em: 29 nov. 2012.
9. BRASIL, Secretaria Municipal dos Direitos e Políticas para Mulheres, Pessoas com deficiência, raça e étnica (2013). **Prevenção à violência doméstica**. São José do Rio Preto.
10. CARDOSO, N. M. (1997). Mulher e maus-tratos. In M. Strey(Org.). **Mulher: Estudos de gênero**. (pp. 127-138) São Leopoldo: Unisinos.
11. CARNEIRO, A.; OLIVEIRA, S. Violência intrafamiliar baseada em gênero com implicação de risco de vida: mulheres abrigadas na Casa Abrigo Maria Haydeé. In XVI **Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**. [on-line], 2008. Disponível em:<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1031.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.
12. DEEKE, Leila Platt et al. A dinâmica da violência doméstica: uma análise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro. **Saúde Soc.** v.28, n.2, p.248-258, 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 18 de maio de 2015.
13. DINIZ, R. C. M.; FRAGA, M. N. O. O contexto social e epidemiológico dos moradores assentados em área de manguezal. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 18, n. 2, p. 98-104, abr./jun. 2005. Disponível em < <http://ojs.unifor.br/index.php/RBPS/article/view/913/2092>>. Acesso em 10 de maio de 2015.
14. DUTRA, Maria Lourdes de et al. A configuração da rede social de mulheres em situação de violência doméstica. **Ciência & Saúde coletiva**, v.18, n.5, p. 1293-1304, 2013. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000500014&script=sci_arttext>. Acesso em 10 de maio de 2015.

15. Ellsberg, M. Candies in hell: women's experiences of violence in Nicaragua. **Social Science & Medicine**, v.51, n. 11, p.1695-1610, 2000. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11072881>>. Acesso em 19 de maio de 2015.
16. FONTANA, M.; SANTOS, S.F. **Violência contra mulher**. São Paulo: Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, 2001.
17. GARBIN, Clea Adas Saliba. et al. (2006) Violência doméstica: análise das lesões em mulheres. **Cadernos de Saúde Pública**, v.22, n.12, p.2567-2573, 2006. Disponível em: <<http://www.genderbias.net/docs/resources/guideline/Domestic%20violence%20an%20analysis%20of.pdf>>. Acesso em: 5 de maio de 2015.
18. INSTITUTO NOOS. **Prevenção e atenção à violência intrafamiliar e de gênero: apoio às lideranças comunitárias**. Rio de Janeiro: INSTITUTO NOOS, 2010.
19. LABRONICI, L.M. et al. Perfil da violência contra mulheres atendidas na pousada de Maria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.44, n. 1, p.126-133, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342010000100018&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 de maio de 2015.
20. MELTZOFF, J. (2001). Confounding variables and their control. In J. Meltzoff (Org.), **Critical thinking about research: Psychology and related fields** (pp. 65-82). Washington, DC: American Psychological Association.
21. NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. Famílias, violências e gêneros: Desvelando a trama da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: Strey, M. AZAMBUJA & JAEGER, F. P. (Orgs.). **Violência, gênero e políticas públicas**. vol. II, Coleção Gênero e Contemporaneidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p.149-176.
22. NEGRÃO, Telia, et al. **Dossiê: violência de gênero contra meninas**. Porto Alegre: Rede Nacional Feminista de Saúde, 2005.
23. NOTO, E. Álcool está ligado a 52% dos casos de violência de doméstica. **Jornal Paulista comunicação da Unifesp**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/>>. Acesso em: 19 de maio de 2015.
24. OLIVEIRA, A.P.G.; CAVALCANTI, V.R.S. Violência doméstica na perspectiva de gênero e políticas públicas. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano**, v.17, n.1, p.39-51, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/04.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.
25. OMS, Organização Mundial da Saúde. Violência: um problema mundial de saúde pública. **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. Genebra, 2002.

26. OMS, Organização Mundial da Saúde. **Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica**. Genebra, 2005.
27. PENFOLD, R. B. **Mas ele diz que me ama**: Graphic novel de uma relação violenta. (D. Pelizzari, trad.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
28. REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE — RNFS. Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. **Violência doméstica**: a face perversa das relações de gênero. São Paulo, novembro de 2002.
29. ROSA, N.F. **Mulheres/mães vítimas de violência: impactos, vivências e constituição da rede de apoio socioafetiva**. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Programa de Pós graduação de Psicologia.
30. SAFFIOTI, H. I. B. Equidade e paridade para obter igualdade. In: **O Social em questão**, Ano 1, n. 1, 2000.
31. Saffioti, H. I. B. **Gênero, patriarcalismo e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
32. SANTI, L. N.; NAKANO, A. M. S.; LETTIERE, A. Percepção de mulheres em situação de violência sobre o suporte e apoio recebido em seu contexto social. **Texto Contexto Enferm.**, v.19, n. 3, p. 417-24, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000300002>. Acesso em 19 de maio de 2015.
33. SANTOS, A. C. W; MORÉ, C. L. O. O. Impacto da violência no sistema familiar de mulheres vítimas de agressão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.31, n.2, p. 220-235, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000200003&script=sci_arttext:>. Acesso em 19 de maio de 2015.
34. SCHRAIBER, Lilia Blima et al. Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. **Rev Saúde Pública**, v. 41, n. 5, p.797-807, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000500014>. Acesso em 19 de maio de 2015.
35. SENADO FEDERAL. DataSenado. Secretaria de Transparência. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília, 2013. 73p.
36. TJADEN, P. G.; THOENNES, N. **Full Report of Prevalence, Incidence and Consequences of Violence Against Women: Findings from the National Violence Against Women Survey**. U.S. Department of Justice, National Institute of Justice & Centers for Disease Control and Prevention Research Report, 2000.

37. VILLELA, W.V.; LAGO, T. Conquistas e desafios no atendimento das mulheres que sofreram violência sexual. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n.2, p. 471-475, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2007000200025&script=sci_arttext> Acesso em: 30 de abril de 2015.
38. WAISELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2012: homicídios de mulheres no Brasil**. São Paulo, Instituto Sangari, 2012. p. 16

GRUPO DE MULHERES: CRIANDO NOVOS SENTIDOS PARA OS DESASSOSSEGOS DA VIDA NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE

Keli Lopes Santos ¹

RESUMO

Nota-se que a demanda por atendimentos de caráter individual cresce diariamente nos serviços do SUS, com vistas a superação dos mais diferentes sofrimentos vividos. Nesse contexto, observa-se que hegemonicamente a abordagem para tais questões tem seguido um modelo causal e biologicista atribuindo o sofrimento a questões interiores, desconsiderando fatores que dizem respeito ao contexto onde as pessoas estão inseridas. Por esse motivo, mostram-se relevantes iniciativas que buscam problematizar essas demandas principalmente junto às mulheres que são as que mais buscam os serviços de saúde, produzindo novas propostas para tratamento desses sofrimentos hoje vividos como patologias. Estar em grupo, portanto, pode ser uma estratégia para inventar novas saídas para os sofrimentos vividos e criar novos modos de vida que escapem ao padecimento, à sujeição, ao vitimar-se.

Palavras-chave: Grupos na atenção básica; mulheres; SUS; medicalização.

¹ Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES. Psicóloga do Programa de Saúde Mental da Unidade Básica de Saúde de Vila Garrido no município de Vila Velha-ES. Contato: kelilopes@gmail.com

ABSTRACT

The request for individual care grow daily in public health services, and aim the overcoming of the various sufferings experienced. In this context, it is observed that the hegemonic approach to such issues has followed a causal and biologist model that assigns suffering to inner issues, disregarding factors pertaining to the context in which people are inserted. For this reason, it appears relevant initiatives that seek to discuss these demands especially among women who are the most seek health services, producing new proposals for the treatment of those suffering currently lived as pathologies. Being in a group can therefore be a strategy to invent new solutions to the sufferings experienced and create new ways of life that are beyond the suffering, the subjection to victimize themselves.

Key-words: Groups in primary care; Women; Public Health System; Medicalization.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O Sistema Único de Saúde (SUS) consolidado em 1990 é fruto de intensa luta popular e prevê que a saúde é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1990). O SUS também prevê que a atenção à população deve se dar em caráter integral e baseia-se no conceito ampliado de saúde. Ou seja, admite que a saúde tem diversos determinantes e condicionantes como o acesso a habitação, educação, cultura, lazer, saneamento básico, dentre outros, além de afirmar a importância das intervenções que considerem as diversas dimensões das relações humanas, organizações sociais e realidades locais. Nesse contexto, as intervenções de caráter comunitário apresentam-se como uma proposta potente para a produção de saúde da população nos serviços do SUS.

No entanto, a demanda por atendimentos de caráter individual cresce diariamente nos serviços de saúde mental do SUS, seja por atendimento psicológico, psiquiátrico seja por medicações psicotrópicas.

Nota-se que essa alta demanda nos Programas de Saúde Mental não está desconectada de um contexto mundial, tanto é que, a Organização Mundial de Saúde alerta para o crescimento dos casos de depressão, principalmente entre as mulheres, nos últimos vinte anos. Alguns estudiosos, no entanto, questionam se esse número crescente diz mesmo de um aumento do número de casos, ou se se trata de um aumento da medicalização de condições humanas antes tidas como normais (CAPONI, 2009). A respeito do diagnóstico da depressão, por exemplo, Caponi (2009, p.7) aponta que

Nossa sociedade parece ter definido um modo privilegiado e socialmente aceito de sofrer, um modo medicalizado de administrar nossos fracassos e angústias. Como consequência, aceita-se sem muitas críticas um diagnóstico repleto de limitações epistemológicas, mas que, ainda assim, nos permite “criar a ilusão de que viver é indolor”.

Amarante (2014) também traz contribuições ao afirmar que

Boa parte da chamada crise mundial de aumento da depressão é produzida pela Psiquiatria, que não está se preparando para evitar, mas para produzir a depressão. Os relatórios contribuem para que as pessoas se identifiquem como depressivas. Os intelectuais orgânicos da indústria farmacêutica têm muito claro que é possível aumentar o número de diagnósticos de depressão ensinando a ser depressivo. “você chora muito? Tem idéias de morrer?”. Isso produz identificação e as pessoas não dizem que estão tristes e sim que estão depressivas. Foucault ensinou que a pesquisa diagnóstica produz diagnóstico. É a produção social da doença (AMARANTE, 2014, p.17).

Nota-se que a abordagem para tais questões tem seguido um modelo causal e biologicista atribuindo o sofrimento a questões interiores, desconsiderando fatores como relações de gênero e outras questões que dizem respeito ao contexto onde estão inseridas essas pessoas.

Pegoraro e Caldana (2008) avaliam que pelo fato das mulheres possuírem maior facilidade em procurar por serviços de saúde para falar sobre o que lhes aflige ou impõe sofrimento, elas arriscam-se a serem mais medicalizadas.

Com isso, não se está afirmando que não exista a chamada depressão como descrita no Código Internacional de Doenças², mas que é preciso tomar cuidado para não produzir excessos de diagnósticos de condições antes tidas como normais ou excesso de medicalização com vistas a aplacar todo sofrimento humano.

De acordo com Miles (1991 apud Vieira, 2002, p. 67), “Medi-calizar significa o processo de transformar aspectos da vida cotidiana em objetos da medicina de forma a assegurar conformidade às normas sociais.” E, segundo Vieira (2002, p.68), a medicalização do corpo feminino especificamente deve ser vista também como uma estratégia de controle e conformação social, já que pode ser encarada como um “[...] dispositivo social que relaciona questões políticas – como o controle populacional – aos cuidados individuais do corpo da mulher normalizando, regulando e administrando os aspectos da vida relacionados à reprodução humana.”

Tesser (2006) também aponta malefícios da medicalização como a produção de uma progressiva incapacidade da população de lidar com suas dores e sofrimentos. Essa produção de incapacidade faz com que seja criada “Suplica por vaga nos serviços, aumenta as filas dos pacientes do SUS, para todos e quaisquer adoecimentos, transtornos e queixas.” (TESSER, 2006, p.70).

² O Código Internacional de Doenças em sua 10ª versão (CID 10) descreve os episódios depressivos em três variedades: leve (F32.0), moderado (F32.1) e grave (F32.2 e F32.3). O CID 10 também aponta que nesses casos o indivíduo sofre de humor deprimido, perda de interesse e prazer, além de energia e atividades diminuídas. Lista também outros sintomas como: concentração e atenção reduzidas; auto-estima e autoconfiança reduzidas; idéias de culpa e inutilidade; visões pessimistas de futuro; idéias ou atos autolesivos ou suicídio. Para maiores informações consultar: Classificação de Transtornos mentais e de Comportamento da CID-10 (1993).

Por esse motivo se mostram relevantes iniciativas que buscam problematizar essas demandas e intervenções produzindo novas propostas para tratamento desses sofrimentos hoje vividos como patologias.

A proposta desse artigo, portanto, é promover uma revisão bibliográfica apontando os benefícios das estratégias grupais e comunitárias para tratamento e acompanhamento desses sofrimentos vividos em nossa sociedade como patologias.

Sofrimento: um desassossego indesejado?

Observa-se que na atualidade o sofrimento é vivido como algo negativo que necessita ser abolido. De acordo com Tesser (2006, p.64)

O progresso da nossa civilização torna-se sinônimo de redução de sofrimento, mediante a tentativa de eliminação ou sedação de dores e sintomas e controle dos riscos e doenças crônicas. [...] Ao viver em uma sociedade que valoriza a anestesia e a sedação de sintomas, o médico e seu cliente aprendem a abafar a interrogação inerente a qualquer dor ou enfermidade [...].

O objetivo do grupo pode ser, então, o de chamar a atenção para o fato de que o sofrimento ressoa um desassossego, um incômodo, uma mudança ou a necessidade de mudanças (MACHADO; LAVRADOR, 2009). De acordo com Machado e Lavrador (2009, p. 516),

O sofrimento é da ordem do desejo. Não se trata de carência e nem de excesso. Sofre-se porque se vive e viver nos convoca à ampliação das formas postas ao nos defrontarmos com imprevisibilidades nas nossas relações no mundo. Sofre-se porque se experimenta uma perturbação que nos convoca à atividade. Contudo essa atividade diz respeito a um movimento que não distingue andar ou estar parado. Pode-se permanecer sentado e, entretanto, estar em meio a um turbilhão de processos em curso. Sofrer é experimentar algo diferente que perturba, que incomoda porque convoca uma resignificação, uma reconfiguração relacional, que nos faz sair de um "ensimesmamento", de uma clausura das verdades postas.

Nota-se que muitas vezes, a experiência do sofrimento é vivida como algo que necessita ser abolido o mais rápido possível tendo em vista as exigências contemporâneas como o imperativo da felicidade e a aceleração dos modos de vida: todos devem estar felizes, bem para trabalhar, para cuidar dos filhos, seguir com a vida, "tempo é dinheiro". De acordo com Tesser (2006, p.64) "[...] a dor e sua eliminação por conta institucional adquiriram lugar central na angústia do nosso tempo." E essas questões muitas vezes caminham sem a devida análise dos processos em curso, sem as devidas mudanças ou questionamentos nos modos de vida que o processo de sofrimento pode estar sinalizando serem necessárias.

Como o sofrimento é vivido como algo negativo e diagnosticado como uma patologia individual, o uso de medicações se torna uma rápida saída para aliviar seus sinais e sintomas. A intervenção medicamentosa, portanto, acaba sendo encarada como única e melhor proposta de tratamento.

Confrontando essa concepção, observa-se que outras estratégias devem ser utilizadas para lidar com os sofrimentos vividos, e o grupo aparece como uma dessas possibilidades. De acordo com Foucault, a estratégia de medicalização é datada e situada historicamente.

Mil coisas foram efetivamente “medicalizadas”, até mesmo “supermedicalizadas”, que decorreriam de alguma coisa diferente da medicina. Ocorre que, diante de certos problemas, a solução médica foi considerada mais eficaz e econômica. Da mesma forma com certos problemas escolares, sexuais ou com problemas de detenção... Certamente, seria preciso rever muitas opções desse tipo (FOUCAULT, 2006, p. 142).

Portanto, torna-se necessário questionar a medicalização como algo natural e necessário.

Grupos criando novos sentidos para os desassossegos da vida

Nesse contexto, estar em grupo pode ser uma estratégia para inventar novas saídas para os sofrimentos vividos e novos modos de vida que escapem ao padecimento, à sujeição, ao vitimar-se. Levantando questionamentos sobre modos de vida e processos de produção de modos de vida que gerem sujeição.

Nesse sentido, os profissionais do SUS podem integrar-se à comunidade propondo a criação de grupos para discutir questões que perpassam a vida das pessoas daquele território onde está inserido o serviço de saúde. Oportunidade de fazer uso dos recursos da comunidade possibilitando a expansão do cuidado para fora do espaço ambulatorial das Unidades de Saúde, por exemplo. Desse modo, abre-se a possibilidade de construção de saídas coletivas para os sofrimentos vividos, que escapem da dependência das intervenções dos profissionais de saúde ou ainda que escapem de serem aplacados ou silenciados com medicalização.

Oportunidade também de promover cuidado deixando de lado a postura de especialista que “tudo sabe” e que, portanto, vai “conscientizar” a população sobre seu sofrimento. A postura que se espera do profissional neste caso é o de uma parceria que valorize os saberes dos integrantes do grupo e os convide a questionar seus modos de vida e a construir saídas coletivas para os tensionamentos surgidos, entendendo que os sofrimentos também dizem de uma produção coletiva.

Segundo Machado e Lavrador (2009, p.517), “[...] as formas de cuidar não estão dadas, ao contrário, precisam ser inventadas. Cuidar é um verbo que precisa ser encarnado em meio aos desassossegos que engendra.”. A proposta do grupo, não diz de uma demanda de atender mais pessoas em menos tempo ou transpor o modelo de atendimento individual para o grupo, mas sim, criar condições de discussão coletiva sobre os modos

de vida contemporâneos que produzem adoecimento e abrir espaço para encaminhamentos coletivos desses sofrimentos que são vividos como de natureza interior e pessoal. No contexto dos serviços oferecidos pelo SUS,

Devemos salientar a importância das atividades em grupo para o fortalecimento de um coletivo, em tempos de primazia do individualismo. Assim, entendemos que, em grupo, novas formas de vida são produzidas a partir da vivência com o outro, com a troca de experiências, com a confrontação com o que difere, com o viver em comunidade (SANTOS; QUINTANILHA; DALBELO-ARAÚJO, 2009, p. 187).

A demanda crescente por atendimento individualizado em detrimento das intervenções grupais e comunitárias também diz de uma produção social. Barros (2007) aponta inúmeras estratégias ao longo da história de produção do que chamou de “modo-indivíduo”, movimento que reforçou os valores de uma sociedade liberal burguesa.

Contra a homogeneização da Idade Média, quando o homem deveria abandonar seus desejos e interesses em busca do reino dos céus, o movimento renascentista estimula os valores humanos terrenos, fazendo com que os homens comecem a se perguntar sobre si mesmos de outro modo, a se verem como indivíduos. A questão da liberdade passa a ser colocada, a partir dos séculos XVII/XVIII, como mola propulsora das coeções deste modo-indivíduo (BARROS, 2007, p.45).

Baptista (1999) também traz contribuições ao discutir sobre o que chamou de “intimização dos modos de vida”. Intimizar a vida, de acordo com Baptista (1999, p.34) “[...] quer dizer colocá-la pra dentro, destituí-la da história das práticas humanas, esvaziando sua multiplicidade de formas e de conexões.”.

Por esse motivo estar em grupo pode ser uma aposta interessante de confrontação a essa lógica. Porém, não há garantias, mesmo em grupo, de que não se esteja operando sob a lógica do modo-indivíduo. Desnaturalizar o modo-indivíduo e se aventurar na produção de uma nova ética nos grupos exige experimentação.

Experimentar é procurar alterar os processos hegemônicos de subjetivação em curso; os que remetem aos indivíduos e estes a si mesmos, separando-os dos movimentos coletivos que os produzem. Uma vida para fora ou para um dentro que seja apenas dobra do fora, uma vida para além das trocas intersubjetivas (entre pessoas), com atenção voltada para as ressonâncias mútuas. Nestas não há privilégio de nenhum estrato: cada um deles é criador, cada um ressoa no outro, emitindo ondas, provocando movimentos desterritorializantes (BARROS, 2007, p.323).

Ou seja, conforme apontam Machado e Lavrador (2009, p. 518) a produção de saúde não pode se limitar aos serviços de saúde: “É preciso que o 'usuário' tome posse de si, do seu corpo/alma, do seu cuidado, enfim, que ele crie e amplie suas redes de saúde, que ele ative potências de vida que incluam os serviços, mas não se restrinjam aos mesmos.”

O grupo tem a função de gerar algum incômodo, na medida em que funciona como dispositivo que coloca em movimento o que estava em inércia (imóvel), promovendo a análise coletiva. No grupo há uma promoção de movimento, de sair de um lugar para outro, a fim de gerar transformação. Em grupo é possível trabalhar as diferenças, as possibilidades e os questionamentos que as integrantes trazem em maior demanda, desenvolvendo um ambiente propício de diálogo, gerador de autorreflexão.

Esta proposta de acompanhamento em grupo rompe com uma tradição de enxergar apenas a doença no sujeito. Para promover qualidade de vida é necessário compreender que o adoecimento vai além das causas orgânicas, gerado por diversos determinantes sociais ao qual ele está inserido, como por exemplo, família, comunidade, trabalho, dentre outros.

Deste modo, o grupo pode ser um espaço potente de produção de saúde, onde os sujeitos tem a oportunidade de refletir sobre os possíveis agentes adoecedores de sua própria vida, além de criar novas maneiras para lidar com as situações vivenciadas.

Por que propor um grupo específico para mulheres?

É importante salientar que não é por acaso que as mulheres lideram a lista de casos de sofrimentos e medicalização. Nota-se que são elas as que mais freqüentam os serviços de saúde e as que mais têm feito uso de medicações para tratamento de sofrimentos como ansiedade e depressão. É preciso que seja feita uma análise dessa demanda.

Deste modo se mostra necessário avaliar coletivamente o lugar que a mulher tem ocupado na sociedade e como essas exigências e lugares vividos como naturais e cristalizados também promovem sofrimentos. Nota-se que à mulher são direcionadas as tarefas de cuidado com os filhos, cuidado com casa, dentro de uma concepção bastante restrita de família.

À mulher historicamente são direcionadas moralidades que a impedem de exercer livremente sua sexualidade e de circular em determinados espaços públicos sem a presença do companheiro (RAGO, 1987). Sua inserção no mercado de trabalho e nos estudos também é limitada por conta das exigências de cuidado com os filhos e com a casa (PENA, 1981).

Observa-se, portanto, que os modos de vida hegemonicamente direcionados às mulheres ainda são muito restritos e por vezes geram sofrimentos que muitas vezes são vividos como pessoais e interiores, passíveis, portanto de medicalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, longe de pretender criar modelos e cartilhas, teve o objetivo de levantar discussões sobre a necessidade de expandir as propostas de grupos na atenção básica do SUS e trazer algumas diretrizes que são consideradas importantes para as intervenções no território. As prescrições absolutas resultam em ações e julgamentos desconectados das realidades vivenciadas e tolhem o processo de invenção e singularização. Por esse motivo, compartilha-se da idéia de Machado e Lavrador (2009, p.519) de que nestes casos é necessária uma postura ética, que “[...] não é garantida por meio de regras prescritivas, categóricas, absolutas, porque ela é processo.”

Com a defesa da proposta de grupos na atenção básica não se pretende desqualificar as intervenções de cunho individual, até porque uma intervenção individual não pressupõe que seja “individualizante”. Por outro lado, pretendeu-se afirmar o grupo como mais uma ferramenta que pode ser utilizada pelos profissionais da saúde, considerando a realidade do território em que atua.

Espera-se com este texto, abrir caminhos para novas e criativas intervenções no SUS, comprometidas com a garantia de direitos, com ampliação da qualidade de vida da população e luta contra as iniquidades.

REFERÊNCIAS

1. AMARANTE, P. Queremos diminuir a apropriação que a medicina faz da vida cotidiana. **Revista Radis**. Saúde Mental: Atenção Integral Supera Medicalização da Vida. Novembro 2014. Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/146>>. Acesso em: 26 dez. 2014.
2. BAPTISTA, L. A. **A cidade dos sábios**: reflexões sobre a dinâmica social das grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999. 131p.
3. BARROS, R. D. B. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007 – (Coleção Cartografias). 350p.
4. BRASIL. Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 set. 1990.
5. CAPONI, S. Uma análise epistemológica do diagnóstico de depressão. **Cad. Bras. Saude Mental**, v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/1004/1120>>. Acesso em 12. dez. 2014.

6. CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – **Coord. Organiz. Mund. Da Saúde**; trad. Dorgival Caetano – Porto Alegre: Artmed, 1993.
7. FOUCAULT, M. Um sistema finito diante de um questionamento infinito. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política.** (Ditos e escritos V). 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 126-143.
8. MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C. Por uma clínica da expansão da vida. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 13, supl. 1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2014.
9. PEGORARO, R. F.; CALDANA, R. H. L. Mulheres, loucura e cuidado: a condição da mulher na provisão e demanda por cuidados em saúde mental. **Saúde soc**, v. 17, n. 2, p. 82-94, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2015.
10. PENA, M. V. J. **Mulheres e Trabalhadoras:** presença feminina na constituição do sistema fabril. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 227p.
11. SANTOS, K. L.; QUINTANILHA, B. C.; DALBELLO-ARAÚJO, M. A atuação do psicólogo na promoção da saúde. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 1, p. 181-196, 2010.
12. TESSER, C. D. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. **Interface comun. saúde educ.** 2006 jan/jun; 9 (18): p. 61-76. Disponível em: <<https://repository.unm.edu/handle/1928/6787>>. Acesso em: 16 jan. 2015.
13. VIEIRA, E. M. **A medicalização do corpo feminino.** Editora Fiocruz, 2002.

NIETZSCHE, DOSTOIEVSKI E KEROUAC: TECENDO RETALHOS ENTRE A PSICOLOGIA, LITERATURA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Pedro Henrique de Oliveira Carvalho ¹

RESUMO

O objetivo do texto visa analisar as interfaces entre a psicologia e o movimento estudantil (ME), tendo por intercessores escritores como Nietzsche, Dostoiévski e Jack Kerouac. Nossa atenção se volta para os processos que constituem tais articulações. No tocante à psicologia e movimento estudantil, embora encontremos importantes estudos, ainda são limitadas as referências bibliográficas sobre a temática. Procuramos esboçar brevemente nesse trabalho quais as entradas possíveis, contribuições, intercessões entre psicologia e movimento estudantil. O outro eixo do texto busca discutir a escrita de alguns autores, como Nietzsche e Jack Kerouac, como instrumento de subjetivação, engajamento político na desconstrução do saber dominante e instituído, no questionamento das hegemonias, propondo novas formas de se pensar o homem e a sociedade, utilizando a arte da escrita como forma de reinventar o homem e suas regras. A escrita, como expressão humana, o engajamento político e o saber acadêmico podem se encontrar de diferentes modos. Nossa proposta é tecer uma rede entre estes saberes-fazer, sendo este o fio-condutor do presente trabalho. Quais os desdobramentos, as reverberações desta trifurcação entre esses saberes e fazeres do humano. Assim, de forma rizomática, objetivamos tatear a múltiplas facetas do possível no diálogo entre Psicologia, ME e os autores especificados, vislumbrando ser um dispositivo disparador de contribuições do fazer “psi”, o que futuramente poderá se desdobrar em novas produções acadêmicas.

Palavras-chave: Psychology. Student Movement. Literature.

¹ Mestre em Psicologia Institucional pelo Programa Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e docente do curso de Psicologia da Faculdade Multivix – Nova Venécia. Contato: pedrohenriquecarvalho88@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of the paper is to analyze the interfaces between psychology and the student movement (ME), with the intercessors writers like Nietzsche, Dostoyevsky and Jack Kerouac. Our attention turns to the processes that constitute such joints. With regard to psychology and student movement, although we find important studies, the references on the subject are still limited. We seek to sketch briefly in this work what possible inputs, contributions, intersections between psychology and student movement. The other text shaft discusses the writing of authors such as Nietzsche and Jack Kerouac, as subjectivity instrument of political engagement in the deconstruction of the dominant and established, the question of hegemony, proposing new ways of thinking man and society using the art of writing as a way of reinventing man and his rules. Writing, as human expression, political engagement and academic knowledge can be found in different ways. Our proposal is weaving a network between these knowledge-doings, which is the wire conductor of this work. What are the consequences, the reverberations of this trifurcation between these knowledge and practices of human. Thus, rhizomatic way, we aim to grope the many facets as possible in the dialogue between Psychology, ME and the specified authors, seeing contributions be a trigger device to "psi", which in the future may unfold in new academic productions.

Key-words: Psychology. Student Movement. Literature.

O FAZER “PSI”, O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A LITERATURA

Antes de iniciarmos, é preciso marcar algumas orientações quanto ao texto que se segue. Primeiro ponto: esse trabalho está mais próximo de uma resenha-comentário, ou mesmo de um esboço para um artigo acadêmico posteriormente, pois não traz dados ou discussões mais elaboradas.

Segundo ponto: ele descarta a discussão acadêmica em torno do debate que visa a definição da categoria conceitual sobre o Movimento estudantil/Movimento Social, pois tal discussão o autor já fez em outros trabalhos - Carvalho (2014); Carvalho (2015), sendo possível também encontrar essa discussão em diversos estudos de outros estudiosos. Sendo assim, nosso texto “pula” diretamente para o conteúdo que visa abordar: as intercessões possíveis entre literatura, psicologia e movimento estudantil.

Psicologia, filosofia, literatura, arte, expressão humana, movimento estudantil, política. Que ordem importa? *“Das farsas, das glórias, dos sentidos que nunca existiram, és tudo verdade ou mentira, menos o meio termo”*. São tantas entradas e caminhos possíveis que levam de um ao outro, que penetram, que bifurcam, que se dividem, e multiplicam, os domínios, os especialismos, todos estão conectados como no rizoma, que qualquer ponto liga a qualquer ponto. Não se trata de dizer que um saber é a mesma coisa que outro, é exatamente o contrário, é importante marcar as diferenças, as discrepâncias, porque um saber se esvai em outro, se propaga, são fluidos, dimensionam, evaporam, se esfumaçam, colidem e encorparam os outros. O saber é constituído em configurações múltiplas e arranjos provisórios.

Compreender o incompreensível, que é a diversidade de configurações possíveis na constituição do conhecimento e do saber, não é tarefa simples, é árdua e exige uma outra cognição, outra forma de se relacionar com ele, um exercício, uma postura ética que precisa ser colocada a todo tempo em análise, outro *ethos* (modo de ser).

Partindo desse princípio, esse artigo se propõe a discutir a produção do saber “psi”, o que ele tem construído quanto à questão do movimento estudantil e que questões ele pode lançar, problematizar, o que ele pode agenciar e disparar.

Na realidade, essa resenha lança algumas pistas e dicas para produções posteriores, tendo como intercessores o trabalho de alguns escritores, como Nietzsche e Dostoiévski, provocando se pensar a arte e a política como processos de subjetivação que, na prática, põem em curso formações outras do sujeito.

Uma das vertentes de pesquisa em psicologia é o estudo e a compreensão da formação das subjetividades. Como se constitui uma subjetividade é a pergunta inicial de diferentes estudos, das mais variadas direções epistemológicas e filosóficas. Podemos pensar que a literatura nos auxilia a pensar sobre a cultura humana, sobre os processos históricos e sociais em curso na humanidade à medida que os textos literários expõem uma determinada forma e compreensão de homem/mundo em suas personagens e histórias. As personagens criadas pelos autores expressam e sintetizam o contexto e o momento sócio histórico em que os autores estão inseridos, por ISS, sempre é de muita valia aos estudiosos da psicologia se utilizarem do estudo e interpretação da “densidade psíquica” de determinadas personagens, bem como da biografia de seus autores.

Em relação ao Movimento Estudantil (ME), ainda encontramos uma limitada referência bibliográfica sobre a temática no Brasil, sem nos esquecer de muitos e excelentes trabalhos já realizados, o que nos leva a pensar o quanto essa discussão se faz pertinente e atual, sobretudo porque a população de estudantes vem crescendo no país nos últimos anos. É importante perguntar que condições de formação estão postas, e como elas implicam diretamente na constituição de *sujeitos políticos* e, então, que estudantes têm se formado, e como eles se relacionam com a questão da militância estudantil, ou mesmo, se isso se tem alguma importância para eles.

Diante de tal quadro, pensamos em problematizar e discutir a psicologia na sua intercessão com o ME. Possibilitar o conhecimento de experiências e ações da militância estudantil pode ser um rico instrumento que potencializa a importância da discussão do campo político em nossas práticas, como proporcionar uma análise das implicações da vida acadêmica e profissional do fazer “psi”. Possibilita também discutir o não fechamento em si, o não retraimento do saber sobre si mesmo, ampliando a lente do caleidoscópio “psi” para além das questões tradicionalmente discutidas na e por ela. Por quê não pensá-la na sua interseção com movimento estudantil e determinadas obras de autores, como Jack Kerouac?

No livro “On the Road”, de Jack Kerouac, se relata a vida três jovens seguindo na direção da costa leste a oeste dos EUA. Esses jovens experimentam “coisas loucas” pela estrada a fora. O livro marcou gerações por todo o mundo e, recentemente, essa história foi contada novamente pelo diretor brasileiro Walter Salles. O que é ser jovem, senão “botar o pé na estrada?” Jovem de espírito ou de corpo não nos importa, não se trata de idade, mas de um *ethos*. O que nos toca é pensar nas coisas que deixamos para trás ao

escolher seguir em frente, ao seguir rumo ao oeste caminhando, arriscando e compondo novas paisagens.

Quando um jovem estudante ou, que seja, um velho estudante, se lança e se arrisca nessa caminhada “louca” que é ser do movimento estudantil, esse, na maioria das vezes, não faz idéia alguma do que está por vir, do que viverá. O que desperta a atenção em nós é a condição de estudante, que nos parece ser especial, pois se trata, sobretudo, de estar aberto ao novo, posição de aprendiz, justamente esse que se coloca frente ao saber instituído, deparando-se com a dúvida, com a incerteza. A psicologia dos testes, das psicometrias, tem muitos instrumentos que nos fornecem certezas. Mas o que seria da psicologia se o seu campo de estudo não fosse a incansável dúvida?

Os caminhos que levam, que motivam a entrada e permanência de jovens no engajamento estudantil são muitos e belíssimas histórias, tão singulares e universais quanto qualquer outra história. Mas que singularidades são convocadas e postas em cena no trajeto e percurso da militância estudantil? A militância estudantil, como qualquer outro campo problemático de pesquisa, pode ser fascinante dada a sua riqueza de conexões. E o que a psicologia trata senão da vida, senão dos caminhos que os sujeitos percorrem?

Outro intercessor nessa colcha que vamos tecendo é Nietzsche. Esse que é um dos raros autores cuja obra transita entre literatura, filosofia, arte, psicologia com propriedade, beleza e genialismo. Sua obra não se limitou a um campo de interesse e intervenção, sua rebeldia e insistência em negar as instituições burguesas e aristocráticas de sua época afirmam seu caráter político. Mesmo muito jovem, e já na Academia, procurava romper com a ortodoxia, romper com os heróis, com os mitos. Um artista da palavra.

289 - Em tudo o que escreve um eremita nota-se sempre também algo de eco do deserto, algo do ciciar e do tímido olhar da solidão. Nas suas palavras mais fortes, mesmo no seu grito, ressoa ainda uma espécie nova e perigosa de silêncio, de mutismo. Quem esteve sentado durante anos, dia e noite, só com sua alma, em discussões e diálogos íntimos, quem na sua caverna – seja ela um labirinto ou uma mina de ouro – tornou-se um urso de caverna, ou um pesquisador ou guarda de tesouros, um dragão, verá que as suas idéias acabam por adquirir um tom crepuscular, um odor de profundidade e de decomposição, algo de incomunicável e de repugnante que lança um bafo frio aos que passam.

Um eremita não acredita que um filósofo – admitindo que um filósofo tenha sempre começado como eremita – tenha jamais expresso nos livros as suas opiniões verdadeiras e definitivas. Não se escrevem livros precisamente para se ocultar o que se acalenta? [...]

Toda filosofia *esconde* também uma filosofia. Toda opinião é também um esconderijo, toda palavra também é uma máscara (Nietzsche, 2001, p.206).

Nietzsche gostava de brincar com as palavras. Fazia uso de metáfora, de parábolas e termos advindos de diversas áreas do conhecimento para expressar suas idéias, seu sentimento. Poucos autores foram de tamanha autenticidade, de irreverência irrestrita, procurando ao longo de sua vida ser coerente com aquilo que dizia. Um psicólogo por excelência, pois sua obra conduziu milhões de leitores a trilhar em seus destinos, a criarem seus próprios destinos, nunca dizendo o que era certo ou errado, sua preocupação era com a genealogia da moral, com o surgimento dos vícios, das virtudes, brincando com o sério e se divertindo com o chato. Ele também nos ajuda a pensar ao propor a criação de um novo homem que não fosse submisso, que não acreditasse em mitos, que não naturalizasse a cultura, um novo modo de organização dos movimentos sociais, incluindo aí o Movimento Estudantil. Modo este que não priorizasse as hierarquias e subjugação de um homem pelo outro, mas de um modo que todos pudessem exercer em plenitude sua autonomia, modo onde o sujeitos fossem donos e senhores de si. Assim, por exemplo, as lideranças estudantis se dariam não por uma cristalização das relações sociais, mas por um imperativo de uma construção do comum, de um agenciamento de forças conforme a situação exigida.

Subverter uma ordem não foi tarefa menos digna para Dostoiévski, inclusive sendo considerado por Nietzsche como “único psicólogo a ter algo a lhe ensinar”. Romancista russo do sec. XIX, retratou em sua obra os conflitos sociais, políticos e psicológicos de sua época, transcendeu seu tempo e sua aldeia falando de humanidade. Criou como nenhum outro autor, talvez Shakespeare, um personagem com real densidade e fervor psicológico como o estudante de direito Raskólnikov, imerso em seus conflitos morais e éticos na dramática de *Crime e Castigo*. Outro artesão da palavra, mágico dos afetos, dos sentimentos, conseguiu expressar a tal da *psiché* com rara propriedade.

Seríamos nós ousados em estabelecer relação entre os autores e o engajamento estudantil? É forçar o vínculo? Pois que seja.

A literatura, a arte, exige que rompamos as cordas, que forcemos outras potências, desmistificando lugares, sons. É preciso ir mais, é preciso ir mais longe. Ah, psicólogo tão envolto em suas questões, tão emaranhado em suas amarrações, conforme consta em certo mandato social!

Que aventura mais literária possível que participar do movimento estudantil? Muitos entram por curiosidade, outros por influência de amigos, de família, do vizinho, muitos entram e permanecem, outros não. Começam preocupados com a questão da passagem, da meia-entrada e, quando percebem, estão discutido a situação econômica do país, a qualidade da educação, a solidariedade entre os povos. Debatem e discutem as teorias marxistas, contrapõem os marxistas, começam ouvindo música popular brasileira e, quando se vêm, estão compondo música popular brasileira, assistem a filmes alternativos, riem, discutem, brigam, se apaixonam, casam, ensinam seus filhos e contam histórias desse período, viajam e conhecem lugares e pessoas de outros estados, promovem o intercâmbio cultural entre um estado e outro, nacionalizam, promovem a cultura, debatem e discutem fervorosamente, experimentam coisas novas. Uma jornada de redenção, de conversão a si, de superação, de dor, de relutância, de experimentações ousadas bem ao passo das obras Dostoiévskianas.

A militância é um evidente processo de formação singular e ímpar que muda as rotas de vidas de milhares e milhares de jovens no Brasil. Assim, literatura, psicologia e

militância estão entrelaçados intimamente porque circulam com e, apenas, no que chamamos de vida.

Escrever envolve a dúvida; militar envolve a invenção; e intervir envolve reconhecer o próprio limite e a ignorância diante da vida. A psicologia tem se dedicado à análise da questão da militância estudantil? Como compor com os movimentos estudantis? Que entradas possíveis? Que lugares ocupar?

A literatura é medida estratégica de saída frente às intempéries do social, é vida, é recriação das regras. A literatura é tão clínica quanto qualquer abordagem e técnica psicológica. A proposta desse trabalho é acreditar na força possível da relação entre Psicologia, Literatura e Movimento Estudantil, disparar processos instituintes, de por em questão o “velho e bom” instituído do saber. Eis a possibilidade de inventar, do novo, de recriar na arte, na literatura, na política, na vida, o homem, de um outro *ethos*.

Passamos longos e divertidos dias no apartamento de Carlo antes de partirmos. Ele circulava de roupão fazendo discursos semi-irônicos: “não estou tentando roubar o doce da boca de vocês, crianças, mas me parece que já é hora de decidirem quem são e que farão da vida[...]” (KEROUAC, p.165, 2009)

Eis aqui a convocação do dever-ético em relação ao que o estudante fará de sua formação. Eis aqui a experimentação do devir-estudante, que traz à tona no processo de formação profissional a jornada psicológica interna de formação pessoal. A formação pessoal atravessa a formação profissional diretamente e vice-versa. É obvio que a literatura, através de suas personagens, nos fala de um processo de transformação psicológica e de vivências pessoais que irão marcar o *ethos* dessas pessoas para toda sua vida. Assim, podemos dizer que uma graduação irá marcar para todo o sempre a vida de uma pessoa e sua entrada em determinado movimento político também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARVALHO, P. H. O. **Movimentos estudantis no Brasil e suas implicações práticas**. (Obra não publicada)
2. CARVALHO, P. H. O; BARROS, M. E. B. A experiência do Centro Acadêmico de Psicologia da UFES e os lugares de formação dos sujeitos políticos. **Revista de Psicologia Menmosine** vol.10, nº2, p 2-29. 2014.
3. DOSTOIEVSKI, F. **Crime e Castigo**. Ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.
4. KEROUAC, J. **On the road**. Ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.
5. NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Ed São Paulo: Martin Claret, 2011.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA UNIVERSO DA PSICOLOGIA

Apresentação

A revista “*UNIVERSO DA PSICOLOGIA*” publica trabalhos técnicos culturais, científicos e/ou acadêmicos, nas áreas ligadas ao curso de Psicologia, desde que atenda aos objetivos da Instituição. Admite-se, de preferência, autor pertencente à Faculdade, sem limitar, contudo, as contribuições e intercâmbios externos, julgados pelo Conselho Editorial, de valor para a Revista e, sobretudo, para a sociedade brasileira.

Normas de Publicação

Os originais entregues para publicação deverão ser assinados pelo autor e seguir as seguintes normas:

1 Texto

1.1 Os trabalhos devem ser inéditos e submetidos ao Conselho Editorial, para a avaliação e revista de pelo menos dois de seus membros, cabendo-lhe o direito de publicá-lo ou não;

1.2 O texto deve ser apresentado em formato A4 (210x297mm);

1.3 Os artigos não devem ultrapassar o total de vinte e cinco laudas, em espaçamento normal. Resumos de monografia, dissertação e tese: duas laudas. Resenhas e/ou relatos: não devem ultrapassar quatro laudas;

1.4 O texto deve ser entregue em CD e impresso, sendo composto no editor de texto Word for Windows, com fonte Time New Roman 12;

1.5 O trabalho deve apresentar obrigatoriamente:

- Título;
- Nome(s) do(s) autor(es)
- Breve currículo do(s) autor(es), enfocando as atividades mais condizentes com o tema trabalhado;
- Resumo (máximo de 300 palavras, contendo entre 3 e 5 palavras-chave);
- Abstract;
- Introdução;
- Corpo do trabalho;
- Resultado e/ou conclusões;
- Referências bibliográficas.

2 Referências Bibliográficas

A apresentação das referências bibliográficas deverá respeitar as normas técnicas da ABNT. Devem ser listadas imediatamente após texto, em ordem alfabética, e numeradas em ordem cronológica por números arábicos.

3 Citações

Qualquer citação no texto deverá ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, sendo respeitadas as normas técnicas da ABNT.

Pede-se aos autores

- Seguir rigorosamente o Manual de Normas Técnicas da Multivix, que se encontra à disposição de todos na Biblioteca e na intranet do site da Instituição;
- Linguagem condizente como produção científica, evitando abreviações, jargões e neologismos desnecessários;
- Objetividade quanto à construção do título do artigo;
- Apresentação do significado de cada sigla que consta no texto na primeira vez em que ocorre.

Considerações Finais

Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores e o Conselho de Editoração não se responsabilizará pelas opiniões expressadas nos artigos assinados.