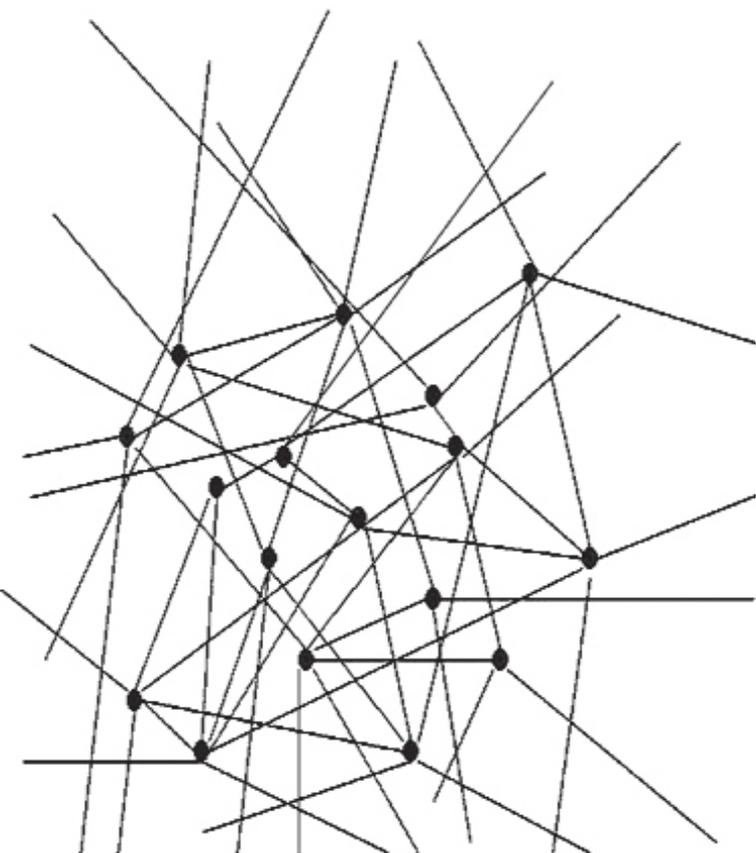


TransFormações em Psicologia

Volume 1 – Número 1 – 2008

ISSN 1984-2139



TransFormações em Psicologia / Instituto de Psicologia,
Universidade de São Paulo. – Vol. 1, n. 1 (2008). São Paulo,
USP-IP, 1991-

Semestral

ISSN 1984-2139

1. Psicologia. I.Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

TransFormações em Psicologia

Volume 1 – Número 1 – 2008

Editores

Carina Ferreira Guedes

Daniel Camparo Avila

Comissão Executiva

Isabella Bertelli Cabral dos Santos

Luiz Eduardo de V. Moreira

Suely de Barros Brandão

Conselho Editorial

Abenon Menegassi

Carlos Cesar Barros

Danilo Silva Guimarães

Giovana Del Prette

Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto

Joari Aparecido Soares de Carvalho

Letícia Calmon Drummond Amorim

Luci Mara Marin Frasson

Marco Antonio Correa Varella

Marcelo Gustavo Aguilar Calegare

Renato Cury Tardivo

**Publicação organizada pelos estudantes do Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo**



Universidade de São Paulo

Reitora: Suely Vilela

Vice-Reitor: Franco Lajolo



Instituto de Psicologia

Diretora: Emma Otta

Vice-Diretor: Yves Joel Jean Marie

Rodolphe de La Taille



TransFormações em Psicologia

Volume 1 – Número 1 – 2008

Revista editada pelo Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Editorial 6

Artigos Originais

Carolina Cardoso Tiussi & Maria Crsistina Machado Kupfer
NO AVESSE DO DIVÁ: DO NÃO OLHAR AO OLHAR
NA CLÍNICA DO AUTISMO 8

Thaísa Angélica Déo da Silva & Cassiano Ricardo Rumin
O TRABALHO EM UMA EXEPRIÊNCIA AUTOGESTIONÁ-
RIA: APONTAMENTOS SOBRE UMA INTERVENÇÃO EM
PSICOLOGIA 25

Wilson de Albuquerque Cavalcanti Carvalho
ESTUDO DA CONSTRUÇÃO ENQUANTO ATO
DISCURSIVO NO CONTEXTO DA CLÍNICA PSI-
CANALÍTICA 43

Isabel Tatit
O ARTESANATO QUILOMBOLA É ARTE AFRO-BRASILEI-
RA? – UMA PESQUISA NO QUILOMBO CAMPINHO DA
INDEPENDÊNCIA EM PARATY 58

Maria Antonieta Pezo

QUE CLÍNICA É POSSÍVEL DENTRO DE UMA
CLÍNICA-ESCOLA? 76

Diogo De Oliveira Boccardi

ENTRE O FATALISMO E A ESPERANÇA: O FAZER DO
PSICÓLOGO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL 87

Resenha de Livro

Isabella Bertelli Cabral Dos Santos

MATT RIDLEY - O QUE NOS FAZ HUMANOS: GENES, NA-
TUREZA E EXPERIÊNCIA 97

Tradução

Daniel Camparo Avila & Paulo Albertini

WILHELM REICH - A ATITUDE DOS PAIS SOBRE
A MASTURBAÇÃO INFANTIL 102

Depoimento

Dora Fix Ventura

PESQUISA E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – UM OLHAR DE
ALUNA DA PRIMEIRA TURMA DE PSICOLOGIA DA USP . . 112

TransFormações em Psicologia

Volume 1 – Número 1 – 2008

Journal edited by the Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo

CONTENTS

Editorial 6

Original Articles

Carolina Cardoso Tiussi & Maria Cristina Machado Kupfer
THE REVERSE OF THE DIVAN: OF NOT LOOKING
TO THE GLANCE IN THE CLINIC OF THE AUTISM 8

Thaísa Angélica Déo Da Silva & Cassiano Ricardo Rumin
WORK IN A SELF-MANAGEMENT EXPERIENCE: NOTES
ON A PSYCHOLOGY INTERVENTION 25

Wilson De Albuquerque Cavalcanti Franco
A STUDY OF CONSTRUCTION AS A DISCOUR-
SIVE ACT WITHIN PSYCHOANALYTICAL CLINICAL
PRACTICE 43

Isabel Tatit
IS THE QUILOMBOLA HANDCRAFT AFRICAN-BRA-
ZILIAN ART? – A RESEARCH IN CAMPINHO DA IN-
DEPENDÊNCIA QUILOMBO, IN PARATY 58

Maria Antonieta Pezo
WHAT CLINIC IS POSSIBLE INSIDE A SCHOOL-CLINIC? . . 76

Diogo De Oliveira Boccardi
BETWEEN FATALISM AND HOPE: THE EDUCATIONAL
PSYCHOLOGIST'S PRACTICE UNDER THE HISTORICAL-
CULTURAL THEORY PERSPECTIVE 87

Book Review

Isabella Bertelli Cabral Dos Santos
MATT RIDLEY - NATURE VIA NURTURE: GENES,
EXPERIENCE AND WHAT MAKES US HUMAN 97

Translation

Daniel Camparo Avila & Paulo Albertini
WILHELM REICH - THE PARENTAL ATTITUDE TO-
WARD INFANTILE MASTURBATION 102

Statement

Dora Fix Ventura
RESEARCH AND UNIVERSITY FORMATION – A USP'S FIRST
PSYCHOLOGY GRADUATION CLASS STUDENT LOOK . . 112

Editorial

Abrimos, com esta edição, um espaço para a transmissão e o debate sobre o processo de construção do campo da Psicologia como área de saber e de ação. Acreditamos que a consolidação deste espaço está condicionada pelo cultivo de uma cultura do ato de pesquisar como uma prática coletiva e pública.

A iniciativa de criação de uma revista de publicação científica organizada e escrita por estudantes está longe de ser uma iniciativa original. Além de encontrar ressonâncias e semelhantes propostas em outros cursos atuais, este movimento remonta a não menos que o século XIX, quando os estudantes da Universidade norte-americana de Yale fundaram a *Yale Scientific Magazine*, editada desde 1894. A aposta de que os escritos dos estudantes podem contribuir para o debate científico, portanto, não é única, nem nova, embora continue válida e não prescindida de constantes reafirmações.

Notamos, hoje em dia, a predominância de forma solitária e individual de se realizar tanto a pesquisa quanto a formação. Com isso, consideramos que elas ganham caráter privativo e afastam-se de seu sentido e relevância original, tornando-se práticas estéreis. O objetivo da revista, assim, é o de resgatar o sentido do ato de pesquisar e da formação como um ato coletivo e público.

Com a criação desta revista, acreditamos que contribuímos para este resgate a partir de dois momentos: primeiro, tendo em vista condição da pesquisa ter sido realizada por estudantes, pela articulação entre a pesquisa e a formação no próprio ato da pesquisa; segundo, pela criação e sustentação de um espaço que, através da interlocução, autentique a pesquisa enquanto uma prática científica: coletiva e aberta ao debate. Opomo-nos à pesquisa que, como decorrência do produ-

tivismo, transforma estudantes em mão-de-obra, sem a possibilidade implicarem-se ao seu caráter científico, furtando-se ou restringindo a abertura para o debate e a contestação. O resultado deste processo é a redução das divergências a diferenças e o esquecimento do caráter de construção coletiva que é a marca da ciência.

Circunscrevemos, assim, a proposta editorial da revista a textos que problematizem a realização da prática científica e caracterizem sua importância e relevância para o campo da formação. Com isto, queremos dizer que, muito além de uma opinião particular acerca da importância da pesquisa para a formação individual do pesquisador em questão, privilegiamos textos que discutam, a partir da própria pesquisa, a sua relevância no tocante à formação do psicólogo e da psicologia. Acreditamos que a discussão sobre esta formação apenas pode ocorrer de maneira produtiva caso seja feita a partir das práticas que a ela se atravessam, do mesmo modo como as práticas apenas se tornam pesquisas a partir de um olhar crítico sobre elas mesmas.

Desta maneira, esperamos que os artigos presentes nesta primeira edição, apesar de sua diversidade de métodos, referências teóricas ou campos de atuação, propiciem ao leitor um fio condutor que contribua para o início de uma reflexão sobre a (trans)formação da Psicologia na atualidade.

No avesso do divã: do não olhar ao olhar na clínica do autismo¹

Carolina Cardoso Tiussi² & Maria Cristina Machado Kupfer³

Resumo: No presente artigo, discute-se a presença do olhar no tratamento psicanalítico de crianças autistas. Parte-se da recomendação freudiana de que o olhar do analisante dirigido ao analista deveria ser retirado do enquadre, a fim de conter a transferência imaginária, privilegiando a fala. A partir da metáfora do estádio do espelho, formulada por Lacan, apresenta-se a função do olhar do Outro primordial na constituição do sujeito. Em seguida, discute-se a ausência de contato visual e os problemas na constituição da imagem corporal, percebidos em muitas crianças autistas. Tal discussão nos leva a considerações acerca do enquadre no atendimento de crianças autistas, sugerindo que, nessa clínica, o trabalho analítico pode caminhar no sentido de estabelecer o contato visual entre a criança e o outro, ao contrário do proposto na análise clássica. Apresentamos também parte de um caso clínico, ilustrando as considerações que presidem este trabalho.

Palavras-chave: Autismo. Psicanálise. Olhar. Enquadre Analítico.

Abstract: In this article, we discuss the presence of the look in the treatment psychoanalytical of autistic children. It begins with the Freud's recommendation that the look should be withdrawn of the clinic psychoanalytical, and it considers the Freudian notion of *Schaulust*. The article continues the discussion through Lacanian proposition of the stadium of the mirror, to think about the absence of visual contact between autistic children. This clinical sign suggests that the work with autistic children could walk to restore the visual contact, contrary in the work with adults. We present also part of a clinical case to illustrate the considerations that govern this work.

Key-words: Autism. Psychoanalysis. Look. Analytical Setting.

Nenhuns olhos têm fundo: a vida, também, não.
Guimarães Rosa

Desde o início da instalação do tratamento psicanalítico, Freud preocupa-se em retirar de cena o olhar do paciente dirigido ao analista. A fim de não ficar exposto aos olhares dos pacientes por cerca de oito horas

1 O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com o apoio do CNPq, por meio da bolsa PIBIC.

2 Estudante de Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - *carolitiussi@yahoo.com.br*

3 Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida - *mckupfer@pesquisador.cnpq.br*

diariamente, e também para fazer valer a regra fundamental fundamental da psicanálise, a associação livre, é que Freud (1969/1913) adota o uso do divã no enquadre analítico. Ele localiza a origem histórica do divã na aplicação do método catártico, no qual as pacientes histéricas se deitavam para serem hipnotizadas. Mezan (2002) coloca que, se no método hipnótico o divã exercia a função de trazer o olhar para o tratamento, na psicanálise trata-se de retirar o contato visual do analisando sob o analista.

No entanto, a clínica com crianças autistas nos coloca algumas questões que parecem ir para uma direção contrária a do tratamento clássico. Os analistas que trabalham com estas crianças frequentemente apresentam em seus relatos a dificuldade que elas têm de estabelecer contato visual com o outro semelhante. Essa dificuldade sinaliza em alguns casos uma perturbação na relação entre o sujeito e o Outro⁴. Confrontados com isso, nos perguntamos: esse sinal clínico não nos indicaria que, enquanto na análise clássica se trata de afastar o olhar para poder trabalhar, na clínica do autismo trata-se de trabalhar para permitir que o olhar se instale? Esta é a questão que preside este trabalho.

O divã e a transferência

Freud (1969/1913) argumenta que o trabalho cara a cara poderia influenciar a associação livre do paciente, que teria acesso ao olhar e às reações do analista, o que interferiria na relação transferencial. Um dos propósitos do uso do divã seria, portanto, “impedir que a transferência se misture imperceptivelmente às associações do paciente, isolar a transferência e permitir-lhe que apareça, no devido tempo, nitidamente definida como resistência” (Freud, 1969/1913, p. 176). Ou seja, a retirada do olhar do paciente dirigido ao analista serviria para isolar o material analítico produzido das reações faciais que emergem no analista durante

4 Lacan propõe uma distinção entre pequeno outro, que se refere ao outro semelhante, com quem nos relacionamos e o Grande Outro, campo da linguagem, da cultura, lugar de onde saem os significantes que representam o sujeito e também o constituem. Para a teoria lacaniana a constituição do sujeito está ligada a uma importante articulação entre “outro” e “Outro”. Os pais – pequenos outros – são os representantes do Outro para o bebê, fornecendo-lhe os significantes da cultura, ato que dá origem ao sujeito.

o relato do paciente. O acesso às reações faciais do analista, que não são ditas durante a análise, segundo Freud, poderia tornar-se fonte de resistência ao tratamento.

O retorno de Lacan aos procedimentos técnicos freudianos permitiu um maior entendimento acerca dessa questão, colocando em evidência outro aspecto da transferência que está em jogo com o corte da relação visual: o isolamento da transferência imaginária. De acordo com Quinet (1991),

a principal razão do divã na análise não é (...) nem de ordem histórica nem pessoal: ela se deve à estrutura da transferência. Trata-se de uma tática, cujo objetivo é dissolver a pregnância do imaginário da transferência, para que o analista possa distingui-la no momento de sua pura emergência nos dizeres do analisante. (p. 39)

Outra indicação acerca do isolamento do olhar, dada por Freud (1969/1915) é a de que “o tratamento deve ser levado a cabo na abstinência” (p. 214). Dessa forma, o corte visual promovido pelo divã se deve também a uma outra consideração sobre o tratamento: a abstinência pulsional visual. Lacan (1998/1964) insistirá nessa recomendação freudiana, afirmando que a reciprocidade do olhar se dá em um plano ilusório. O corte do olhar tem o intuito de privilegiar a fala, através da redução do visual, que seria o plano mais propício ao alibi do sujeito, à ilusão.

A constituição da pulsão visual (*Schaulust*)

Olhar não é ver. Na análise, é a visão que é afastada, mas o olhar permanece na sessão, ainda que o paciente não esteja vendo seu analista. O olhar comparece, por exemplo, nas cenas dos sonhos, relatadas pelo paciente. Retirando a visão da cena analítica, estará aberto o caminho para a escuta e a leitura da pulsão visual (Kupfer, 2004). Assim, a fim de compreendermos melhor o papel do olhar e da pulsão visual na análise, tanto no trabalho com a neurose quanto com a psicose, discorreremos sobre a pulsão visual e a sua constituição.

A pulsão parcial visual é, assim como a pulsão sadomasoquista, um paradigma para ilustrar a constituição do circuito pulsional, que se instala no tempo lógico anterior ao estágio do espelho (Laznik-Penot, 2004).

Em “Pulsões e Destinos da Pulsão”, Freud (2004/1915) descreve a constituição da *Schaulust* (pulsão visual) a partir dos quatro componentes da pulsão: pressão, meta, objeto e fonte. Segundo o esquema, a primeira etapa da origem de toda pulsão tem caráter ativo. O bebê se encontra em uma posição ativa em relação ao objeto, como quando morde o seio da mãe. No segundo momento, ocorre uma reversão na meta da pulsão e uma mudança em seu objeto. O bebê toma o corpo próprio como objeto, por exemplo, quando começa a chupar o próprio dedo. Nesse segundo estágio ocorre uma transformação na finalidade pulsional de ativa para passiva, instaurando um momento auto-reflexivo, que corresponde ao auto-erotismo. No último estágio da constituição do circuito pulsional, a pulsão retorna à sua primeira finalidade ativa, mas tomando como objeto algo externo ao corpo.

Entretanto, ao falar da constituição da pulsão visual, Freud (2004/1915) discrimina ainda um quarto momento, anterior à atividade primária. A pulsão visual seria inicialmente ativa e auto-erótica, ou seja, o bebê encontraria o objeto da pulsão em parte de seu próprio corpo. Ele estaria em uma posição ativa e, ao mesmo tempo, tomando-se como objeto, ou seja, olhando para um órgão de seu corpo. Só posteriormente a pulsão visual seria conduzida a trocar de direção, tomando assim o corpo de outra pessoa como objeto. Mezan (2002) aponta que a pulsão tem como objeto inicial a visão do membro sexual. Isso resultaria então em duas formas de manifestação da pulsão visual: “ativa – ver o objeto externo – e a passiva – ter o objeto/membro sexual visto por outra pessoa” (p. 53). Para Lacan (1998/1964) estes tempos freudianos se referem a um mesmo tempo, que é o “fazer-se olhar”. Ele propõe a eliminação dos três tempos verbais (olhar-se/olhar/ser olhado) para substituí-los por um único tempo, simultaneamente passivo e ativo. De acordo com Nasio (1995),

Lacan não gosta, não quer manter a caracterização freudiana de ativo e passivo (...). No fazer-se olhar, não se trata de ativo-passivo. O sujeito, que de uma posição passiva passar a ser ativo o bastante para ser olhado, é ativo no “fazer-se olhar”, e é, por ser olhado pelo Outro, objeto passivo. (p. 60)

A pulsão visual e a imagem na constituição do Eu

Para entendermos o que está em jogo acerca da pulsão visual, tanto na clínica da neurose – que trabalha com um enquadre clássico – quanto no tratamento do autismo, é necessário antes precisar o lugar da pulsão visual na constituição do sujeito.

Para Freud, o Eu é uma instância psíquica que precisa ser constituída. Não existe *a priori* uma unidade na qual o sujeito se reconheça. A constituição psíquica do Eu, segundo Lacan, se dá através da construção de uma imagem unificada do corpo. Os pais têm papel fundamental nesse momento, já que indicarão para o sujeito sua posição no drama familiar, ou ainda no campo do Outro, através da inscrição no corpo do bebê de palavras e imagens (Nasio, 1991). O “narcisismo secundário [momento em que, para Freud, já existe um Eu totalmente constituído] se define como o investimento libidinal (sexual) da imagem do eu, sendo essa imagem constituída pelas identificações do eu com as imagens dos objetos” (Nasio, 1991, p. 55).

Lacan faz uso da metáfora do espelho, momento em que a criança reconhece sua imagem refletida, para tratar desse tempo da constituição do Eu. Entretanto, para entendermos o que Lacan propõe com essa analogia, faz-se necessária uma distinção mais precisa entre olhar e ver.

No estádio do espelho, é o olhar dos pais, diante da imagem da criança, que dará a ela seu sentimento de unidade, sua imagem corporal. Com isso, Lacan nos indica que a vivência do corpo no homem se forma através da articulação entre o corpo orgânico e o *olhar* do Outro. Vemos então que esse olhar ao qual ele se refere se distancia da visão orgânica, sustentada pelo órgão do olho, já que o olhar está atravessado pela pulsão e endereçado ao outro. De acordo com Laznik-Penot (2004), o olhar é

sobretudo uma forma particular de investimento libidinal, que permite aos pais uma ilusão antecipadora na qual eles percebem o real orgânico do bebê, aureolado pelo que aí se representa, e aí ele pode advir. É a ilusão antecipadora, o *His majesty the baby* de que Freud falava em 1915. (p. 25)

Não se trata, no estádio do espelho, do olhar orgânico – ausente, por exemplo, nos cegos – mas do reconhecimento pelo Outro da imagem especular ou, ainda, do olhar enquanto presença do Outro.

Os pais desejanter adquirem, nesse momento, a função de antecipar um sujeito, iludindo-se diante da imagem real do bebê. Para Kupfer (2001),

uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer. (p. 49)

Nesse sentido, a mãe, ou quem ocupa o papel do Outro primordial, teria também a função de interpretar as manifestações da criança (grito, choro, etc.), de forma a inserir o bebê no mundo simbólico, nomeando sua demanda. Esse ato insere as necessidades de satisfação do bebê no campo da demanda dirigida ao Outro. Os objetos que satisfazem a necessidade, quando se transformam em objetos de uma demanda dirigida ao outro, simbolizam o amor dirigido ao outro. Entretanto, por representarem também o amor do outro, e por não serem o amor em si, tais objetos serão sempre insatisfatórios. “Isso introduz para o bebê algo que será daqui para frente uma experiência que o acompanhará a vida toda: o fato de que o objeto de desejo sempre remete a outra coisa e nunca o é em si mesmo” (Equipe Lugar de Vida, no prelo). Essa experiência de insatisfação, de desencontro entre o desejo e o objeto é também uma forma de introduzir a falta no Outro. Tanto o outro da relação dual, imaginária, quanto o Outro simbólico são faltantes, o que está diretamente relacionado com o fato de demandarem algo do sujeito.

A hipótese de Lacan é a de que a criança vê sua imagem no espelho, ou ainda no olhar do Outro, e se reconhece nessa imagem. Entretanto, há uma discrepância entre a imagem vista, que é unificada, e o estado de dependência e impotência motora em que se encontra na realidade. Através dessa experiência diante da sua imagem unificada no espelho, a criança pode antecipar o domínio de seu corpo. De acordo com Nasio (1991), “enquanto antes vivenciava-se como um corpo despedaçado, agora ela se acha cativada, fascinada por essa imagem do espelho, e se rejubila” (p. 57). Diante de sua impotência e prematuridade, a imagem unificada antecipa para a criança uma imagem de si. Porém, trata-se de uma imagem ideal, à qual a criança jamais conseguirá corresponder. “A criança se identifica com essa imagem e conclui: ‘essa imagem sou eu’, embora a imagem se

situe do lado de fora, externa a ela. Aí está o que Lacan chama de identificação primordial com uma imagem de si mesmo” (Nasio, 1991, p. 57).

Vemos então que, para Lacan, o Eu se reduz ao narcisismo. Ele não é, portanto, a instância que media o conhecimento do homem sobre o mundo, como apontava Freud com o sistema percepção-consciência, mas se trata da captação imaginária dos objetos, característica do narcisismo. O estádio do espelho representa o próprio nascimento do Eu, que ocorre através de uma imagem. Sendo assim, o Eu é lugar de desconhecimento, não reconhece sequer que é feito de imagens objetais.

A imagem e o furo

De acordo com Nasio (1991), nos textos a partir de 1960, Lacan volta ao esquema do estádio do espelho para apontar que a visão da imagem especular não basta para construir a imagem corporal narcísica. O importante, nesse momento, é a existência de um furo na imagem que o sujeito vê. Essa imagem, portanto, não é completa, falta algo a ela. Logo, a imagem que o outro envia ao sujeito também não é completa, comporta um furo que insere a falta na constituição do sujeito. Ou seja, ao passar pelo estádio do espelho, a criança entra em contato também com a falta no Outro.

A parte da imagem de nosso corpo próprio que não vemos no espelho é o nosso próprio olhar. É no olhar que está o furo da imagem. Da mesma forma, a criança percebe a mãe faltosa, desejante, quando percebe que a mãe olha (Nasio, 1995). A esse furo que existe no outro, essa mancha que vemos na imagem, Lacan dá o nome de “menos phi” (falo imaginário). De acordo com Nasio (1991), esse furo seria provocado pela pulsão, que não é recoberta pela imagem, por aquilo que sobra da parcela sexual que recobre a imagem. Assim,

o eu, o narcisismo, compõe-se (...) de um conjunto de imagens investidas que circulam em torno de uma falta; trata-se de uma montagem ao redor de um furo. Esse furo real representa a causa da montagem do narcisismo, e as imagens investidas permitem adaptar-se a essa hiância. (Nasio, 1991, p. 64)

Vemos, ainda, que este furo na imagem é duplicado por outro furo,

no registro simbólico. Os significantes nomeiam o desejo, mas não todo. Eles também são incapazes de significar a criança por inteiro. Disto deriva uma falta no campo da linguagem, do Outro, que causa a retomada da fala e do desejo.

O olhar no autismo

Freud e Lacan desenvolvem argumentos que indicam a importância da privação do olhar na análise, seja para o isolamento da transferência imaginária, seja para a facilitação da associação livre. Entretanto, a clínica com crianças autistas nos fornece um material que abre algumas questões a serem mais bem elucidadas sobre o tema.

Os analistas que trabalham com essas crianças freqüentemente apresentam em seus relatos a grande dificuldade que elas têm de estabelecer contato visual com o outro semelhante. Muitas crianças autistas desviam ativamente o olhar ao encontrar um rosto humano, ao contrário da maioria das outras crianças que, desde muito cedo e com grande freqüência, buscam o contato visual. Lacan (1995/1966), acerca do comportamento de crianças neuróticas, conta sobre:

o espetáculo cativante de um bebê que, diante do espelho, ainda sem ter o controle da marcha ou sequer postura ereta, mas totalmente estreitado por algum suporte humano ou artificial, supera, numa azáfama jubilatória, os entraves desse apoio, para sustentar sua postura numa posição mais ou menos inclinada e resgatar, para fixá-lo, um aspecto instantâneo da imagem. (p. 97)

Fernandes (2000), acerca das crianças autistas, relata:

É comum aos relatos dos pais de autistas, as referências a um olhar, de parte desses bebês, que se fixa nas vestes, nos objetos ou, ainda, um movimento habitual a estas crianças de se contorcerem, quando no colo da mãe, até se perderem, intencionalmente, do olhar desta. (p. 98)

Contrastando essas duas descrições fica ainda mais evidente a intenção ativa das crianças autistas de fugir daquilo que para o neurótico se apresenta como objeto de fascinação.

Laznik-Penot (1991) considera inclusive, ao lado da não-instauração do circuito pulsional, o não-olhar entre a mãe e o bebê um dos sinais

clínicos mais significativos para a detecção precoce do autismo, já que apontam para momentos de fundação do aparelho psíquico. Diante deste fenômeno clínico cabe então a pergunta: o que se passa com essas crianças que evitam o olhar?

O não-olhar entre uma criança e sua mãe assinala o perigo de problemas precoces na relação com o Outro, principalmente se a mãe não se dá conta disto. Esses sinais clínicos, fenomênicos, evidenciam o risco do estágio do espelho não se constituir, ou se constituir mal. As crianças autistas encontram problemas exatamente com a constituição da imagem corporal, o Eu através do qual nos relacionamos com o outro. Laznik-Penot (1991) está interessada em estudar o que se passa no tempo lógico anterior ao estágio do espelho, que seria o que impede a instauração deste nas crianças autistas.

Para se aproximar desse tempo, a autora retorna ao modelo do esquema óptico de Bouasse, experiência permite a Lacan metaforizar a instauração da primeira estrutura do aparelho psíquico. Esse modelo representa a união do objeto real – no caso, o vaso representando o corpo orgânico do bebê – a uma imagem real – o buquê de flores já no gargalo do vaso, ou ainda a imagem que o Outro vê diante do corpo orgânico do bebê. A imagem vista pelo outro é a do vaso com as flores em seu gargalo, uma imagem total, que une o que estava fragmentado. Assim também ocorreria com o corpo despedaçado do bebê que, diante o olhar do Outro é unificado por uma imagem e reconhecido nela. Os problemas vistos a posteriori nas crianças autistas, segundo Laznik-Penot (1991), se passariam nesse tempo.

Dessa forma, Lacan (1995/1966) fala do reconhecimento da imagem especular do bebê pelo Outro, quando esta se vira para o adulto lhe demandando através do olhar o reconhecimento de sua imagem. Laznik-Penot (1991) evidencia que seria necessário um primeiro reconhecimento da imagem, não-demandado pela criança, que se forma primeiramente no olhar do Outro.

A autora propõe então que a evitação do contato visual, a não-demanda de reconhecimento, é efeito de uma falha nesse reconhecimento primeiro, que se forma somente no olhar do Outro, que seria da ordem da imagem real. Ou seja, o não-reconhecimento da imagem real do bebê pelo Outro teria como efeito a não-instauração da imagem virtual, a não-

demanda da criança pelo reconhecimento da imagem virtual. A autora aponta que alguns pais, por não serem enganados por nenhuma ilusão antecipadora, vêem o bebê real, em seu desnudamento, impedindo assim que qualquer imagem do corpo advenha para o bebê.

A direção do tratamento

Diante do não estabelecimento do olhar na criança autista e retomando o que foi colocado acerca da análise da neurose, não estaríamos trabalhando em direções opostas no que se refere ao olhar? Se na análise clássica se trata de afastar o olhar para poder trabalhar, ainda que em sua dimensão imaginária, na clínica do autismo não se trataria de trabalhar para permitir que o olhar se instale em sua dimensão imaginária, simbólica e real?

Essa consideração aponta na mesma direção do que fala Kupfer (2001), colocando que se trata de uma transferência invertida na análise dos autistas e psicóticos. Para a autora,

o analista clássico precisa eclipsar-se ao ponto de permitir que seu analisante o coloque no lugar de seu objeto de gozo, do objeto causa de seu desejo, o que faz uma análise caminhar do Simbólico para o Real, passando por uma “desinflagem imaginária”. (Kupfer, 2001, p. 64)

No trabalho com psicóticos e autistas, ao contrário, o simbólico está para ser construído e precisa vir fazer seu trabalho de enodar o imaginário com o real. Collete Soler (1994), citada por Kupfer (2001), apresenta o termo “análise invertida” ao falar do tratamento do autismo e da psicose infantil.

Se, na análise clássica, a operação analítica parte do simbólico em direção ao real, o que implica certa desconstrução desse simbólico, na análise das “crianças-objeto”, a operação é a de permitir que se instale o simbólico e o ponto de partida é então o real, esse contra o qual a criança não erigiu suas defesas (*idem*, p. 62).

Soler (1994) fala ainda que essa operação do real em direção ao simbólico apontaria para a criação de condições para a instalação da falta. Temos então que, em alguns casos, o trabalho analítico deve ser exata-

mente o de chamar o olhar para a cena, a fim de permitir que um sujeito apareça, suportando olhar para a falta.

O relato de um caso clínico

Na tentativa de apresentar essa questão na clínica, realizou-se o acompanhamento do atendimento de uma criança com traços autistas e com hipótese diagnóstica de Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DSM-IV). A criança foi atendida por uma analista na Associação Lugar de Vida. A pesquisadora acompanhou os atendimentos, no período de agosto de 2006 a maio de 2008, tendo a função de observar e anotar as sessões.

O início do tratamento foi realizado individualmente, com sessões de análise semanais. A partir de agosto de 2006, a criança começou a ser atendida em um pequeno grupo, formado por ela, outra criança da mesma idade, uma analista e um coordenador, também psicanalista, mas responsável pela introdução de atividades pedagógicas.

No caso desta criança, tratou-se de acompanhar a instalação do olhar. Jonas⁵, na época com quatro anos de idade, apresentava dificuldades com a linguagem, algumas fixações e pouco contato visual. Ele se comunicava através de frases inacabadas e palavras que inventava. Uma das principais queixas dos pais era de que ele “não pedia nada a ninguém” e também não atendia ao pedido dos outros. A mãe dizia que sua família chamava-o de bicho-do-mato, pois ele não respondia quando era perguntado e nunca conversava. Na escola, a professora dizia que ele era muito independente, já que não solicitava sua atenção, como as outras crianças. Sua dificuldade na relação com o outro aparecia também através da evitação do olhar. Jonas freqüentemente se esquivava do contato visual. Esses sinais clínicos revelam uma significativa perturbação na relação com o Outro da linguagem o que, segundo Lacan, indica entraves no atravessamento da constituição subjetiva. Para esse autor, o sujeito se constitui na relação com os significantes, emergindo como efeito do encontro entre dois significantes. Assim, perturbações na relação com o Outro nos indi-

5 O nome utilizado é fictício, a fim de preservar a identidade da criança, atendendo aos critérios éticos exigidos em pesquisas com seres humanos.

cam dificuldades na própria constituição do sujeito.

Tal perturbação aparecia especialmente na impossibilidade de atender à demanda do Outro. Mais do que não responder às perguntas dos avós, não solicitar a ajuda da professora ou evitar o olhar, Jonas parecia não suportar a demanda do Outro. Quando lhe pedíamos para participar de suas brincadeiras, como ver os livros de histórias infantis, por exemplo, a tentativa era recebida com: “essa história chegou ao fim”.

Isso nos levou a pensar que o insuportável para Jonas com relação à demanda do Outro seria o fato de que, aceitando esta demanda, ele estaria ao mesmo tempo reconhecendo a falta no Outro, este furo que está presente no sujeito e também no Outro. Se o Outro quer algo de mim é porque nele algo falta. O que Jonas evitaria a todo custo é olhar para a falta do Outro.

Essa hipótese com relação à falta traduz também seu outro sintoma, o de se esquivar do contato visual. Como apresentado acima, Nasio (1995) nos sugere que quando olho, enxergo a imagem, mas também seu furo. Quando a criança olha para o olhar da mãe, buscando seu reconhecimento, esta lhe passa, junto com o reconhecimento, sua falta. O olhar da mãe é um olhar desejante, o que indica ao mesmo tempo, que algo falta.

Uma das intervenções que permitiu que Jonas estabelecesse um contato foi o que se denominou “olhar oblíquo”. Ela consiste em propor que o adulto ocupe um lugar de “sujeito suposto não-saber”, ou seja, propõe-se que o adulto não realize demandas diretivas à criança, mas invista seu desejo em um objeto e deixe-o a disposição da criança, para que o contato entre eles se dê a partir do interesse de ambos para com o objeto. De acordo com Kupfer, Faria & Keiko (2007),

o adulto coordenador da oficina conduz de forma oblíqua o olhar da criança para um objeto de desejo inscrito na cultura, no campo do Outro. Trata-se de, obliquamente, tentar reconhecer e fisgar o desejo da criança, não pela demanda direta ou imperativa do olhar ou da voz do Outro, mas buscando apresentar para a criança, porém, um tanto das representações de Outro na cultura. (p. 163)

Dessa forma, percebendo a ameaça que poderia significar um olhar diretamente dirigido a ele e tendo em vista a proposta de uso do olhar oblíquo, em certo momento do tratamento, ocorreu a seguinte cena, transcrita no diário de campo da pesquisadora:

Jonas faz um desenho que chama de “lustla bitch”. Repete por muito tempo essa palavra. Ele fala também diversos outros neologismos soltos, sem sentido e não engaja em nenhuma brincadeira. Ele diz então que está doente e se deita na almofada. A analista propõe que brinquem de médico, já que Jonas está doente. Jonas aceita, diz que está com febre, que precisa de remédio. Ele toma o remédio e continua deitado. Passa muito tempo quieto. A analista, depois de um tempo em silêncio, pergunta se Jonas quer ouvir uma história, enquanto se recupera. Ele rapidamente quer contar a história, como sempre faz. Mas a analista diz então que ela está doente e que ele deve contar a história para ela. Nesse momento, Jonas está com o rosto apoiado nas almofadas e a analista abaixa-se, permanecendo de uma forma em que seu olhar não o encarava diretamente, estavam na horizontal. Jonas começa então a contar a história olhando para a analista. Ele permite inclusive intervenções dela em seu relato, respondendo suas perguntas e aceitando seus comentários. Parece que o olhar da analista nesta posição permite que Jonas olhe para ela. Quando acaba a sessão, ele não quer ir embora, quer continuar a brincadeira, indicando que conseguiu suportar bem a situação, que estava inclusive prazerosa. (Transcrição de relato da pesquisadora-observadora)

A hipótese é a de que o olhar neste plano oblíquo permite que o contato com o olhar desejante do Outro, logo faltoso, seja mais suportável.

Outro momento de mudança significativa com Jonas se deu ao entrar para o pequeno grupo. Neste outro formato, foi possível um maior desdobramento da brincadeira de contar histórias. Esta brincadeira era, até então, outra forma de evitar o contato com o Outro, já que Jonas colocava-se a falar frases sem sentido e sozinho, como que escondido atrás do livro. No grupo, entretanto, uma das histórias de Jonas foi eleita pela outra criança para que fosse encenada. Cada pessoa do grupo tinha um personagem e a história era construída por todos. Jonas não estava mais sozinho reproduzindo uma história, mas criando-a com o outro, logo com o Outro. A entrada de outros personagens indica também a entrada do Outro demandante, desejante, furado, barrado.

Nesse momento do tratamento, percebemos que, para Jonas, haviam ocorrido mudanças significativas com relação ao olhar. Ele estava conseguindo manter o contato visual e suportar o olhar do outro. Outra transcrição realizada pela pesquisadora revela a mudança:

Jonas conta para a analista que foi viajar e esta lhe pergunta para onde ele foi. Ele então desvia o olhar para cima, como faz sempre quando é demandado. Porém, dessa vez, logo em seguida ele olha para a analista e conta que foi para o Rio de Janeiro, que viu um avião muito branco e também comeu chocolate branco. Percebemos então que quando desviou o olhar, ele estava se lembrando da viagem, resgatando-a em sua memória e não evitando o contato visual e a pergunta. (Transcrição de relato da pesquisadora-observadora)

A modificação desse sinal clínico nos indica uma mudança na sua relação com o Outro. Agora, Jonas parece ter estabelecido alguns recursos para entrar em contato com a falta no Outro. Seu movimento foi uma passagem de um olhar de evitação para o olhar de evocação, que evoca as lembranças do que viveu para poder contá-las ao outro.

A partir desses sinais clínicos infere-se que houve a especularização da imagem corporal para Jonas, apesar de encontrarmos ainda sintomas significativos devido à não especularização no primeiro ano de vida. Entretanto, vemos que o olhar de Jonas se instalou, indicando modificações em sua relação com o Outro.

Considerações finais

Assim, podemos considerar que na clínica das neuroses, no que se refere ao enquadre, trata-se de isolar o olhar, para que as imagens surjam através de significantes. Tais imagens devem ser recolhidas pelo analista e devolvidas em sua dimensão fragmentada, fraturada, indicando a divisão do eu. Na clínica do autismo, entretanto, em alguns casos, trata-se exatamente de chamar o olhar para a cena analítica, de criar condições para que o sujeito consiga entrar em contato com a falta no Outro e assim com o desejo, para que ele possa exatamente caminhar da evitação do olhar para um olhar de evocação, ou ainda de convocação, que convoca o Outro e se permite também ser convocado.

Com relação a realização dessa pesquisa e sua relevância na formação do psicólogo, entendemos que ela teve, como pano de fundo, uma tentativa de articulação entre a prática clínica com crianças autistas e a teorização do enquadre analítico, o que pode ser um importante modo de fazer a reflexão sobre a clínica, não somente psicanalítica, mas também psicológica. Por meio da indagação sobre o olhar na clínica, foi possível entrar em contato com uma das maneiras de articular a clínica analítica e sua teorização. Neste trabalho, ficou evidenciado o modo como a teoria orienta a clínica, mas também o modo como a prática clínica pode propor questões para a teoria. Afinal, a teoria não deve ser encarada como um manual de técnicas a serem aplicadas, mas como método de investigação,

como propõe Freud (1969/ 1913).

Entendemos que a compreensão da relação entre a prática clínica e sua teoria pode envolver inclusive os aspectos éticos da profissão, sendo muito importante para a formação do psicólogo. Elia (2000), em seu artigo “Clínica e pesquisa em Psicanálise”, apresenta uma crítica ao que denomina fixação do enquadre analítico no modelo de consultório particular (caracterizado pelo uso do divã, pagamento, tempo e frequência) apontando que tal fixação poderia estar a serviço da exclusão de dois segmentos sociais: os pobres e os psicóticos. O autor evidencia que esse tipo de enquadre não comporta tais segmentos e recorre à teorização lacaniana para mostrar que nela nada impede que a psicanálise se dê em enquadres diferentes, orientados pelas circunstâncias que a clínica apresenta. Dessa forma, pode-se pensar que, tanto para entrar em contato com o fenômeno psíquico, assim como para fazer caminhar a teoria, é preciso estar aberto para aquilo que a teoria não prevê.

Referências

- DSM – IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (1994). Washington: APA.
- Elia, L. (2000). Psicanálise: clínica & pesquisa. In S. Alberti & L. Elia (Orgs.), *Clínica e pesquisa em psicanálise* (pp. 19-35). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Equipe Lugar de Vida (no prelo). *Apostila para capacitação: pesquisa multicêntrica de indicadores de risco para o desenvolvimento infantil*.
- Fernandes, L. R. (2000). *O olhar do engano: autismo e Outro primordial*. São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1969). Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I). In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913)
- Freud, S. (1969). Observações sobre o amor transferencial (Novas re-

- comendações sobre a técnica da psicanálise III). In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2004). Pulsões e destinos da pulsão. In S. Freud, *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (L.A. Hanns, trad., Vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M. (2004). Olhar, escutar, ler: O trabalho da análise. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, 8, 71-78.
- Kupfer, M. C., Faria, C. & Keiko, C. (2007). O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. *Arquivos brasileiros de psicologia* 59(2), 156-166.
- Lacan, J. (1979). A tópica do imaginário, In J. Lacan, *O Seminário* livro 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1954)
- Lacan, J. (1998). Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. In J. Lacan, *O Seminário*, livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Lacan, J. (1995) O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. In J. Lacan, *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966)
- Laznik-Penot, M. C. (1991). Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional. In M. C. Laznik-Penot (Org.), *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.
- Laznik-Penot, M. C. (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma.
- Mezan, R. (2002) A medusa e o telescópio: Freud e o olhar. In R. Mezan, *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Cia das Letras.
- Nasio, J. D. (1991). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio

de Janeiro: Jorge Zahar.

Nasio, J. D. (1995). *O olhar em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Quinet, A. (1991). *As 4 + 1 condições da análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Soler, C. (1994). Le désir du psychanalyste. Où est la difference? *Lettre Mensuelle*. Paris, Publicação do Campo Freudiano, (s/n).

O trabalho em uma experiência autogestionária: apontamentos sobre uma intervenção em Psicologia

Thaís Angélica Déo da Silva¹ & Cassiano Ricardo Rumin²

Resumo: A precarização do emprego formal e a reduzida quantidade de postos de trabalho têm impulsionado trabalhadores a buscar alternativas de obtenção de renda, como acontece nas empresas autogestionárias, nas quais membros definem objetivos, funções e horários para o desempenho da ação produtiva. Objetivou-se fomentar a constituição de uma associação de quatro trabalhadoras à produção autogerida, oferecendo a possibilidade de ressignificação dos afetos e acolhimento da ansiedade produzida pela atividade produtiva e definição das funções que o trabalho exigia de acordo com as habilidades de cada integrante. Configuraram-se discussões entre trabalho autônomo e assalariado, ausência da relação de subordinação, contato mantido com as colegas em momentos distintos do horário de trabalho e idealização da constituição de um negócio próprio. Concluí-se, indicando que a inserção na atividade produtiva autogestionária produz aumento da autonomia, intensificação da circulação nos espaços sociais e acúmulo de funções, visto que as integrantes autogestionárias são mulheres.

Palavras-chave: Autogestão. Trabalho Feminino. Psicologia do Trabalho. Formação Profissional em Psicologia.

Abstract: The failing of the formal job and the reduced quantity of post jobs have motivated the workers to look for alternatives to get money, as happen in the automanage firms, in those members make decisions about goals, functions and the period to the development of productive action. It has like goal the formation of a four- workers women association to the automanaged production, offering the possibility of the remeaning affection and reception of anxiety made by the productive activity and by the definition of functions that the work demand according with the each member's skills. It is about the discussion between autonomy and salary works, the absent of subordinator relationship, the contact with the workmates in moments besides the period of work and the idealization of the constitution of the own business. The conclusion is the indication that the insertion in the automanage productive activity makes the increase of autonomy, intensification of the circulation in the social spaces and the accumulated functions because the automanage members are women.

Key-words: Automanage. Female Work. Work Psychology. Professional Graduation in Psychology.

1 Estudante de Graduação em Psicologia das Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI) - thaisangelica@yahoo.com.br

2 Psicólogo (FCLUNESP/Assis) – Especialista em Saúde Pública (FCFUNESP/Araraquara) – Mestre em Ciências Médicas (FMRP/USP) – Docente das Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI) - cassianorumin@fai.com.br

Introdução

A precarização do emprego formal e a reduzida disponibilidade de postos de trabalho têm impulsionado trabalhadores a buscar alternativas de obtenção de renda. Com isso, aumenta a proporção de empresas autogestionárias, nas quais os próprios integrantes destas empresas definem objetivos, funções e horários para o desempenho da ação produtiva. Deve-se destacar que a organização de trabalhadores em práticas autogestionárias muitas vezes guarda a proposição de exclusão do mercado de trabalho.

Schmidt (2004) destacou a questão da redução dos postos de trabalho na formação profissional em Psicologia, ao constituir proposições articuladas à condição de desemprego que ressoam na prática clínica num serviço-escola de Psicologia. Esta perspectiva afirma a necessidade da formação de profissionais em Psicologia que estejam habilitados para acolher as demandas daqueles que, como enfatizou Antunes (2005), perderam até a possibilidade de vender sua força de trabalho.

A constituição de modelos de organização e gestão do trabalho, que diferem dos modelos privados de ampliação do capital e dos modelos estatais de estabelecimento das ações produtivas, confere desafios à formação profissional em Psicologia. Essa formação deve compreender a apropriação de conhecimentos e gerar competências articuladas àquilo que a prática profissional demandará. Deste modo, além das perspectivas correntes em Psicologia do Trabalho, a formação profissional em Psicologia deve compreender as proposições inerentes ao trabalho associado ou autogerido, especialmente quando se destaca a atuação deste profissional no campo reconhecido como Economia Solidária.

Singer e Souza (2000, citado por Esteves, 2002) apresentam que o trabalho associado, ou autogerido, ocorre da seguinte forma:

Os trabalhadores associados aplicam seu trabalho aos seus meios de produção, de onde obtêm como resultado produtos (mercadorias ou serviços) que são vendidos no mercado em geral, da receita obtida dessa venda, são pagos os custos da produção, os custos de venda e os custos sociais (encargos e tributos), bem como é daí obtida a devida remuneração pelo trabalho de cada um, que segue uma relação entre o resultado econômico do grupo e a participação correspondente de cada trabalhador nesse resultado. Esta equação é bem diferente daquela do trabalho assalariado, em que alguém aplica o trabalho comprado de muitos e retém a maior parte dos resultados materiais e financeiros dessa aplicação. (p. 53)

Numa empresa autogestionária, os próprios membros adquirem o papel de organizadores de seu trabalho e, de acordo com Vieitez (1997), há a priorização do coletivo de trabalhadores na divisão dos lucros, sendo que sua maximização não é o objetivo primário do empreendimento. Já em empresas de gestão centralizada, prevalece a hierarquia e a definição de objetivos organizacionais posicionados por superiores aos trabalhadores. Aos últimos, resta cumpri-las sem questionamentos, como forma de manutenção de seu emprego.

Busnardo (2006) destaca que uma empresa autogerida é “uma organização produtiva na qual o poder de decisão, formalmente, pertence igualmente a todo o coletivo de trabalhadores” (p. 54). Quanto ao ganho líquido, este é dividido entre os trabalhadores de acordo com regras estatutárias ou acordadas em assembleias gerais.

Com vista a combater o desemprego e a desgastante subordinação ao trabalho, ressurgem em vários países o trabalho autogestionário, como forma de romper com esses aspectos. De acordo com Andrada (2006), muitas pessoas vislumbram a possibilidade de construir uma rede de produção e distribuição não-capitalista, ainda que inseridas em uma economia de mercado. O autor prossegue afirmando que o “incentivo e o financiamento de ações no campo da Economia Solidária têm sido realizados tanto por instituições públicas, quanto por organizações não-governamentais, principalmente nos últimos dez anos” (Andrada, 2006, p. 2). Esta atitude de incentivo também é organizada pelo programa de transferência de renda denominado Renda Cidadã, que busca constantemente investir na criação de empresas autogeridas, como forma das famílias assistidas se organizarem e promoverem geração de renda.

Andrada (2006) destaca que o trabalho autogerido compreende a existência de replanejamento cotidiano do trabalho. Salienta que durante esse processo estão presentes os conflitos, os impasses, as tomadas de decisão e as escolhas que carecem ser realizadas pela totalidade do grupo. No grupo de mulheres abordadas neste artigo, surgia freqüentemente a ambigüidade de atos e afetos frente à desigualdade de aptidões perante o processo produtivo; ou a inadequação do regime de remuneração diante das necessidades do grupo. Entretanto, numa situação de impasse, a ambigüidade permitia a construção de ajustes e disparava processos de

negociação em “contextos de poder e controle assimétricos” (Sato, 2002, p. 1152). A assimetria nas relações se constituía a partir de elementos anteriores a participação no grupo autogerido e se referia ao grau de escolaridade, a destreza manual para as práticas culinárias, habilidade discursiva para o procedimento de vendas diretas ao público e ao grau de autonomia em relação à figura masculina da parilha conjugal. Esta situação evoca os apontamentos de Andrada (2006) sobre empreendimentos autogestionários:

Sabe-se de início e o tempo todo o que não se quer em uma cooperativa autogestionária: hierarquia, subordinação, burocratização alienante, cisão planejamento-execução, competição interna, entre tantas outras marcas das práticas administrativas e gerenciais do modo de produção capitalista. Entretanto, por mais que haja clareza e consenso acerca dos princípios autogestionários capazes de se contrapor a todo esse arcabouço, não se tem disponíveis de antemão as maneiras de implementá-los, talvez por suas próprias características. (p. 12)

Sato (1999) destaca que ao abordar os impasses e negociações presentes em grupos, as práticas de poder “de um dos membros pode implicar na exclusão daquele que detém menor poder e controle, reproduzindo os papéis desempenhados anteriormente - de empregado, de subordinado e de chefe - acabam por dificultar a construção e o exercício da comunicação” (p. 224). A partir disso, pode-se pensar nos comportamentos restritivos à tomada coletiva de decisões, onde o silêncio é considerado consentimento. Talvez por essa razão as integrantes do grupo abordado neste artigo esperavam pela decisão daquela que demonstrava ocupar o lugar de organizadora do grupo.

A expectativa de que alguém prescreveria o trabalho a ser realizado ilustrava as relações sócio-históricas estabelecidas com o trabalho. Baseadas na suposição da definição de funções produtivas por um elemento externo ao próprio trabalhador, destacavam o trabalho com vínculo empregatício como algo almejado. Conforme Esteves (2002), “o aparato jurídico de exploração do trabalho (o vínculo empregatício) foi mais que legalizado e aceito socialmente, se tornou a forma ideal de trabalho (socialmente desejada)” (p. 52). A opção do emprego formal é sedutora em comparação com as vantagens da produção autogerida, que como desvantagem apresenta a ausência de garantias e benefícios previstos na legislação trabalhista.

Sabe-se que o trabalho é uma categoria articulada ao viver, não apenas materialmente. Sobretudo confere valores à participação nas práticas coletivas e envolve o indivíduo numa perspectiva de confiabilidade. De acordo com Sato (2004), “o trabalho compreendido como atividade genérica é uma forma de relação com coisas e pessoas e, por isso, forma identidades, jeitos de ser e existir num mundo compartilhado” (p. 366).

Sato (1999) expõe ainda que se deve considerar os processos de produção autogerida como “processos de interação que envolvem dimensões de natureza simbólica e material, de ordem política, econômica e psicossocial, onde a técnica é muito importante, mas insuficiente” (p. 223).

Scopinho (2007) complementa esta estrutura argumentativa ressaltando a disponibilidade dos integrantes para o enfrentamento dos diversos conflitos que irão emergir, buscando solucionar os pontos de constrangimentos. Ainda, a autora destaca que para o funcionamento da produção autogerida é necessário projetar objetivos, dimensionar os esforços necessários para atingi-los e “adotar uma postura crítica em relação aos projetos e métodos de trabalho, no sentido de revisá-los sempre que ficar evidente que os objetivos não estão sendo atingidos” (Scopinho, 2003, p. 138).

Objetivo

O trabalho em Psicologia apresentado neste artigo teve como objetivo fomentar a constituição de um grupo de trabalhadoras em um modelo autogestionário a partir de uma prática profissionalizante em Psicologia. A autogestão se configurou como uma alternativa para a geração de renda e, no caso em questão, encontrou-se inicialmente apoiada em um programa de transferência de renda. O investimento financeiro do programa de transferência de renda possibilitou que as trabalhadoras que participaram da ação autogestionária tivessem algum tempo para dimensionar as possibilidades da ação produtiva e desenvolver uma rede social para circulação das mercadorias produzidas. Assim, esperava-se que o grupo autogestionário propiciasse autonomia em relação ao programa de transferência de renda.

Metodologia

Para a realização desta intervenção em Psicologia, organizou-se um grupo composto por quatro mulheres, iniciantes na atividade autogerida, que produziam pães, salgados e trufas. O estabelecimento dos parâmetros éticos para a realização da prática profissionalizante em Psicologia foram discutidos e acordados no momento de estabelecimento do contrato de estágio profissionalizante. Os objetivos da intervenção foram apresentados e discutidos junto às integrantes da prática autogestionária que estabeleceram o consenso em torno de sua realização e firmaram o consentimento livre e esclarecido.

No contato com as participantes produziu-se uma anamnese sobre o histórico de vida, inserção no trabalho e expectativas referentes à ação autogestionária. Utilizou-se a concepção de “metodologias participativas para trabalhos grupais” proposta por Silva (2002) pois, de acordo com a autora, esta metodologia possibilitaria às integrantes do grupo “vivenciar seus sentimentos; percepções sobre determinados fatos ou informações; refletir sobre eles; ressignificar seus conhecimentos e valores e perceber as possibilidades de mudanças” (p. 44). As metodologias participativas para trabalhos grupais utilizadas nesta prática profissionalizante em Psicologia envolveram: exposições dialogadas, discussão de material informativo, debate de idéias e sessões avaliatórias.

Os encontros ocorreram em uma sala cedida pela Prefeitura Municipal no próprio local de trabalho, uma vez por semana, com duração que variava de uma hora à uma hora e meia. Complementou-se esta experiência autogestionária, com a articulação de saberes oriundos da Psicologia do Trabalho para a resolução de entraves inerentes a organização da produção, às práticas coletivas de produção de valores e à percepção dos indivíduos frente a necessidade de experienciar empreendimentos derivados da prática social. Ao grupo de trabalhadoras também era oferecida a possibilidade de ressignificação dos afetos e acolhimento da ansiedade produzida pela definição de funções que o trabalho exigia em contraposição às habilidades das integrantes e pelo exercício da atividade autogerida.

Resultados

O desemprego estrutural se apresenta como elemento marcante para ações do governo estadual e federal relacionadas à transferência de valores e ao fomento a iniciativas de geração de renda. Ao investigar as condições de mobilização de mão-de-obra no atual estágio da produção capitalista brasileira, também se nota a relevância de iniciativas autogeridas de emprego e renda. Neste sentido, a autogestão figura como alternativa para uma dupla vivência de exclusão: o desemprego estrutural e o desemprego ocasionado pela degradação da saúde em práticas produtivas. Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) explicitam que deteriorização, o desgaste e o envelhecimento precoce são implicações da relação do homem com o trabalho. Por essa razão, um número elevado de pessoas vivencia o trabalho autogerido, como condição de participação no cotidiano da produção de valores, após a participação em práticas formais de trabalho que determinaram a deterioração da saúde.

A prática profissionalizante em Psicologia apresentada a seguir dirigiu-se a um grupo de quatro mulheres, integrantes do Programa Renda Cidadã, que desenvolviam atividades de produção de pães, salgados e trufas. A partir da proposição que o grupo seria direcionado para a atuação em processo de autogestão, a problemática se relacionava à organização de funções, horários, locais de venda dos produtos, divisão dos lucros e participação no cotidiano familiar.

Durante os encontros se configuraram discussões entre trabalho autônomo e assalariado. Este conteúdo se originou, inicialmente, com as integrantes afirmando que ao conseguir um emprego, não se considerava importante que este fosse assalariado e com carteira assinada. No entanto, com o decorrer dos grupos de desenvolvimento autogestionário, a manifestação do desejo de se vincular a uma empresa que oferecesse estabilidade se sobressaía, pois assim teriam um salário fixo e com dia específico para o recebimento. Poderiam almejar com o salário a possibilidade de projetos futuros, como fazer a compra mensal de alimentos, pagar a prestação de um imóvel ou comprar eletrodomésticos. Foi posicionado às integrantes do grupo que o trabalho informal que realizavam poderia ser referência para o emprego formal, pois necessitavam manejar na atividade

autogestionária habilidades requeridas para o desempenho profissional formalizado: a ação participativa, o comprometimento e a coesão na objetivação da produção. Assim, construiriam referências de competência e responsabilidade profissional.

Entretanto, foi indispensável destacar o interesse das integrantes do grupo autogestionário em engajar-se em atividades com prescrições produtivas bem definidas, que não solicitassem o envolvimento ideativo na resolução de entraves e, conseqüentemente, exigisse apenas o emprego de funções motoras. Outros aspectos foram apresentados para circunscrever o modo precário de organização do grupo, que se estendia desde a ausência de delimitação de funções no processo produtivo até a retirada diária do lucro das vendas, o que lhes impedia de acreditar que o trabalho realizado poderia ser fonte de um volume financeiro que merecesse consideração. A constante queixa de que não estavam produzindo e de que o tempo destinado para as vendas era reduzido, apresentou a prioridade de definir funções específicas para cada integrante: oferecer os produtos, anotar as encomendas, fazer a compra de ingredientes, fazer a massa, abrir a massa, fazer o recheio, dar o acabamento, assar ou fritar, empacotar, distribuir as encomendas e realizar a contabilidade.

Com a divulgação dos produtos alimentícios que produziam, houve aumento nas encomendas e da produção e, com isso, havia necessidade de todas as integrantes participarem ativamente para manter o fluxo produtivo e a qualidade do que era produzido. Andrada (2006), em sua pesquisa, evidenciou “a questão da qualidade das peças produzidas frente às desigualdades de habilidades entre as cooperadas, nas várias etapas do processo produtivo” (p. 8). No grupo abordado neste artigo, a produção da massa e do recheio estava delimitada a algumas integrantes. Com o aumento das encomendas e da produção, surgiu no grupo a preocupação com a manutenção da qualidade do produto, pois as demais integrantes também deveriam assumir essas funções.

Embora houvesse o aumento da produção, a divisão dos lucros continuava reduzida. Após a intervenção sobre a organização do cotidiano de trabalho passou-se a abordar o modelo empregado para distribuir a remuneração. Este consistiu em dividir o fundo comum que possuíam, ou seja, o recebimento das vendas. Inicialmente, os lucros eram divididos todos os dias, o que irrompia o não investimento do dinheiro em algo posicio-

nado no futuro. Com o replanejamento, organizado pelas próprias integrantes, ficou decidido que a divisão dos lucros ocorreria quinzenalmente. Foi verificado que, em sua totalidade, as integrantes nunca tiveram qualquer experiência anterior com a produção coletiva oriunda da autogestão, estando ainda num processo de construção do entendimento desse modo operante de trabalho. Afirmavam gostar do que faziam, embora por vezes apresentassem planos de não continuar trabalhando na produção de pães, salgados e trufas, caso conseguissem um emprego formal.

Os aspectos positivos apontados pelas mulheres quanto à participação em um grupo autogerido foram: a liberdade, a possibilidade de regular seus horários e de se ausentar quando necessário, a ausência da relação de subordinação, o contato estabelecido com as colegas em momentos distintos do horário de trabalho e a idealização da constituição de um negócio próprio. Quanto aos aspectos negativos foram destacados: o trabalho árduo e a inconstância de volume de trabalho e renda.

A baixa escolaridade foi um fator de impasse para a delimitação da função de contabilidade, ficando sob a responsabilidade de uma única integrante que demonstrou aptidões para a função. Verificou-se o não investimento em projetos futuros de escolarização como forma de alcançar proveito em longo prazo. Quanto à questão de retornarem o estudo, vários empecilhos foram apresentados, entre eles: ausência de interesse, realização cotidiana do cuidado dos filhos, incompreensão do esposo e distanciar-se da família no período noturno.

Quanto à vivência afetiva das integrantes em relação a uma organizadora do grupo, destacam-se as concepções de Vries e Miller (1994) ao definirem a idealização como modo de experienciar os afetos no contato com a coletividade. Este modelo relacional vivenciado pelo grupo interferiu nos espaços de articulação discursiva e na capacidade produtiva, pois se vincula as características onipotentes de figuras idealizadas. Assim, na percepção inicial das componentes do grupo, a produção autogerida deveria compreender a prescrição objetiva das funções pela organizadora para que as integrantes pudessem investir a prática laborativa apenas com ações motoras, esvaziadas de articulações cognitivas. Noutra vertente, encontrou-se a manifestação de expectativas excessivas sobre a potencialidade de trabalho das integrantes do grupo. Esta situação se perfazia com as

especulações dos gestores do programa de transferência de renda sobre a possibilidade do grupo autogestionário seguir sua prática produtiva distanciada da estrutura pública oferecida. No embate entre as vivências idealizadas, o grupo deparou-se com a redução da coesão desencadeada por vivências depressivas. Entretanto, o reconhecimento oriundo das relações com a clientela consumidora de seus produtos determinou um sentido para a produção autogerida.

Ao enunciar-se a constituição de sentido para o que produziam, houve a busca no espaço social de referências para a delimitação da identidade. Também compreendeu-se a necessidade de ruptura da apresentação social do grupo autogestionário como uma extensão do Programa Renda Cidadã. Neste momento, houve um descentramento que compreendeu a desafiliação e impulsionou as integrantes em direção à constituição de um objeto coletivo que as representassem frente aos olhares da comunidade.

A busca pela constituição dessa identidade grupal se efetivou através da criação de um nome e de um símbolo que as representassem. A relutância em criar um nome e não se apropriar de algum já existente nos estabelecimentos comerciais locais foi fator conflitante entre as integrantes. Outro fator relevante foi a perspectiva de desvinculação do programa de transferência de renda, levando as integrantes a se questionarem quanto ao que fariam se não mais recebessem o auxílio da Secretaria do Bem-Estar Social do município. Contudo, foi referenciado o desejo de se mobilizarem para não mais dependerem da estrutura oferecida pela Prefeitura Municipal, através da organização do trabalho e da experiência da produção coletiva.

Outro fator conflitante para as integrantes era a necessidade de cuidar do lar, da família, dos filhos e ainda, desenvolver as ações autogestionárias. Para tanto, Bueno (2005) apresenta que “o conflito permeia as relações da mulher com o trabalho e os deveres com a família, quer sejam estes nos cuidados com os filhos, quer sejam pela pouca colaboração que dispõem de seus companheiros” (p. 65).

Diniz (2004) destaca que “a boa maternidade foi definida como aquela que envolve dedicação exclusiva da mãe. Todas as outras formas de maternagem são vistas como ruins, ou no mínimo, deficitárias” (p. 120). Estando as mulheres nesta condição de ambivalência entre o trabalho fora do lar e o cuidado dos filhos, as integrantes do grupo viam-se forçadas a

uma sobrecarga de funções e não recebiam colaborações de seus parceiros que, mesmo com tempo livre, não se responsabilizavam pelo cuidado dos filhos.

Quanto ao trabalho feminino, Bueno (2005) destaca a “consciência que as mulheres têm, a respeito da necessidade da sua participação financeira em casa, para complementar o orçamento doméstico” (p. 51), mas a autora aponta que a mulher ainda não se posiciona como peça imprescindível; ao contrário, compreende o seu trabalho como uma ajuda para o marido.

Os esposos, algumas vezes, determinaram o boicote às pretensões de expandir os locais de venda para feiras em outros municípios limítrofes. Com isso, as mulheres submetiam-se ao controle masculino e alegavam a relevância do posicionamento de seus parceiros sobre as capacidades destes últimos de oferecer aquilo que era necessário às famílias. Foi destacada a necessidade de enfatizarem aos seus maridos as inconstâncias na atenção as necessidades domiciliares e o auxílio financeiro que as trabalhadoras prestavam com o trabalho autogestionário. Talvez, depois de muito tempo poderiam ser desestabilizadas as fantasias de um provedor relacionadas aos seus esposos, destacando-se que o casamento subsidiaria uma parceria, a construção conjunta, e não apenas um indivíduo se articulando às delimitações das potencialidades do outro. Era difícil para as integrantes admitir essa condição de fantasia estabelecida entre o masculino e o feminino, pois se posicionariam frontalmente contra a dominação.

Além das dificuldades enfrentadas pelo posicionamento de seus parceiros, as integrantes depararam-se com os entraves para o indivíduo se organizar e se emancipar a partir do trabalho, em razão da concepção de que o trabalho é um sistema político (Morgan, 1996). Nos encontros organizados pela prática em Psicologia, relatavam fantasias de competição entre os indivíduos que se dedicavam a produção de salgados e trufas. Tal elemento de competitividade se ampliava quanto aos espaços de comercialização de produtos, pois uma padaria do município passou a comercializar regularmente as trufas produzidas na iniciativa autogestionária. Deste modo, foi necessário resgatar a peculiaridade dos consumidores dos distintos produtos e, a partir deste ponto, emergiram as singularidades das estratégias de venda dos produtos.

Ao discutir a comercialização dos produtos, as integrantes depara-

ram-se com a fragilidade da rede de consumidores estabelecidos na comunidade e a preponderante participação dos funcionários da prefeitura como consumidores de seus produtos. Esta situação fragilizou a formação de compromissos sobre a manutenção do grupo após o distanciamento da estrutura disponibilizada pela prefeitura municipal. O distanciamento desencadeava processos ansiogênicos paranóides articulados a vivências de desamparo.

As ansiedades paranóides refletiriam o temor da destruição do grupo autogestionário, enquanto as vivências de desamparo compreendiam o distanciamento da rede de consumidores estabelecida entre os funcionários da administração pública municipal. A constituição do enfrentamento a estes processos afetivos, que determinavam risco a estrutura grupal, se iniciou com explorações sobre a possibilidade de construir uma cozinha industrial nos limites da residência de uma integrante do grupo. Durante alguns encontros, discutiram medidas para conseguir o material necessário para a construção da cozinha industrial. Este movimento foi interrompido a partir de um comunicado institucional que permitia a utilização da cozinha industrial da prefeitura por mais um ano e, conseqüentemente, estaria prorrogada por igual período a renda transferida às integrantes pelo Programa Renda Cidadã.

Outro fator que precipitou o sentimento de desestruturação do grupo foi o comunicado da saída do grupo autogestionário de uma das integrantes, pois esta ingressou em um emprego formal. A redução no número de integrantes fez com que tivessem que se reorganizar para assumir as funções que careciam. Com a saída da integrante para participar de relações de trabalho formal, questões como os baixos lucros obtidos com as vendas e a divisão do dinheiro novamente se manifestaram. Verificaram-se então, formações discursivas das integrantes, que representavam os programas de transferência e geração de renda apenas como meios para que as famílias pudessem se organizar até que um emprego formal e com estabilidade surgisse. Este surgimento configuraria a situação descrita como *deus-ex-machina*, empregada no teatro para resolver um conflito indissolúvel a partir da intervenção de alguma divindade (Sottomayor, 2004). Assim, foi necessário destacar a reduzida possibilidade de surgimento do emprego formal e desvincular as integrantes da autogestão desta posição idealizada e cobiçada.

Com a saída dessa integrante, houve a delegação de poderes para outra integrante do grupo, havendo a ênfase de que o saber era comunitário, sendo importante a continuidade das prerrogativas de qualidade na produção. No entanto, surge também o receio apresentado quanto à entrada de uma nova integrante no grupo para dividir o trabalho. Esta última possibilidade não se efetivou, no entanto a delimitação de funções e participação na produção autogerida necessitou ser discutida novamente com as integrantes. Esta situação propiciou discussões sobre processos de simbiose entre os membros do grupo.

Bleger (1977) aponta que “a relação de dependência na simbiose se caracteriza por uma interdependência grupal em que é possível reconhecer papéis fixos” (p. 9). Tal fato determinava preocupação, pois com a reordenação das atividades produtivas, os papéis outrora fixos poderiam se desestabilizar. Deste modo, como forma de não receber críticas por não ter se adaptado a uma nova função produtiva uma das integrantes, passou a relacionar-se com as outras componentes de um modo distanciado e se embotava frente à solicitação da apresentação de suas opiniões ao grupo. A partir desta perspectiva, passou-se ao questionamento, por meio das metodologias participativas para trabalhos grupais, da participação dos elementos do grupo e da produção de situações excludentes.

Outra manifestação de simbiose verificada envolve a conduta da instituição pública que em alguns momentos se apresentava para efetivar o pagamento dos custos de produção da atividade autogerida. Kaës (1991) destaca que “a instituição é o conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume: a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe a nós; ela se inscreve na permanência” (p. 25). Por isso, ao adotar a conduta esporádica de pagar os custos da produção autogerida, a instituição pública afirma a permanência da fantasia de simbiose. Isto ocasionou uma desarticulação entre o modelo de autogestão estimulado pela intervenção em Psicologia e a realidade materializada no cotidiano do grupo. A fantasia da simbiose exigiria que sempre houvesse algum elemento onipotente para atuar como intermediário entre as trabalhadoras e o campo de efetivação do trabalho.

Em encontros posteriores em que o emprego das metodologias participativas preconizava a verificação dos custos de produção e os valores pagos pela matéria-prima estabelecesse a proposição de que a racionalidade

zação do processo produtivo reduziria o potencial paranóide de produzir algo sem a garantia da venda. A perspectiva de racionalização de ações produtiva envolveu também a realização de novas receitas. Uma maior diversidade de receitas e produtos exigiria do grupo maior plasticidade funcional e domínio sobre o trabalho executado. Neste momento, a utilização das metodologias participativas para trabalhos grupais buscou instrumentalizar as participantes da produção autogerida para o rompimento das posições simbióticas e estabelecer meios para o enfrentamento dos momentos de crise que perpassariam esta modalidade de produção.

Conclusão

A estruturação de uma prática de estágio profissionalizante em Psicologia do Trabalho, associada à formação de um grupo de trabalhadoras que produziam pães, salgados e doces, possibilitou a estruturação de uma experiência de trabalho autogestionário. A resistência de algumas integrantes em envolver-se com a intervenção em Psicologia poderia decorrer da perspectiva subjacente às metodologias participativas de trabalho com grupos. Esta perspectiva exige do indivíduo uma conduta proativa na resolução de conflitos e enfatiza a construção de consensos em torno de entraves que emergem no cotidiano produtivo.

Ao contrário do modo operado anteriormente, em que a solução dos conflitos era intermediada por representantes do poder público local, passou-se a dirimir os conflitos entre os membros que compunham a prática autogestionária. Para esta ação, as metodologias participativas de trabalho com grupos possibilitaram a apreciação das implicações e da efetividade daquilo que se realizava no cotidiano e das decisões que envolveriam movimentos futuros. Ao impulsionar as experiências com as práticas participativas, a prática de formação profissional em Psicologia contribuiu para a apropriação dos sentidos produzidos pelo consenso grupal e seus desdobramentos.

No entanto, a tarefa de pensar e definir coletivamente os modos de aparelhar a ação produtiva não é simples, especialmente por exigir a coordenação de ações, a descentralização decisória, a avaliação cotidiana das ações a orientar-se para a articulação com redes sociais. Vale ainda

destacar que a experiência de constituição de um grupo autogestionário propõe a circunscrição das possibilidades discursivas na aparelhagem de um grupo com níveis de controle horizontalizado, que referencia as práticas individuais a partir da delegação de funções entre seus integrantes e que, conseqüentemente, experimentaria maior coesão das práticas coletivas. Por estas especificidades constitutivas, participar de um grupo autogestionário implicaria no investimento em uma alternativa laborativa que distanciaria as integrantes das relações de dominação perpetuadas nas relações formais de trabalho e na família.

Enquanto elemento relevante à formação profissional em Psicologia, a perspectiva de atuação em grupos autogestionários envolveu um repertório de intervenções que abrangeram: a) o exercício da mediação; b) a territorialização dos entraves à efetivação do trabalho feminino; c) a aplicação de conhecimentos sobre a organização do trabalho; e d) a produção de sentidos a conteúdos discursivos heterogêneos que emergiam como angústias indefinidas.

No exercício da mediação, a experiência profissionalizante em Psicologia pode instrumentalizar o discente na abordagem de conflitos interpessoais e na destituição de posições antagônicas. Assim, esta perspectiva mediadora originou vias alternativas ligadas ao objetivo da produção e distanciou as decisões de noções particularizadas.

O entrave à efetivação do trabalho feminino na experiência autogestionária posicionava o discente em Psicologia frente a relações de dominação. Estas relações surgiam mesmo quando a carência material apresentava-se no cotidiano familiar. Ao discente era necessário empenhar seus saberes em articulações interpretativas que configuravam a precariedade daquilo que o masculino propiciava a família e articular o trabalho feminino no preenchimento desta lacuna. Deste modo, as relações de dominação e submissão corporificadas no discurso masculino foram posicionadas no espaço da ausência do reconhecimento à contribuição do trabalho feminino para a reprodução da família.

Os conhecimentos relativos à organização do trabalho foram aplicados na experiência profissionalizante e contribuíram para o desenvolvimento de competências ligadas à gestão de projetos e pessoas. Por meio das metodologias participativas, as noções sobre organização do trabalho foram apreciadas com o intuito de instaurar modos de trabalho que

apresentariam maior eficiência produtiva. Esta proposição mobilizou as trabalhadoras a experimentar formas de dividir o trabalho. As reflexões obtidas na apreciação das formas de divisão originaram a noção de controle sobre as diversas etapas do processo produtivo. Apesar da delimitação de posições a cada trabalhadora nas etapas da produção, houve um consenso sobre a ocorrência de ausências eventuais e que isto poderia paralisar o trabalho. Em virtude deste consenso, definiu-se a apropriação coletiva do processo de trabalho como fundamento da ação produtiva.

A interpretação e a produção de sentidos ao conteúdo discursivo das integrantes da experiência autogestionária possibilitou a configuração daquilo que se apresentou como formação indefinida e disparadora de temeridades. Como elemento articulado à formação profissional em Psicologia, a abordagem de conteúdos encobertos no posicionamento discursivo propiciou o exercício da atenção à diversidade de ordenações que o uso da linguagem permite no momento da expressão dos afetos. Frente ao que originou a fragmentação das formações discursivas estabelecidas no grupo, foi possível estabelecer meios de enfrentamento. Assim, a utilização da interpretação figurava como operadora da ruptura do assujeitamento frente às vivências afetivas indefinidas.

Conclui-se que o posicionamento do discente em Psicologia na estruturação da experiência autogestionária envolveu o fomento de acordos instituintes da ação coletiva das trabalhadoras e demandou o compartilhamento de sentidos da prática social numa relação dialógica. No exercício de apropriação dos acordos e sentidos estabelecidos na experiência autogestionária foram compostos campos para a efetivação das trabalhadoras enquanto produtoras de valores, mesmo na condição de distanciamento em relação ao assalariamento.

Referências

- Andrada, C. F. (2006). Onde a autogestão acontece: revelações a partir do cotidiano. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(1), 1-14.
- Antunes, R. (2005). *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo.

- Bleger, J. (1977). *Simbiose e ambigüidade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bueno, C. B. (2005). “*Vivo sempre preocupada*”: o dilema em conciliar sem culpa o trabalho e maternidade. São Paulo: Unifran.
- Busnardo, E. A. (2006). Autogestão em construção: uma cooperativa de construção civil do Rio de Janeiro. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 19(1), 53-71.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Diniz, G. (2004). Mulher, trabalho e saúde mental. In Codo, W. (Org.), *O trabalho enlouquece?: um encontro entre a clínica e o trabalho* (pp. 105-138). Petrópolis: Vozes.
- Esteves, E. G. (2002). Emprego versus trabalho associado: despotismo e política na atividade humana de trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), 51-56.
- Kaës, R. (1991). *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Sato, L. (1999). “Djunta-mon”: o processo de construção de organizações cooperativas. *Psicologia USP*, 10(2), 219-225.
- Sato, L. (2002). Prevenção de agravos à saúde do trabalhador: replanejando o trabalho através das negociações cotidianas. *Cadernos de Saúde Pública*, 18(5), 1147-1166.
- Sato, L., & Schmidt, M. L. S. (2004). Psicologia do Trabalho e Psicologia Clínica: um ensaio de articulação focalizando o desemprego. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 365-371.
- Schmidt, M. L. S. (2004). Clínica psicológica, trabalho e desemprego. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, (7), 1-10.
- Scopinho, R. A., & Martins, A. F. G. (2003). Desenvolvimento organizacional e interpessoal em cooperativas de produção agropecuária:

reflexão sobre o método. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 124-143.

Scopinho, R. A. (2007). Sobre cooperação e cooperativas em assentamentos rurais. *Psicologia & Sociedade*, 19(spe1), 84-94.

Silva, R. C. (2002). *Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania*. São Paulo: Vetor.

Sottomayor, A. P. Q. (2004). O que é teatro. In Ésquilo. *Prometeu acorrentado*. (pp. 65-97). São Paulo: Martin Claret.

Vieitez, C. G. (1997). *A empresa sem patrão*. Marília: UNESP.

Vries, M. F. R. K., & Miller, D. (2004). Relações de transferência na empresa: confusões e atritos no processo decisório. In Chanlat, J. F. (Org.), *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas* (vol.2) (pp. 103-121). São Paulo: Atlas.

Estudo da construção enquanto ato discursivo no contexto da clínica psicanalítica

*Wilson de Albuquerque Cavalcanti Franco*¹

Resumo: O trabalho visa explorar os mecanismos discursivos postos em marcha na elaboração de uma construção por parte do analista em um tratamento psicanalítico. A construção é um dispositivo analítico, pouco tratado por Freud em sua obra – embora a ela seja atribuída grande importância no instrumental psicanalítico. Demonstra-se que a construção apresenta, no ato de sua enunciação, uma série de pressupostos do analista como se fossem parte dos predicados do “paciente”. Nesta medida compõem, na construção, mecanismos de poder, no sentido que Foucault confere ao termo. A exposição não visa denunciar nada na psicanálise, nem atingir alguma verdade por trás de seu funcionamento, mas discutir alguns aspectos da forma como atua e dos elementos que põe em jogo, e para que se possam pensar as possibilidades que se apresentam e as questões a serem discutidas a partir daí.

Palavras-chave: Psicanálise. Freud, Sigmund. Poder.

Abstract: The text aims to study discursive mechanisms occurring in a construction – a psychoanalytic tool in clinical treatment. Construction is little explored by Freud in his writings, but great importance is attributed to it in the process of analytic treatment. It is exposed in the text that, in the act of enunciating a ‘construction’, a whole series of presuppositions of the analyst are presented as if they were predications of the ‘patient’. Thus, power mechanisms, as explored by Foucault, can be thought to be operating in the enunciation of a ‘construction’. The aim of the text is not to denounce something in psychoanalysis, nor to attain some hidden truth cloaked under its mechanisms, but to discuss some aspects of the way through which it is carried out – in order to discuss the possibilities open to its practice and practitioners and to refine the points that could use some further research.

Key-words: Psychoanalysis. Freud, Sigmund. Power.

Proposição

Freud abre o texto “Psicologia das massas e análise do ego” (Freud, 1974/1921) com uma discussão acerca das justificativas de sua empreita-

¹ Estudante do 5º ano da graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - *will_abc@yahoo.com.br*

da: por que deveria a psicanálise participar do debate acerca das condutas dos indivíduos na massa, ela que se configura como uma prática sobre o indivíduo, para o indivíduo? Sua resposta é tão simples quanto esclarecedora: o indivíduo, em seu processo de desenvolvimento, encontra naqueles que o cercam – cuidadores, parentes, aqueles de que gosta e de que depende – a medida a partir da qual se constitui enquanto sujeito. De seu estágio inicial de dependência total, é a partir da relação com o outro que o indivíduo poderá advir membro da comunidade humana.

A argumentação de Freud justifica que a psicanálise se debruce sobre o funcionamento dos sujeitos em uma situação de interação social pela via de que, no fundo, estes objetos não são dissociáveis: o cultural já é individual e o individual já é cultural. O raciocínio freudiano, embora apresentado com ênfase retórica e de emprego local, se assemelha àquele apresentado por Lacan (1998/1966) em “O estágio do espelho como formador da função do eu”: os fundamentos do sujeito já estão na cultura, é a partir da coletividade que o indivíduo se conforma enquanto tal². Se Lacan leva este argumento na direção de que é o outro que serve como base para a constituição de um eu, Freud alega que a formação do eu deriva de sua interação com os outros e que o estudo da coletividade, até certo ponto, pode e deve se ancorar nos princípios a partir dos quais o sujeito estabelece sua relação ao social, sendo esta diretamente dependente dos laços afetivos de sua infância.

Se as raízes do indivíduo se encontram imersas na cultura e no meio no qual se desenvolveu; se a forma de relação do indivíduo com o social depende e faz atuar uma rede complexa de determinações históricas, a partir das quais se configura a rede de sentidos constitutiva do sujeito; se a psicanálise atua exatamente sobre este fundamento não-declarado, sobre aquilo que não se sabe, obtendo a partir da retomada de conteúdos ocultos à consciência o fundamento da doença e o princípio de restauração da saúde; enfim, se a psicanálise retorna ao princípio de socialização não conhecido pelo sujeito e obtém daí o princípio de restabelecimento, conforma-se esta como uma prática fundada no campo do social e com amplas conseqüências sobre a conformação deste.

2 Não cabe, neste trabalho, o aprofundamento nos desdobramentos desta abordagem para a própria qualidade do indivíduo, fundado em uma base eminentemente alienada, no sentido mais radical do termo.

De fato, a perspectiva psicanalítica de que a família e as relações arcaicas constituem o arcabouço para a compreensão das formas de relação do sujeito ao social possibilita, segundo Foucault, a constituição de um discurso de verdade; discurso que se presta a uma normalização e a um diagnóstico relativo à normalidade ou anormalidade das condutas.

Não é de estranhar que a psicanálise possa, a partir de meados do século XX, funcionar como o discurso de verdade a partir do qual é possível fazer a análise de todas as instituições disciplinares. E é por isso que não se pode opor como crítica da instituição ou da disciplina escolar, psiquiátrica etc., uma verdade que seria formada a partir do discurso da família. (Foucault, 2006, p. 107)³

A psicanálise é um discurso que compreende o processo por meio do qual o sujeito se vê inscrito e atua a partir de determinações sociais de conduta, legislações tácitas a respeito do permitido e do proibido, do sofrível e do apazível, daquilo sobre o que se goza e daquilo sobre o que se sofre. Assim, se instaura no campo a partir do qual o sujeito se inscreve no social e, na leitura proposta por Foucault, o social se inscreve nos corpos e forma o sujeito.

Desenvolvimento claro e arguto deste ponto – embora inflado de um tom político próprio à época de sua publicação – é conduzido por Clastres (2003) em seu texto “Da tortura nas sociedades primitivas”, em que apresenta o corpo como ponto de incidência das práticas de socialização e submissão às regras coletivas; nos primitivos, segundo o autor, esta marcação visa a negação da fundação de uma diferença de nível entre os membros da comunidade, negando a estratificação e a criação do Estado; nas sociedades “ocidentais” a socialização se faz dependente de mecanismos disciplinares como prisões e escolas; o argumento de Clastres a este respeito remete diretamente a Foucault em seu “Vigiar e Punir” (1984), em que este mecanismo social de disciplinarização é desenvolvido com minúcia.

3 O presente trabalho não tem como objetivo a discussão ou descrição da crítica tecida por Foucault à psicanálise – as referências a Foucault aqui tratam, tão-somente, de sua descrição dos processos de socialização (em relação aos quais faz ele, certamente, uma menção à psicanálise e a seu enquadramento social “fortuito”) e da descrição da psicanálise enquanto discursividade (relativamente a seu texto “O que é um autor”, referido posteriormente neste texto); para aqueles interessados nas críticas de Foucault à psicanálise enquanto prática confessional e outros aspectos ligados a este, sugerimos a leitura de Foucault, M. (1988) *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, e de Chaves, E. (1988). *Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

A idéia de que se partilha na fundação deste trabalho é a de que o sujeito, enquanto categoria fundamental da análise, concentra uma série de mecanismos de poder e de ordenamento social; a partir desta perspectiva, a prática clínica torna-se passível de uma análise voltada às suas conseqüências políticas e éticas.

Partindo desta análise, portanto, o presente trabalho busca compreender os dispositivos em jogo em um procedimento psicanalítico específico: a construção. Procura-se compreender como a psicanálise extrai de um procedimento discursivo determinado o fundamento para o restabelecimento de uma normalidade e para o “silenciamento de um corpo”, como disse Leriche (1936, citado por Canguilhem, 2007), acerca da saúde. Não se trata – cabe esclarecer –, de um estudo acusando ou criticando mecanismos escusos ou “errados”; o ponto sobre o qual se sustenta este estudo, por outro lado, é o de que estudos desta ordem instrumentam e enriquecem a discussão acerca dos procedimentos da clínica psicanalítica e, partindo dela, as questões ligadas aos processos de socialização e engajamento social.

Compreende-se que o presente trabalho contribui para a formação do psicólogo, na medida em que, estudando mecanismos em atuação na clínica psicanalítica, levanta uma discussão e introduz o leitor em um campo de discussões tão rico quanto pertinente no que diz respeito à prática clínica do psicólogo e, especificamente, do psicanalista. Cumpre, também, a função de “estranhar” ou desnaturalizar o valor e a função da intervenção do analista ou terapeuta na situação terapêutica – estranhamento e desnaturalização de maior importância para que seja possível a configuração de uma prática clínica devidamente informada no que tange aos mecanismos em atuação em sua efetivação.

Teoria e método

Ao longo do século XX, a psicanálise compareceu como pivô de uma série de estudos voltados às questões sociais e políticas modernas; retirada de sua origem clínica, a psicanálise comparece assim como forma discursiva por meio da qual se torna possível a ordenação das condutas sociais típicas em função de uma teoria total imanente, que cumpre

o papel de “tipo psicológico”. Assim, por exemplo, Lasch (1983) parte de uma crítica dos costumes dos EUA de sua época para configurar um dispositivo teórico eminentemente sociológico, mas cunhado como um diagnóstico psíquico em larga escala: o narcisismo (forjado a partir do conceito freudiano, mas com algumas diferenças sensíveis que permitiam sua aplicação em larga escala) seria uma marca conjugada e compartilhada socialmente, a partir da qual os sujeitos estabeleceriam suas relações e a partir do qual seriam compreensíveis diversas características sociais de sua época.

Com maiores ou menores diferenças em sua configuração metodológica e à sua implementação, tornaram-se recorrentes estudos em teoria social e em ciências humanas em geral que recorrem à psicanálise em algum momento – por exemplo, entre aqueles que se convencionou chamar “a nova esquerda”: filósofos e teóricos sociais como Agamben, Badiou, Žižek e Judith Butler. De todo modo, esta utilização deriva e exemplifica a tomada da produção proporcionada pela psicanálise enquanto discursividade (Foucault, 1992).

Compreende-se o presente trabalho como participante deste campo discursivo inaugurado por Freud a partir da criação da psicanálise. Seguindo Foucault, pode-se dizer que o texto deve seu horizonte a Freud enquanto autor.

Seguir Freud ou filiar-se a Freud não implica, evidentemente, gloriá-lo ou comentá-lo – basta ver as obras dos autores supra citados para compreender o quanto os discursos fundados na psicanálise podem distanciar-se de sua aplicação inicial; trata-se, por outro lado, de *postar-se diante do fenômeno humano como sujeito a uma rede de determinações que lhe escapam e que, ao mesmo tempo, o fundam e tornam pensável*.

Freud comparece, portanto, não como referencial teórico, mas como autor; o limite entre o que se toma de Freud e o que se nega e/ou critica sempre muda, em função da tensão sobre a qual se situa a análise do texto. Assim, por exemplo, “a bruxa”⁴ é absolutamente negada na análise da clínica enquanto prática, mas comparece de alguma forma na argumentação acerca dos elementos de determinação social da constituição

4 Em alguns textos de Freud, este recorre aos conceitos e hipóteses da metapsicologia como “a bruxa”, fazendo menção a seu papel na clínica e na discussão dos casos clínicos – na insuficiência dos dados clínicos e históricos do paciente para a compreensão dos elementos em jogo, recorre-se à “bruxa”.

do sujeito. Na verdade, postas em perspectiva as ressalvas, o referencial teórico continua sendo, inegavelmente, a psicanálise.

O método, por sua vez, deriva da compreensão fornecida por Deleuze de teoria e de conceito em seu “O que é filosofia?” (Deleuze & Guattari, 1995): o autor afirma que as teorias se configuram como superfícies complexas formadas a partir de uma série de pressupostos tácitos; estes pressupostos dão margem à articulação de conceitos formulados de forma a ser articularem entre si, formando pontos de tensão, territórios de discurso e problemas que são contínuos e dependentes em relação aos pressupostos.

A exposição deleuziana expõe teoria e conceito como elementos de uma máquina, máquina de compreender realidade, máquina de produzir realidade. Assim, o sistema filosófico cartesiano, por exemplo, parte da necessidade de configuração de um ponto de positividade de acesso ao real como dado irrefutável – a partir daí se articulam as cogitações que fundam o Eu, o res cogitans, enquanto conceito.

A metodologia, desta forma, consiste em uma espécie de “forçagem” do texto freudiano, tendo em vista uma determinada configuração do jogo de forças entre os conceitos e do plano engendrado por este.

Construção: verdade histórica, verdade psíquica, produção discursiva

Apresentação – o que é construção:

A principal ferramenta tratada por Freud ao longo de sua obra foi a *interpretação*, mecanismo em que o analista aponta elementos do discurso do paciente que remetem a possíveis redes associativas inconscientes, abrindo acesso a possíveis sentidos e lembranças recalcados até então. Outra ferramenta foi tratada somente em alguns textos tardios⁵ – a

⁵ Embora seja um conceito pouco trabalhado, Freud argumenta no texto “Construções em análise” (1937) que a construção é um mecanismo tão importante quanto a interpretação no trabalho analítico; o caráter tardio da discussão talvez derive do caráter polêmico do mecanismo, embora Freud não argumente neste sentido. Um exemplo clássico de construção em análise pelo próprio Freud pode ser encontrada no caso do Homem dos lobos (História de uma neurose infantil) In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (trabalho original publicado em 1914)

construção.

[A construção é um] termo proposto por Freud para designar uma elaboração do analista mais extensiva e mais distante do material que a interpretação, e essencialmente destinada a reconstituir nos seus aspectos simultaneamente reais e fantasísticos uma parte da história infantil do sujeito. (Laplanche & Pontalis, 1992, p. 97)

Para Freud, há alguns pacientes para os quais os materiais inconscientes encontram-se por demais submetidos à repressão para que sejam trazidos à tona pela associação livre, e mesmo os apontamentos do analista não bastam para que se quebre a atuação repressiva; os elementos do discurso se repetem e circulam sem que se aprofunde a rememoração e sem progresso nenhum no desvelamento dos sentidos dos sintomas (Freud, 1974/1937). Nestes casos, a construção é trazida à tona pelo analista como uma cena possível em que estariam presentes os elementos constituintes da problemática apresentada pelo paciente. O campo sintomático e os elementos do discurso encontram nesta construção um referente condensado, da mesma forma como o fazem os pacientes que descobrem uma cena traumática.

Mantendo-se em mente o paralelismo entre o âmbito psíquico e o âmbito moral tomado por Freud, pode-se apresentar a definição de construção da seguinte forma: elemento que constela aspectos recorrentes do discurso do paciente, condensados de forma a compor uma cena infantil, que teria tido o caráter de elemento traumático por meio do qual a doença psíquica pôde se expressar.

Montagem:

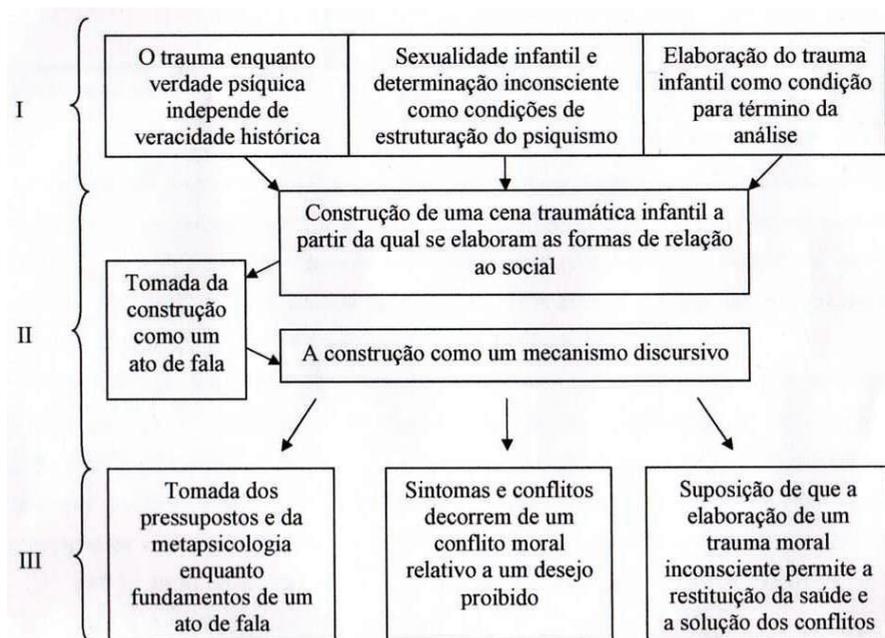
De acordo com os pontos expostos e a montagem da problemática efetuada, poder-se-á proceder a uma análise da construção enquanto mecanismo de poder discursivo.

A compreensão da construção que aqui se toma deriva de uma leitura efetuada em dois momentos; o primeiro deles consiste em levantar, dentro do campo da psicanálise, os elementos desta que a legitimam, ou melhor, a compreensão do enquadre a partir do qual este conceito e esta prática podem ser tomados como legítimos.

Em um segundo momento de leitura, esta conceituação é tomada

enquanto dispositivo discursivo, dispositivo em atuação na cena clínica, e a partir do qual se procede uma mudança radical na relação clínica.

A construção, da forma em que a apresentamos, pode ser esquematizada da seguinte forma:



Parte I – Os pressupostos psicanalíticos:

Na seção I, estão apresentados três elementos a partir dos quais a construção se estrutura. Naturalmente, há de ser levados em conta uma multiplicidade de outros aspectos da análise a partir dos quais este mecanismo encontra legitimidade, e na ausência dos quais este procedimento recairia em um barbarismo incompreensível: a transferência e a resistência do paciente constituem dois bons exemplos; no entanto, os três aspectos apresentados permitem a compreensão da construção enquanto procedimento discursivo, e a sumarização dos pressupostos implícitos na construção aos três utilizados permite a compreensão da dinâmica de poder que se pretende apresentar.

A verdade psíquica do trauma, primeiro aspecto levantado, sustenta

que os sintomas e condutas derivam da instituição de um trauma (em seu sentido mais forte, enquanto ruptura) que, enquanto cena, prescinde de exatidão histórica. Ou seja: independentemente de o trauma ter ou não ocorrido na vida real do paciente, Freud toma como legítima e suficiente a sua assunção enquanto trauma psíquico.

O segundo aspecto encontra apresentação satisfatória a partir de um postulado de Freud:

A aceitação de processos psíquicos inconscientes, o reconhecimento da doutrina da resistência e do recalamento e a consideração da sexualidade e do complexo de Édipo são os conteúdos principais da psicanálise e os fundamentos de sua teoria, e quem não estiver em condições de subscrever todos eles não deve figurar entre os psicanalistas. (Freud, s.d., citado por Nasio, 2005, página 13)

É diretamente conseqüente desta afirmação que os aspectos citados comparecem de forma decisiva no aparelhamento da escuta e no encaminhamento do tratamento.

O terceiro aspecto ressalta a primazia da elaboração como forma de superação da doença. Em “Repetir, recordar, elaborar” (1974/1914), Freud trata deste tríplice caráter da relação com o recalado a partir da experiência clínica: a repetição, tanto dentro do contexto clínico calcado na transferência (acting-in) quanto fora dele (acting-out), de eventos, cenas e posições subjetivas em cena dos eventos soterrados; a recordação das cenas e sua insuficiência para a resolução da patologia; a elaboração como processo por meio do qual os traumas enquanto derivações da cena infantil se resolvem e o trauma enquanto cisão psíquica, que instaura o sintoma como satisfação substitutiva, se dissolve. Desta forma, a elaboração da cena, mais do que sua mera recordação, é a condição para o sucesso do tratamento. O tratamento analítico, de acordo com a aproximação deste artigo, consiste em um manejo por parte do analista daqueles conteúdos que emergem a partir da instauração do *setting*, lidando com os materiais e remetendo-os à cena clínica de forma que, pelo veio da transferência, possam ser compreendidos os conteúdos inconscientes a que se referem de fato.

Os três elementos descritos no esquema se encontram em atuação concatenada na construção; na prática da psicanálise de maneira geral estes aspectos comparecem como determinantes da escuta e são levados em conta para a compreensão da transferência e a tessitura de sentido em

que se inserem as interpretações.

Parte II: Construção de uma cena ou construção como ato de fala:

No ato de enunciação da construção, os elementos expostos como pressupostos implícitos atuam diretamente na concatenação e na atribuição de sentido de um ato de fala.

No texto “Construções em análise”, Freud (1974/1937) principia por levantar suas objeções a uma crítica tecida por um estudioso: dizia este que o psicanalista jogava com o paciente um jogo de “cara eu ganho, coroa você perde”, na medida em que, frente a uma interpretação, a aquiescência era tomada como confirmação e a negação, como resistência. Neste contexto, Freud levanta a construção como uma fala do analista frente à qual a postura em relação à confirmação ou negação da fala deve dirigir-se não à resposta do paciente, mas à forma como suas associações e pensamentos se encadeavam a partir da enunciação. Desta forma, a construção não confirma ou perde sua valia em função da resposta do paciente, mas a partir da forma como sua enunciação afeta o encaminhamento do tratamento.

Considera-se alheia aos objetivos deste trabalho a discussão acerca da veracidade dos conteúdos evocados pelo tratamento analítico; como bem diria o próprio Freud em diversos textos frente a questões tangentes ao argumento: *non liquet!*, ou seja: não se conclui a verdade acerca deste aspecto em específico, podendo a discussão seguir, mantendo em suspenso este ponto. Interessa a este trabalho analisar a forma como a construção insere o paciente em uma rede discursiva que o remete às cenas de sua infância e ao trabalho de buscar nesta trama o núcleo das perturbações de sua conduta. Este objetivo é tomado, não com o intuito de questionar a veracidade ou legitimidade da prática psicanalítica, mas de compreendê-la à luz dos elementos trazidos por Foucault para a compreensão do papel da família na sociedade disciplinar.

Neste sentido, a parte II do esquema exposto traz, por um lado, uma definição operacional de construção a partir do referencial da clínica psicanalítica. Assim, a construção é tomada como a elaboração, por parte do analista, de uma cena traumática infantil a partir da qual se elaboram as formas de relação ao social. Por outro lado, a construção é tomada

como um ato de fala inserido em uma relação de cura, a partir de que se constelam as conseqüências de sua enunciação para a configuração de poder instaurada nesta cena.

Em relação ao primeiro aspecto, Freud traz no texto “Construções em Análise” um exemplo prático: frente ao discurso do paciente (em relação a seus sintomas, ou a seus sentimentos, ou a sua semana, Freud não define), diria o analista:

Até os onze anos de idade, você se considerava o único e ilimitado possuidor de sua mãe; apareceu um outro bebê e lhe trouxe uma séria desilusão. Sua mãe abandonou você por algum tempo e, mesmo após o reaparecimento dela, nunca mais se dedicou exclusivamente a você. Seus sentimentos para com ela se tornavam ambivalentes, seu pai adquiriu nova importância para você...” e assim por diante. (Freud, 1972, p. 295)

O intuito da construção, conforme se percebe, é reconstruir as cenas infantis a partir das quais o paciente constitui suas formas de relação ao mundo; assim, o analista compreende cada ato de fala, cada enunciado, cada chiste, como um elemento a ser usado como referência para a constituição de uma cena familiar infantil traumática. No exemplo trazido por Freud, nada nos leva a crer, e Freud não o diz, que o paciente tratava de sua infância ou de sua relação com sua mãe; o conteúdo trazido por ele deriva de interpretações e hipóteses derivadas da escuta analítica.

Interpretações pautadas nesta ordem de funcionamento podem ser tratadas como análogas funcionalmente ao que Foucault descreve como o comentário em seu texto “Ordem do Discurso” (2004): um discurso que se afirma sobre um outro e que busca sua legitimidade e sua pertinência na suposição de estar encontrando a verdade ou “aquilo que deveria estar dito” ou “aquilo que, de alguma forma, está dito” em relação a este primeiro sobre o qual se assenta.

Assim, a escuta do analista toma o discurso do paciente como um discurso distorcido pelos mecanismos de defesa do ego (eminentemente a condensação e o deslocamento) e referidos a um conteúdo mantido latente, do qual o discurso expresso é somente uma deformação. Esta escuta se remete à infância do paciente, a partir do postulado de que os conteúdos reprimidos que dão origem aos sintomas derivam sempre de conteúdos sexuais infantis. As construções do analista se assentam sobre esta escuta e retiram seu conteúdo das falas do paciente, a partir da submissão destas

aos mecanismos interpretativos descritos.

Tomadas, como diria Foucault, “em sua superfície” ou como um discurso opaco, as construções remetem os sintomas e anormalidades dos pacientes a eventos vivenciados pelo paciente em sua infância – eventos em que sua sexualidade teria tido sua satisfação obstruída pela imposição de uma interdição. O paciente, às voltas com a descrição de seus sentimentos, emoções e pensamentos, se vê confrontado com um discurso que remete sua forma de conduta a um evento que teria ocorrido em sua infância, a partir do qual seus sintomas encontrariam explicação.

Neste contexto a construção tecida pelo analista atua como um mecanismo discursivo, a partir do qual o discurso do paciente é remetido à sua infância, à sua relação a seus pais e a desejos inconfessos.

Parte III: Elementos implicados na construção como mecanismo de discurso:

Evidentemente, seria pretensioso derivar de um trabalho deste porte uma análise do poder exaustiva com relação aos mecanismos em operação na enunciação de uma construção inserida em um tratamento psicanalítico. Busca-se problematizar a hipótese de que a construção opera em conformidade com a operação da família no contexto da disciplinarização dos corpos; para tanto, foram trazidos à tona três elementos constitutivos da construção que operam neste sentido a partir da enunciação desta.

Em primeiro lugar, levanta-se a questão de que, à enunciação de uma construção do psicanalista, tomam-se como pressupostos os aspectos da teoria e da metapsicologia que constituem o referencial psicanalítico. Evidentemente, estes aspectos estão em operação em todo o momento em que a psicanálise se faz; no entanto, a construção toma-os como pressupostos e os naturaliza, na medida em que propõe como um comentário uma cena que deriva da operacionalização destes enquanto aparelhamento de escuta para a constituição da cena. Ou seja: na escuta do analista comparece a metapsicologia e todos os pressupostos teóricos que orientam a prática psicanalítica; a construção toma esta escuta como natural e verdadeira, propondo uma cena relativa à infância do paciente.

Um outro aspecto, mais específico, comparece na constituição da cena construída: a tomada de sintomas e conflitos do paciente como sendo derivações de um conflito moral inconsciente; conflito que diz res-

peito à impossibilidade moral de realização de um desejo que, recalcado, permanece ativo na conduta do paciente. A cura depende, portanto, da assunção da verdade do conflito, superação do desejo e elaboração da impossibilidade de realização destes desejos. A elaboração supera a mera tomada de consciência.

O último aspecto a ser ressaltado diz respeito à suposição de que a elaboração de um trauma moral inconsciente permita a restituição da saúde e a solução dos conflitos. Isto implica na articulação da saúde à moralização dos desejos ou, ao menos, na assunção de que a restituição da saúde deve passar por uma revista moral dos desejos infantis. A psicanálise não supõe que o paciente deva superar os desejos proibidos; deve, no entanto, tomá-los como interditos e elaborar este fato.

Discussão

A melhor forma de conduzir o presente trabalho é – pela compreensão do autor – sustentar uma postura em que se apresente incompleto; exposição que aponte para algumas frentes de discussão, sem marcá-la demasiadamente por uma ou outra postura.

O procedimento posto em marcha no desenvolvimento do trabalho – a análise dos mecanismos discursivos postos em jogo na efetuação de uma construção – não assume um caráter de denúncia, e não deve ser compreendido assim. Não se trata de apontar para este fato e dizer: “aqui a prova! A psicanálise é um mecanismo de poder!”.

Por outro lado, compreende-se que o trabalho suscita um aspecto da construção – e da psicanálise em geral – de extrema importância, principalmente, para os psicanalistas; e se o faz, é porque levanta a questão: “afinal, o que é que fazemos?”. A este respeito, cabe uma palavra.

Caso seja tomada como uma prática de saúde, visando promover a melhora dos pacientes naquilo que eles trazem de sofrimento e sintoma, ou seja, visando adequar melhor seus pacientes ao meio em que vivem, a psicanálise será inevitavelmente uma das menos eficientes de seu meio. Desde Freud sabe-se: muitos dos pacientes considerados curados voltam a adoecer; muitos dos tratamentos levam anos para começar a trazer alguma melhora na adequação e “conduta social” do paciente; exige muita

dedicação e alguma condição financeira; e por aí poderíamos ir adiante.

No entanto, a prática psicanalítica traz algumas peculiaridades que a diferenciam fundamentalmente das demais práticas “curativas”; a maior delas, creio, deriva de um dos aspectos levantados na introdução do presente trabalho: a psicanálise não toma como independentes o sujeito e o meio em que vive. Isto quer dizer que os sintomas do paciente, seu sofrimento, fazem parte de sua forma de ser no mundo, sua forma de compreender o mundo e sua forma de agir no mundo. Nesta medida, um sintoma, uma angústia, um sofrimento são indicadores de que o sujeito vive marcado por uma insuficiência – algo em sua forma de viver não vai bem (Parker, 2007)⁶.

Este ponto retoma um aspecto levantado anteriormente. Havia dito: a psicanálise é uma das menos eficientes entre as práticas curativas. Pode-se dizer, igualmente, que é uma das melhores. E, novamente, a incompletude do desenvolvimento surge como a melhor forma de abordá-lo.

Referências

- Canguilhem, G. (2007). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Clastres, P. (2003). *A sociedade contra o estado: estudos de antropologia e política*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *O que é a filosofia?*. São Paulo: 34.
- Foucault, M. (1984). *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1992). *O que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens.
- Foucault, M. (2004). *Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

⁶ A respeito da psicologia como prática de eficiência e normalização e a respeito do lugar da psicanálise entre as práticas desta tradição, recomenda-se a leitura dos capítulos 4 e 5 de Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: alienation to emancipation*. London: Pluto Press.

- Freud, S. (1974). Psicologia das massas e análise do ego. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (trabalho original publicado em 1921)
- Freud, S. (1974). Construções em análise. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (trabalho original publicado em 1937)
- Freud, S. (1974). Repetir, recordar, elaborar. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (trabalho original publicado em 1914)
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (trabalho original publicado em 1966)
- Lasch, C. (1983). A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1992). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leriche, R. (1936) – Introduction générale; De la santé à la maladie; La douleur dans les maladies; Oú va la médecine? In *Encyclopédie française*, t. VI.
- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: alienation to emancipation*. London: Pluto Press.

O artesanato quilombola é arte afro-brasileira? - Uma pesquisa no Quilombo do Campinho da Independência em Paraty

Isabel Tatit¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de arte afro-brasileira, proposto pelos autores Marianno Carneiro da Cunha e Kabengele Munanga, a partir de uma experiência fenomenológica de encontro com artistas da comunidade quilombola Campinho da Independência. Considerando as técnicas e o estilo da produção de artesanato atual desse quilombo, verificou-se que elas pouco se assemelham à noção de arte afro-brasileira descrita por esses autores. Discutiu-se acerca da gênese psicossocial das práticas artísticas do Campinho, bem como sobre o próprio conceito de arte afro-brasileira, a fim de compreender tal fenômeno.

Palavras-chave: Fenomenologia. Psicologia Social. Arte Afro-Brasileira. Artesanato. Quilombo.

Abstract: This article presents a reflection about the concept of African-Brazilian art proposed by the authors Marianno Carneiro da Cunha and Kabengele Munanga from a phenomenological experience of meeting the handicraftsmen of the quilombola Campinho da Independência community. Considering the techniques and the style of the present handcraft production of this quilombo, it was observed that they are not really similar to the notion of African-Brazilian art described by these authors. The psychosocial genesis of the Campinho artistic practice was discussed as well as the concept of African-Brazilian art itself in order to understand this phenomenon.

Key-words: Phenomenology. Social Psychology. African-Brazilian Art. Handcraft. Quilombo.

“A cultura – que não é feita apenas de tradições – só existe enquanto movimento alimentado pelo contato com a alteridade”

Dominique Gallois e Vincent Carelli

A comunidade Campinho da Independência, localizada a menos de 20 km do centro de Paraty, ao sul do Rio de Janeiro, surgiu no final do século XIX, com o declínio do sistema escravocrata. Segundo Gusmão (1996), desde essa época, o grupo se organiza de forma peculiar, como uma sociedade matrilinear, preservando assim a história da fundação da

¹ Estudante de Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - *i_tatit@hotmail.com*

comunidade. Por meio da tradição oral – pois não há documentos históricos sobre o Campinho – sabe-se que três ex-escravas moradoras da casa grande receberam as terras do dono da fazenda Independência, a mais importante da região. É notável como, até hoje, qualquer morador da comunidade quilombola se refere a Antonica, Marcelina e Luiza como as mulheres responsáveis pela origem do Campinho, bem como ressalta o fato de essas mulheres nunca terem sido escravas do “trabalho pesado”. Embora não fossem livres, elas moravam na casa grande e recebiam tratos diferenciados dos senhores.

A comunidade é reconhecida atualmente como um *quilombo moderno*, definido por Gusmão (1996) como “territórios contemporâneos ocupados por população negra no meio rural e que, por sua organização e natureza, caracterizam-se como *terras de preto*” (p. 11, grifo da autora). A concepção da autora sobre as terras de preto implica essencialmente em uma vida coletiva, além de ser baseada na definição proposta pela Constituição de 1988 das “comunidades remanescentes de quilombos”. Na Constituição, essas comunidades caracterizam-se por serem afro-brasileiras e estarem fora do contexto urbano; não precisam, necessariamente, ser descendentes dos antigos quilombos (considerados como locais de refúgio dos escravos).

O Campinho da Independência foi o primeiro a ser reconhecido como quilombo (no sentido moderno) pela Fundação Cultural Palmares e pela Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado do Rio de Janeiro. Isso foi possível somente em 1999, quando as terras do Campinho foram tituladas, após incessantes disputas de território dos moradores com grileiros e empresas imobiliárias (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2008).

Em seu livro, “Terra de pretos terra de mulheres – terra, mulher e raça num bairro rural negro”, Neusa Maria Mendes de Gusmão (1996) apontou que o artesanato feito de taquara ou palha de junco, junto à produção de farinha de mandioca, plantação de banana e de cana eram os produtos comerciais que permitiam que a comunidade do Campinho obtivesse recursos para as necessidades da família imediata, ou até do grupo. Alguns artesanatos como cestos, tipitis, peneiras, tapetes, chapéus foram citados pela autora como produtos muito solicitados em Paraty, tornando-se até uma marca do grupo.

Considerando a importância da produção artesanal para essa co-

munidade e a prática artística como forma de mediação do ser-no-mundo – conforme a concepção fenomenológica –, esta reflexão buscará compreender os processos psicossociais particulares do quilombo Campinho da Independência, a partir da análise das relações que envolvem a produção artística. Este artigo pretende discutir, ainda, de que forma esses processos estão relacionados à arte afro-brasileira descrita pelos autores Marianno Carneiro da Cunha (1983) e Kabengele Munanga (2000).

Tendo em vista a advertência de Amatuzzi (2003) em relação aos ensaios teóricos que usam o material empírico da pesquisa apenas como ilustração - ou seja, que a pesquisa de campo está somente a serviço da verificação de uma teoria que a precede -, a reflexão desse artigo buscou analisar a experiência vivida no Campinho da Independência de forma descolada, ou pelo menos suspensa, das concepções com as quais já se havia entrado em contato por meio da pesquisa teórica. Isso significa dizer que, apesar das investigações relativas às noções acerca da arte afro-brasileira terem causado algumas expectativas, elas não atuaram de modo sugestivo ou como pressupostos às conclusões desse trabalho, mas sim, pelo contrário, serviram como inquietações, e impulsionaram um pensar sobre a necessidade de reformulação do que havia sido visto.

Na medida em que a história do Campinho é contada somente a partir do final do século XIX, não há documentação histórica acerca da origem africana de seus predecessores. Dessa forma, não se sabe de que região da África as famílias de Antonica, Marcelina e Luiza foram trazidas. Contudo, no que diz respeito à produção artística dessas primeiras gerações que vieram para as Américas como escravos, sabe-se que, tanto os sudaneses quanto os bantus, eram tecnicamente bem desenvolvidos. A maior contribuição técnica e artística da África negra para as artes plásticas brasileiras foi, sobretudo, a sua escultura. Sabe-se ainda que esses escravos tinham um bom domínio sobre a escultura de madeira, sobre a metalurgia e que, embora ainda não utilizassem a roda de oleiro, já trabalhavam com requinte na arte da cerâmica (Cunha, 1983).

As influências da arte africana foram enormes nas artes plásticas brasileiras; é provável que artistas e artesãos das senzalas sejam os verdadeiros responsáveis pela criação de alguns objetos expostos em museus, considerados de origem européia (Cunha, 1983). É por esse motivo que um aprofundamento sobre a noção de arte afro-brasileira, como fruto da

mistura de técnicas e estéticas, se faz necessário.

A *arte afro-brasileira* é um conceito que tem sua origem a partir do desenraizamento da população negra e do contato desta com os elementos do “Novo Mundo”, mais especificamente do Brasil. Nesse sentido, além do fato de ocorrer fora do contexto tradicional africano, a produção artística dos negros esteve sob efeito das relações assimétricas do sistema Colonial. Para autores como Munanga (2000), embora as tradições africanas de produção artística permanecessem no imaginário coletivo dos escravizados, não foi possível dar continuidade àquelas mesmas práticas. Mas, surpreendentemente, na esfera da religiosidade, houve uma possibilidade mais efetiva de resistência desses africanos. Através de estratégias de manipulação da religião católica que havia sido imposta – inclusive como justificativa à escravidão –, os africanos conseguiram mascarar suas verdadeiras crenças (Munanga, 2000). Essas estratégias são interessantes para esta reflexão, na medida em que foram responsáveis pelo surgimento de uma linguagem plástica afro-brasileira, como resultado de uma readaptação permeada de sincretismos. Segundo Carneiro da Cunha (1983), haverá um processo de reformulação dos dados africanos no Brasil, no qual “a arte ritual afro-brasileira irá pouco a pouco condensando o conjunto simbólico variado dos protótipos africanos no símbolo mais determinante da divindade representada; ou então reduzi-lo-á a signo, este não raro camuflado pelo signo católico” (p. 1002).

O mesmo autor considera que as esculturas em madeira e em terracota, os Ibejis e as máscaras, encontradas hoje no Brasil, podem ser exemplos dessa continuidade estilística da arte africana – pois preservam o conceito central original –, bem como da assimilação de novos traços estéticos da arte dos brancos. No caso dos Ibejis, conservou-se o conceito fundamental de gêmealidade e as convenções formais nagô-yorubá. O texto de Cunha (1983) e o catálogo da Mostra do Redescobrimento (Neyt & Vanderhaeghe, 2000) são ilustrados com algumas peças exemplares desse tipo de estatueta. Os autores comparam as imagens de Ibejis africanos com as imagens das peças encontradas no Brasil, e ressaltam características que aproximam as peças de diferentes origens como, por exemplo, o fato de ambas terem sido feitas de madeira e possuírem apro-

ximadamente 30 centímetros de altura¹.

As máscaras também foram grandes símbolos da arte africana. Em figuras apresentadas no catálogo² e no texto de Cunha³ encontra-se, respectivamente, um exemplar africano e outro brasileiro. As duas peças são de madeira, contudo, a peça africana é significativamente maior. Cunha (1983) afirma que características estilísticas da Máscara de Gueledé indicam uma feitura brasileira e não africana visto que, se produzidas na África, os olhos seriam representados “como um segmento de esfera sendo a pálpebra superior, via de regra, horizontal e a inferior formando um segmento de círculo” (p. 1015). Observa-se nesse exemplo, assimilações de traços estilísticos da arte branca em um objeto confeccionado a partir de toda uma tradição da arte africana.

Maiores transformações e novas assimilações foram incorporadas à arte afro-brasileira a partir das décadas de 30 e 40. Nesse segundo momento, a vertente afro-brasileira das artes plásticas foi influenciada enormemente pelo movimento modernista. A busca do nacionalismo e a saída do anonimato pelos artistas expandiram as práticas afro-brasileiras conhecidas até então, transcendendo seu aspecto religioso, utilitário e comunitário (Munanga, 2000). É nesse sentido que há uma nova emergência do artista negro – ou, pelo menos, das formas e/ou temáticas africanas –, que havia sido, por um bom tempo, relegado à produção artística das igrejas (Cunha, 1983).

Com o objetivo de repensar a arte afro-brasileira após esse segundo momento, Cunha (1983) a qualificou em quatro tipos possíveis: arte produzida por artistas que utilizam a temática afro incidentalmente; que as utilizam de forma sistemática e consciente; que utilizam tanto a temática quanto as soluções plásticas afro; e, por fim, a arte produzida pelos artistas rituais, que não é sincrética, uma vez que toda criatividade e compromisso individual desses artistas estariam a serviço dos valores africanos das práticas religiosas.

1 Cf. imagens em Cunha, M. C. da (1983) Arte afro-brasileira. In W. Zanini (Coord.), História geral da arte no Brasil (Vol. 2). São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, p. 1002 e Neyt, F & Vanderhaeghe, C. (2000). A Arte das Cortes da África Negra no Brasil. In Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, MOSTRA do Redescobrimento: arte afro-brasileira = Afro-Brazilian art. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, p.80.

2 Cf. Neyt & Vanderhaeghe, *idem*, p. 44.

3 Cf. Cunha, *idem*, p. 1015.

Como alertou Munanga (2000), a própria concepção de o que é arte é construída por influência de determinantes culturais, portanto, esta se transformou e se transformará a cada contexto sócio-histórico. Segundo o mesmo autor, a concepção dominante atual é a de que a arte evoca fundamentalmente “tudo aquilo que concerne o domínio da estética, da criatividade livre e desinteressada” (p. 98). Essa idéia trouxe a discussão sobre a viabilidade de se produzir uma arte “desinteressada” ou completamente “livre” nos tempos atuais, e como tal problemática pode se relacionar às peculiaridades da gênese da arte afro-brasileira, tendo como pano de fundo o sistema escravocrata.

A experiência de conhecer o quilombo do Campinho e, essencialmente, as entrevistas abertas com três moradores foram reveladoras dos fenômenos psicossociais envolvidos na produção artesanal, assim como trouxeram novas reflexões referentes ao conceito de arte afro-brasileira descrito neste trabalho até o momento. Optou-se pelos relatos da experiência vivida desses moradores da comunidade, exatamente por estes favorecerem uma análise fenomenológica dos fenômenos psicossociais (Amatuzzi, 2003). Nesse sentido, os relatos foram tomados em sua intencionalidade própria e constitutiva, para que, a partir da análise de experiências individuais, se pudesse pensar as relações desses sujeitos com o grupo do qual fazem parte – é por essa abordagem que se entendem os processos psicossociais descritos ao longo do artigo.

Dona Madalena tem 77 anos, mora com o marido, Seu Valentim, 84 anos, em uma casa que dista cinco minutos a pé do campinho de futebol, local de importância central para a comunidade. Eles tiveram nove filhos, dentre eles, oito mulheres. O casal é reconhecido atualmente pelos moradores do Campinho como representante das práticas artesanais, na medida em que ambos são considerados *griots* pela a comunidade, e trabalham pelo menos há sessenta anos com artesanato. Os *griots* são os representantes mais velhos da comunidade, responsáveis pela manutenção do saber, na medida em que transmitem a memória oral às outras gerações; hoje passam também para os visitantes parte da história vivida pela comunidade.

Madalena não nasceu no Campinho, morava com sua família em Mamangá, uma comunidade vizinha, “do outro lado do morro”. Quando tinha cinco anos, seu pai morreu e foi então que a mãe de Madalena se

casou com um quilombola do Campinho. Nas palavras dela: “[a mãe] pegou um homem, e veio pra cá, aí eu vim com ela. Os filhos acompanham a mãe né!”. Com dez anos, Madalena começou a trabalhar, foi para o Rio do Janeiro e se empregou em uma casa por quatro anos. Quando voltou ao Campinho, até o dia em que se casou (na época a comunidade não tinha a titulação de terras, o local ainda chamava-se Independência), trabalhou para uma senhora que era muito protetora e amável. Não obstante o casamento com Seu Valentim, Madalena começou a procurar uma nova fonte de renda (o que não era de costume), pois estava acostumada a ganhar salário desde muito cedo. Foi então que começou a produzir artesanatos, prática que, por ser realizada dentro de casa, não dificultava a criação dos filhos.

Desde o princípio, Seu Valentim também se interessou pela produção de algumas peças, como o tipiti e a peneira. Uma das primeiras peças que o casal aprendeu a fazer foi o tipiti, um cesto de palha, utilizado para secar a massa de mandioca para fazer a farinha. Eles desmancharam uma peça pronta que haviam comprado em Paraty e assim aprenderam a trançar o fundo do tipiti. O segundo passo seria aprender a levantar o trançado do tipiti, para que virasse um cesto, mas o casal não conseguia descobrir como fazê-lo. Seu Valentim lembra do dia em que ele e sua esposa, depois de um longo dia de trabalho, foram à casa de Evenso, falecido há mais de 12 anos, que lhes ensinou a terminar o trançado do tipiti. Evenso Bento morava ao lado do campinho de futebol, era mais velho e conhecedor das técnicas artesanais (o filho de Evenso é vivo, chama-se Benedito e não se interessou pela prática do artesanato. Atualmente, tem um barzinho em frente ao campinho, um local importante de encontro entre os moradores). Seu Valentim acredita que, pelo fato de serem jovens, aprenderam com facilidade as técnicas artesanais. No dia seguinte, o casal já havia trançado uma peça e, embora ainda não fizessem o tipiti “*muito bem*”, segundo Seu Valentim, foram ao longo do tempo aperfeiçoando a feitura. Em Paraty, um professor de tipiti que viera “*de fora*” da cidade ensinou-lhes como se limpava a palha antes de trançar a peça. Contudo, Madalena acredita ter aprendido efetivamente a técnica artesanal ao desmanchar peças velhas, bem como ao observar os mais velhos produzirem seus objetos. Por exemplo, a Xará, mãe de criação de Seu Valentim, também fazia tipiti, e Madalena aprendeu muito com ela. Seu Valentim se apropriou

mais das explicações das “*pessoas de fora*” e de Evenso. Madalena acredita que, por ter sempre um “*filho no colo*”, era difícil prestar atenção nessas explicações e, portanto, teve que aprender as técnicas sozinha.

Mas antes do tipiti, Madalena havia aprendido com sua mãe a fazer balaio e um tipo de peneira, que era diferente da produzida pelo resto da comunidade. A mãe de Madalena era costureira, mas produzia peças que auxiliavam na produção e transporte da farinha. Com o tempo, os amigos do Campinho ensinaram a Madalena “*como deveria se trançar a peneira*”, então ela passou a fazer igual aos outros artistas. Quando tinha entre 30 e 40 anos, Madalena costumava ir a pé a Paraty, carregando as peças artesanais nas costas para vender. Já Seu Valentim lembra que, com apenas 22 anos, já levava o artesanato de palha para vender em Santos, onde trabalhava como pedreiro. Depois que os filhos casaram, Madalena resolveu criar uma Casa de Artesanato especialmente para os jovens da comunidade, uma vez que já ganhava dinheiro da aposentadoria. Madalena também achava importante que as produções artesanais do Campinho fossem expostas em conjunto, para que os visitantes não precisassem ir de casa em casa a procura das peças pelas quais tinham interesse.

Depois de ter aprendido a produzir as peças mais utilitárias, Madalena começou a usar as “*idéias que vinham da cabeça*” para criar novos objetos. A artesã conta que um dia estava no terreiro, olhando as galinhas e limpando a palha – na época, ainda havia muita taquara –, e eis que começou a trançar um balaio pequeno e resolveu puxar para cima “*uma cabecinha de galinha*”. Ela guarda até hoje em sua varanda essa primeira galinha, muito diferente da peça que virou símbolo da produção artesanal do Campinho.



Fig. A: A primeira galinha produzida por Dona Madalena, pendurada na varanda de sua casa. Feita do trançado da taquara. (Foto da autora, março/2008)



Fig. B: Galinhas à venda na Casa de Artesanato, já viraram símbolo do artesanato do Campinho. São feitas de taboa. (Foto da autora, março/2008)

Madalena passou a receber muitos pedidos de encomenda da galinha feita de taquara que servia, a princípio, para colocar ovos de páscoa. Seu Valentim não trança palha e, ultimamente, tem trabalhado mais com madeira. A maior parte das cadeiras, mesas e camas da casa onde moram foi produzida por ele.

Hoje em dia, o casal tem produzido “*bichinhos de pau*”: peças esculpidas em madeira com o formato de tatu, cachorro, porco e vaca. Ismael, um dos filhos do casal, também produz artesanato, entre outras atividades, e os expõe na casa de farinha construída há pouco tempo. Essa casa fica ao lado da casa onde moram os artistas e só é aberta se alguém pedir para conhecer os artesanatos. As peças ali expostas não têm o preço descrito, nem tampouco um valor fixo, já que o casal define quanto cobrará na hora da compra. Além das esculturas em madeira, Madalena começou, recentemente, a costurar bonecas de pano, atividade que aprendeu com a mãe, e a fazer trançados de taboa em formato de pássaros, lustres, bolsas e chapéus.



Fig. C: Carneirinho (“vaquinha”, segundo Dona Madalena) feito de madeira por Seu Valentim (Foto da autora, março/2008)



Fig. D: Objetos de palha trançada expostos na casa de farinha de Seu Valentim e Dona Madalena (Foto da autora, março/2008)

Atualmente, a renda do casal vem do auxílio do governo e é complementada pela venda de artesanato e dos produtos da roça. Madalena diz ter reduzido seu comércio de artesanato para “*não tirar o ganho*” das pessoas que não recebem o benefício do governo. Por esse motivo, poucas peças produzidas por ela estão expostas na Casa de Artesanato do Campinho. Entretanto, Seu Valentim retirou todas suas produções da casa comunitária no final de 2007, por discordar que a primeira casa construída por iniciativa do casal devesse ser desmanchada para a construção de uma nova. Madalena também entrou em desacordo com a Associação

de Moradores do Campinho (AMOC), pois achava que só era necessário uma reforma para melhorar a casa antiga.

Ao ouvir as histórias de vida de Dona Madalena e Seu Valentim, percebe-se que a produção de artesanato surgiu em suas vidas como uma atividade que poderia complementar a renda do casal. A princípio, aproveitaram os saberes que tinham em relação ao trançar da taquara, a fim de produzirem peças utilitárias à produção e ao transporte da farinha. Em um segundo momento, começaram a inventar novos objetos e utilizaram, além da palha, materiais como madeira, cipó e alguns tecidos. O casal nunca deu grande importância à transmissão de seus saberes acerca das práticas artesanais para seus filhos. Nesse sentido, o interesse pelo artesanato por alguns dos filhos do casal se deu de forma espontânea. Madalena sempre os incentivou a aprenderem a ler pois, para ela, esse saber sempre foi mais importante. Ao contrário do marido, ela nunca aprendeu a ler e a escrever.

Em decorrência das conversas com Dona Madalena e Seu Valentim despertou-se a curiosidade em conhecer a trajetória de Adilsa Conceição, filha do casal, artesã e uma das moradoras mais atuantes da AMOC. Adilsa representa, nesse momento, um papel importante na produção e comercialização do artesanato do quilombo, visto que é uma das responsáveis pela Casa de Artesanato e oferece oficinas para outros moradores da comunidade. Seu Valentim considera a filha, Adilsa, mulher “*muito trabalhadeira*” e, segundo ele, foi por isso que ela aprendeu rapidamente a fazer artesanato, apenas observando a produção dos pais.

Adilsa tem cinco filhos e oito netos. Acredita que a produção artesanal do Campinho está ligada, em sua origem, à produção de farinha, uma vez que teve início com a feitura de tipitis, peneiras e balaios. Quando era criança, Adilsa trabalhava na roça e costumava fazer apenas o acabamento dos tipitis produzidos pelos pais. Ela lembra que passou a produzir mais artesanato quando engravidou, com 17 anos, pela necessidade de montar o enxoval de Agnaldo, seu filho mais velho. Nessa época, pediu para a mãe, Madalena, que a ensinasse a trançar o tipiti. Adilsa já vendia farinha para aumentar a renda da casa, mas achava que o artesanato poderia trazer mais dinheiro, na medida em que a farinha de mandioca era vendida por muitos outros moradores do Campinho. Assim, aos fins de semana, Adilsa e a amiga Dilma passaram a ir até o centro histórico de Paraty a

fim de venderem as peças e, quando não vendiam na feira, ofereciam nas butiques o material.

A respeito da diversidade estilística de seu artesanato, Adilsa conta que foi ao longo do tempo e por meio de diferenciações do tipiti que começou a produzir outros objetos:

Aprendi só o "tapiti", aí assim, o "tapiti" você aprende a fazer ele e depois você faz o balaio pra botar roupa, faz balainho pra colocar costura. Então assim, o tecido é um só, mas você pode depois diferenciar, né. Depois eu aprendi a fazer a peneira também. Aí já fiquei sendo artesã. Mas só que meu artesanato era muito diferente do dos meus pais. Porque meus pais já era (sic) profissional, e eu tava começando a fazer.

Em outro momento da conversa, ela continua:

As outras peças, quando você passa a ser artesão, você olha a peça né, você já vai tentando encaixar aquela peça, aquela palha diferenciar, pra sair um outro modelo, né. Então a gente vai criando e vai surgindo outro modelo.

A técnica do trançar da palha para todos esses primeiros objetos era a mesma, de modo que os artistas variavam apenas nos formatos.

Depois da construção da Casa de Artesanato, os artistas populares do quilombo do Campinho deixaram de se locomover até o centro histórico para venderem suas peças. Adilsa acha vantajoso, tanto porque não é mais preciso levar os objetos até Paraty, quanto pelo fato de vender as peças pelo preço que elas realmente valem (quando vendidas pelas butiques, o valor das peças era maior).

Adilsa conta que, com a ajuda de alguns projetos, como o do Ponto de Cultura, do governo federal⁴, os moradores da comunidade têm escutado mais aos velhos, com a finalidade de resgatar certas tradições esquecidas, como a do jongo, capoeira e de alguns cultivos na roça. Ela ainda acrescenta que, para além do resgate, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) ofereceu um curso no qual era ensinado a trançar bolsas de palha. Esse aprendizado foi importante aos artistas populares, pois ampliou as possibilidades de utilização da taboa. Por outro lado, o mesmo serviço ofereceu cursos de tear, pouco úteis à comunidade, já que esta não produz lã, e tal material é caro e de difícil

4 Ação prioritária do Programa Cultura Viva que firmou convênio com o Ministério da Cultura, visa articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades. Cf. http://www.cultura.gov.br/programa_cultura_viva/pontos_de_cultura

aquisição. A comunidade já recebeu diversos outros cursos de artesanato; Adilsa lembra de uma professora que recentemente veio da Universidade Rural do Rio de Janeiro para ensinar como fazer colar com sementes, prática que tem começado a se expandir.

Foi também através de projetos do governo que a comunidade recebeu um recurso para demolir a antiga Casa de Artesanato e construir uma nova. Os próprios moradores da comunidade foram pagos para trabalharem na obra. Esse fato causou algumas rupturas entre os membros da comunidade. Como descrito anteriormente, Dona Madalena e Seu Valentim não concordaram com a decisão da AMOC, e alguns outros moradores sentiram-se prejudicados pelo tempo que a casa ficou fechada, sem vender as peças. Por esse motivo, no começo de 2008, três artistas resolveram montar uma barraca de artesanato na beira da estrada, retirando suas peças da Casa de Artesanato comunitária.



Fig. E A nova Casa de Artesanato, dentro da comunidade. (Foto da autora, março/2008)



Fig F



Fig. G: A barraca construída na beira da estrada, por alguns artesãos do Campinho. (Foto da autora, março/2008)

O marido de Adilsa trabalhava como pedreiro em um condomínio em Laranjeiras, e faleceu de câncer há alguns anos. Duas filhas de Adilsa

também são artesãs e, ultimamente, a filha caçula tem mostrado interesse na produção de bijuterias. A neta de 18 anos também tem feito colares de miçanga, que já estão a venda na Casa de Artesanato. Adilsa acredita que a produção de artesanato é vantajosa para ela pois, como trabalha por conta própria, pode fazer seus horários e ter tempo para dar atenção aos filhos e netos. Durante toda a conversa, Adilsa enfatizou que, além de se vincular fortemente à produção artesanal do Campinho pelo âmbito de suas funções comerciais, também considera a prática artesanal um hábito que lhe faz espairer e ter uma vida melhor.

Hoje o artesanato pra mim é... o dia que eu não faço artesanato, tá faltando alguma coisa pra mim. Porque o artesanato é como se fosse uma terapia, é... eu procuro ocupar a minha cabeça com artesanato. O pessoal fala assim 'pôxa, eu não consigo ficar na loja'. Eu já consigo né, porque aqui, é bem silencioso, bem calmo, bem tranquilo né... porque eu trabalho com o artesanato, e também gosto de receber gente né, cê reparou, né?

O plantio da mandioca, a produção de farinha, o roçado e outros trabalhos familiares foram atividades que garantiram a renda familiar do Campinho durante muitos anos. Quando apareceram possibilidades de emprego – nos condomínios de Laranjeiras e nas proximidades da região –, essas práticas sociais tiveram uma redução, principalmente entre os homens da comunidade (Gusmão, 1996). O artesanato, no entanto, continuou contribuindo com a renda familiar de muitos moradores. Em campo, é evidente o fato de que a atividade de produção artesanal vem crescendo, não apenas a serviço de complementar a renda, mas como tendo um papel significativo na vida dos moradores. Pode-se pensar que isso ocorreu na medida em que essa prática não impede ou dificulta que o artista popular se vincule a outros trabalhos, inclusive assalariados. E, em outro sentido, o grande incentivo de programas do governo (como os do SEBRAE e do Ponto de Cultura) também devem ter sustentado a continuidade da produção artesanal do quilombo do Campinho.

Considerando os processos psicossociais da comunidade do Campinho, ou seja, a partir do contato com as histórias de vida contadas por alguns moradores e com as relações de produção artesanal da comunidade do Campinho, faz-se necessário discutir de que modo tal prática se relaciona ao conceito de arte afro-brasileira apresentado nesse trabalho. Talvez seja interessante, nesse momento, apresentar um breve comentário

em relação à não distinção, ao longo do artigo, entre as noções de “arte” e “artesanato”. Becker (1983) em suas reflexões aponta para o fato de que não se deve restringir o “artista” a apenas um tipo social específico. Segundo o autor, há diferentes categorias possíveis: entre elas estão os profissionais integrados, os mavericks, os artistas naïfs e, por fim, os artistas populares. Não será necessário entrar em maiores detalhes acerca dessa questão mas é importante frisar que, com a discussão sobre a marginalidade em arte levantada por Becker, definiu-se uma categoria própria para acolher criadores até então excluídos do campo artístico. É nesse sentido que essa reflexão agrega, à noção de arte, as práticas artesanais encontradas na comunidade do quilombo do Campinho.

A expectativa de se deparar com peças de cerâmica, máscaras, iconografias dos orixás, entre outros artefatos considerados símbolos da arte afro-brasileira tal como descrita pelos autores Cunha e Munanga, foi contraproducente ao realmente encontrado ao longo do trabalho de campo. As entrevistas abertas realizadas com Dona Madalena, Seu Valentim e Adilsa, além de refletirem a ausência dos elementos dessa arte afro-brasileira descrita ao longo do trabalho, foram reveladoras de alguns processos responsáveis pela conjuntura atual do artesanato no Campinho. Esta pesquisa, nesse sentido, mostra uma dinâmica própria do artesanato na comunidade, bem como a necessidade de reformulação e ampliação do conceito de arte afro-brasileira proposto por aqueles autores.

Para compreender tal fenômeno, a primeira questão que seria interessante discutir é sobre a possibilidade de sobrevivência de elementos artísticos africanos, mesmo com o brutal desenraizamento sofrido pelos que foram trazidos ao Novo Mundo (Munanga, 2000). Na visão desse autor, pode-se pensar a escravidão como uma forma de despersonalização, de perda de identidade, como resultado de uma ruptura com a estrutura social original. Por exemplo, a base da religião banto era o culto aos seus ancestrais, e os espíritos da natureza eram de locais específicos daquelas regiões. A esse respeito, Munanga ressalta a dificuldade em dar continuidade a esse culto aos antepassados, visto que as famílias foram dispersas e as montanhas e rios, que representavam os espíritos, por exemplo, se localizavam, naquele momento, em outro continente.

Observamos que, por essa concepção de Munanga, a arte afro-brasileira, que logicamente não pode ser uma continuidade plena das produ-

ções artísticas africanas, tem um caráter de revelar possíveis sobrevivências, continuísmos e a resistência de elementos africanos. Nesse sentido, o autor parece buscar uma identidade africana que teve permanência no tempo, apesar das transformações inevitáveis ocorridas ao longo desse.

A segunda questão a ser discutida é suscitada pela classificação em quatro tipos de produção afro-brasileira, pós-influência do movimento modernista, proposta por Carneiro Cunha. O artesanato do Campinho se encaixa em alguma dessas tipologias? Ao se comparar os dados das entrevistas com as iconografias levantadas em campo, não foi possível constatar semelhanças significativas – tanto das soluções plásticas quanto das temáticas – com os elementos africanos. Por hipótese, os artistas do Campinho talvez possam se encaixar no primeiro grupo descrito por Cunha, dos artistas que utilizam a temática afro de forma episódica.

Outras hipóteses podem ser levantadas acerca dessa ruptura significativa do Campinho da Independência com as tradições africanas “mais puras”. No IX Encontro da Cultura Negra, realizado no quilombo, em novembro de 2007, algumas pessoas da comunidade buscaram resgatar a história de luta pelo território do Campinho. Contaram que, na década de 60, os herdeiros dos fazendeiros que haviam abandonado as terras – ou doado, há divergências em relação a isso –, voltaram com a intenção de reempossá-las. Então, ao que parece, os moradores do Campinho resolveram levar sacas de farinha nas costas, pela estrada (rodovia BR-101), até o centro histórico de Paraty, para vendê-las e pagarem advogados para a conservação da posse. É nesse sentido que alguns moradores da comunidade acreditam que, por muito tempo, os quilombolas do Campinho se ocuparam da luta pelas terras, privilegiando a criação de uma consciência política que beneficiou o grupo em relação à posse das terras, mas deixou de lado a tradição cultural da comunidade, que foi sendo esquecida.

Dessa forma, tanto a luta pelas terras, quanto a criação do Parque Nacional da Bocaina (que implicou na proibição da caça e do extrativismo, atividades de caráter de sobrevivência realizadas pelos moradores da região), comprometeram os processos de trabalho tradicionais da comunidade do Campinho da Independência. Hoje, muitos órgãos intervêm no sentido de um resgate das identificações culturais desse quilombo, como foi revelado nas entrevistas.

Nota-se que as produções se distanciaram dos elementos de caráter

religioso, coletivo e utilitário. Em relação ao aspecto religioso, a partir da experiência de encontro com os moradores e artistas da comunidade, percebe-se um crescimento expressivo da influência do movimento neopentecostal (fundamentalmente entre os jovens), representado pela Assembléia de Deus que, inclusive, reprime explicitamente a fabricação de artefatos que reproduzem figuras humanas. A partir disso é possível compreender, ou levantar proposições a respeito da ausência das máscaras e de temáticas africanas que, mesmo com os programas de resgate, continuam ofuscadas.

Sobre o caráter coletivo observou-se que, no quilombo do Campinho, os artistas cada vez mais se preocupam com a autoria de suas produções. Na Casa de Artesanato, cada peça é etiquetada com o nome do artista e, ao longo das conversas, a importância em ressaltar qual artista era o responsável por cada inovação técnica ou estética era evidente.

A grande diversidade encontrada atualmente na Casa de Artesanato revela um princípio de declínio do caráter utilitário das peças produzidas pela comunidade. É bem recente a fabricação de móveis e colares (pelos artistas mais novos) e de esculturas (por Seu Valentim e Dona Madalena). É necessário levantar que, não obstante o movimento modernista, os processos psicossociais da própria comunidade (já apresentados neste trabalho) foram influentes para essa nova conjuntura da produção artística do quilombo.

A idéia trazida por Munanga (2000) da arte dos tempos de hoje como uma expressão “da criatividade livre e desinteressada” vai de encontro à atividade artística realizada no Campinho, tanto por consequência da forma como os projetos de resgate são implantados, quanto das novas exigências decorrentes da inserção da comunidade ao sistema sócio-econômico capitalista.

Conclui-se que o fato da criação plástica do Campinho não recuperar traços da arte africana não faz com que ela se torne menos afro-brasileira. Ao longo do artigo percebeu-se que a produção encontrada no quilombo não se encaixa rigorosamente à concepção de arte afro-brasileira definida por Munanga e Cunha, muito provavelmente porque os autores parecem acreditar na possibilidade de alguma forma de continuidade da cultura africana, quase como se essa fosse homogênea. Os antropólogos Mintz e Price (2003), ao discutirem sobre o nascimento da cultura afro-

americana, ressaltam que desde o primeiro contato entre os povos africanos e europeus, marcado pelas situações extremas e hostis, foi necessário aos africanos serem “infiéis” às suas culturas, abrindo-se e agregando mais hábitos e valores diversos, do que tentando fazer a manutenção de suas práticas. Esse fenômeno se deu, segundo os autores, essencialmente porque os africanos escravizados e transportados para o Novo Mundo não compartilhavam uma única cultura:

Considerando-se o contexto social das primeiras colônias do Novo Mundo, os encontros de africanos de vinte ou mais sociedades diferentes uns com os outros e com seus dominadores europeus não podem ser interpretados em termos de dois (ou até muitos) “corpos” (diferentes) de crenças e valores, cada um deles coerente, funcional e intacto. Os africanos que chegaram ao Novo Mundo não compuseram grupos logo de saída. Na verdade, na maioria dos casos, talvez fosse até mais exato vê-los como multidões, aliás multidões muito heterogêneas. Sem diminuir a importância provável de um núcleo de valores comuns e da ocorrência de situações em que alguns escravos de origem comum podem, efetivamente, haver-se agregado, a verdade é que estas não foram, a princípio, comunidades de pessoas, e só puderam transformar-se em comunidades através de processos de mudança cultural. (Mintz & Price, 2003, p.37)

Não se pretendeu afirmar que Munanga e Cunha consideram a arte afro-brasileira somente como um aspecto cultural de resistência africana no Brasil, até porque ambos frisam o caráter de reformulação, integração de novos elementos e dinamismo encontrados nessa produção. No entanto, visou-se nessa discussão evidenciar como o método escolhido pelos autores para definir a arte afro-brasileira, investigando as aproximações entre as peças produzidas no Brasil e os elementos da arte africana, revela o quanto há uma busca pelas continuidades, resistências e sobrevivências de uma identidade africana mais pura e original.

Referências

- Amatuzzi, M. M. (2003). Pesquisa Fenomenológica em Psicologia. In M. A.T. Bruns & A. F. Holanda (Orgs.), *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas* (pp 17-25). Campinas: Ed Alínea.
- Becker, H. S. (1983). Mondes de l'Art et types sociaux. *Sociologie du Travail* 4, 404-417.

- Cunha, M. C. da (1983) Arte afro-brasileira. In W. Zanini (Coord.), *História geral da arte no Brasil* (Vol. 2) (pp. 973-1033). São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles.
- Comissão Pró-Índio de São Paulo. A Conquista da Titulação em Campinho da Independência. Recuperado em. 18 de maio, 2008, de http://www.cpispp.org.br/comunidades/html/i_brasil_rj.html
- Gallois, D. & Carelli, V. Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo. *Revista de Antropologia* 38(1), 1995.
- Gusmão, N. M. M. de. (1996). *Terra de Pretos, Terra de Mulheres - Terra, Mulher e Raça Num Bairro Rural Negro*. Brasília: Biblioteca Palmares.
- Mintz, S. W. & Price, R. (2003) *O Nascimento da Cultura Afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Pallas e Universidade Candido Mendes.
- Munanga, K. (2000). Arte afro-brasileira: O que é afinal? In *Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, MOSTRA do Redescobrimento: arte afro-brasileira = Afro-Brazilian art*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, p. 98-111.
- Neyt, F & Vanderhaeghe, C. (2000). A Arte das Cortes da África Negra no Brasil. In *Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, MOSTRA do Redescobrimento: arte afro-brasileira = Afro-Brazilian art*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo,

Que clínica é possível dentro de uma clínica escola?

María Antonieta Pezo del Pino¹

Resumo: O autor, interessado no tema da formação, aborda algumas situações críticas próprias da prática clínica em instituições como clínicas-escolas e instituições de saúde mental públicas. O objetivo é questionar as possibilidades e impossibilidades de um trajeto de formação profissional considerando variáveis tais como: multiplicidade de linhas teóricas apresentadas simultaneamente; o tempo requerido e o tempo necessário; a introdução de opções de atendimento clínico que tenham como alicerce atendimentos grupais e trabalhos na linha de ações para a comunidade e de prevenção.

Palavras-chave: Clínica-Escola. Formação Profissional. Supervisão. Atendimentos Grupais. Ações de Prevenção.

Abstract: The author interested in the issue of training to some critical situations own clinical practice in institutions such as clinics, schools and public institutions for mental health. The goal is questioning the possibilities and impossibilities of a path of training considering variables such as: variety of theoretical lines presented simultaneously, the time required and the time required, the introduction of options for clinical care whose care group and foundation work on the line of shares to the community and prevention.

Key-words: Medical-School. Vocational Training. Supervision. Care Group. Actions of Prevention

A formação do psicólogo requer pensar de que maneira se transmite ou se forma para a prática clínica ou psicoterápica. Como transmitir, formar profissionais eticamente engajados e responsáveis pelo ser humano que é atendido como primeiro paciente? De que maneira compatibilizar a necessidade de experiência profissional com as possibilidades de viabilizar esta vivência dentro de uma clínica-escola, nos moldes em que muitas delas funcionam no Brasil? Aqui está se referindo a um modelo de clínica-escola onde cada aluno realiza dois ou três atendimentos, no mesmo semestre, com supervisores de linhas teóricas muitas vezes diferentes, limitando-se o atendimento apenas um semestre acadêmico (aproximadamente quatro meses). É comum a escolha de a supervisão ser realizada de acordo com critérios como a faixa etária e a linha teórica. As supervisões

¹ Estudante de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo - mapezo@usp.br

oferecidas são para atendimento de crianças, de adolescentes, de família, de grupos, assim como linhas teóricas como psicanálise, existencial, comportamental, entre outras.

A autora, formada como psicóloga em outro contexto e outra realidade², apresenta um questionamento, baseada em sua própria experiência de formação clínica, em uma modalidade de uma prática profissional contínua, em um espaço único, por um tempo prolongado de seis meses a um ano. O “estágio”, denominado “internato” – que à semelhança da prática médica, regulamenta um “internar-se”³, adentrar num atendimento –, permite ao aluno que cursa o sexto ano de formação profissional realizar um estágio no período ou horário de atendimento da instituição que o escolhe, participando como qualquer trabalhador, cumprindo horário integral e atendendo a demanda institucional. O requisito para o aluno realizar o estágio em uma instituição é sua aceitação por parte do psicólogo responsável por esta, que deverá acolher e supervisionar sua prática profissional. No sexto ano, o aluno pode optar por apenas dois estágios, sendo recomendável permanecer, por um ano, no mesmo espaço. A autora realizou a experiência relatada, tanto como aluna – supervisionada –, quanto como psicóloga de uma instituição, acolhendo e supervisionando diversos estagiários.

A experiência como supervisora de uma clínica-escola trouxe a realidade no contexto acadêmico, anteriormente vivenciado. A partir dessa experiência foi possível comparar, diferenciar e questionar o breve tempo da experiência e a diversidade de linhas teóricas oferecidas durante o estágio. Julga-se necessária a escolha de uma linha de abordagem que sustente os atendimentos para, desta maneira, poder aprofundar e consolidar um “saber-fazer”⁴ clínico.

2 Autora, formada na PUC-Lima Peru, refere-se ao programa vigente na formação do psicólogo clínico no contexto peruano das décadas de 70, 80: o aluno cursa dois anos de estudos gerais de letras e, logo depois, quatro anos de psicologia, sendo o último ano de estágio nos moldes descritos, uma experiência profissional supervisionada num contexto institucional.

3 O conceito *clínico*, etimologicamente, vem da palavra “debruçar-se”, “inclinarse” sobre aquele que sofre. O ato clínico estaria vinculado a essa prática médica e a esse olhar para ver os sinais do adoecer e cuidar de aquele que enferma. O interno, ou estagiário, se debruçaria–inclinaria–internaria nesse fazer.

4 *Saber-fazer*: termo acunhado por Dejours (2008, p. 93-94).

A supervisão psicanalítica como modelo

O primeiro relato de um trabalho de supervisão se remonta ao caso do pequeno Hans, que foi atendido pelo pai e supervisionado por Freud (1909/1996). Na psicanálise, o lugar da supervisão é essencial para a formação do psicanalista, faz parte do chamado “tripé”⁵. Diversos autores clássicos, como Grimberg (1967), analisam alguns aspectos da supervisão psicanalítica, enquanto outros contextualizam criticamente o espaço da formação psicanalítica, como M. Mannoni (1989). No Brasil, destaca-se o trabalho de Luís Carlos Menezes, que discute a supervisão no contexto da formação e da instituição psicanalítica (Menezes, 1988).

O conceito de supervisão traz a idéia de haver uma “super” “visão” de um sujeito que tem um saber a mais, o que levou a incluir diversas outras denominações como “controle” ou “reunião clínica”. Não obstante concordar, a autora mantém o uso do termo convencional, estando atenta ao viés crítico da relação de poder, que perigosamente pode ser estabelecida. O fundamental do vínculo é ser uma experiência de relação assimétrica, estabelecida por um profissional que tem o lugar daquele que tem conhecimento, trajetória profissional e desejo de formar, sendo comumente denominado como supervisor; e o outro do par, o iniciante ou colega que expõe seu trabalho para discutir seu trabalho clínico.

A supervisão deve favorecer e permitir que tanto conteúdos psíquicos do paciente, como associações do supervisionando sejam trazidas à luz, de maneira que seja possível elucidar os aspectos inconscientes mobilizados no processo analítico ou psicoterapêutico. Na supervisão, trabalha-se com o “dissonante”, com o “sem sentido” do discurso, tanto do paciente, como de quem atende. Estimulam-se as associações do supervisionado que, muitas vezes, trazem conteúdos inéditos para ele próprio, como a lembrança de uma fala que não tinha anotado ou tinha esquecido. No transcurso da supervisão surgem associações ao material trazido que só podem ser reconhecidas no ato da supervisão, sob o olhar do outro. Portanto, verifica-se que a supervisão é um ato analítico, já que elucida e deve trabalhar para o aparecimento daquilo que é da ordem do

5 O tripé na formação do psicanalista é amplamente conhecido como sendo essencial na formação do analista: a análise pessoal, o estudo teórico e a supervisão. Autores como M. Olympia França consideram que o essencial a qualquer formação é a análise pessoal (França, 2008).

inconsciente.

Supervisionar desperta diversos conteúdos inconscientes, inclusive o sonhar. Sonho que deverá ser utilizado, como o sonho trazido por um paciente em uma sessão psicanalítica. Kaës introduz, no livro “A Polifonia do Sonho” (2004), o sonhar do terapeuta como uma produção intersubjetiva que dá conta de um processo e uma relação intersubjetiva (analisando-supervisionando–supervisor). Esses sonhos permitiriam continuar trabalhando o material mobilizado pelo encontro intersubjetivo da sessão com o paciente ou com o supervisor, e assim dar um rumo ao trabalho. Dejours (2008) também apontou a importância de qualquer trabalhador sonhar com o trabalho como uma maneira de dar uma continuidade ao fazer.

Dejours, no livro “Trabalho, Tecnologia e Organização” (2008), afirma que há um saber-fazer que não é possível de ser transmitido e que escapa da semiotização, como uma experiência que não pode ser dita. O jovem iniciante deverá primeiro observar o trabalho, para depois poder “fazer”, e experimentar como é possível fazer e aprender. O autor, textualmente, afirma que: “É preciso fracassar e recomeçar; é preciso refazer essa aprendizagem” (Dejours, 2008, p. 93). O autor encontra no modelo da supervisão clínica dos psicólogos uma maneira do profissional poder falar sobre o próprio trabalho. Assim, disse:

Já cada um deve aprender o *saber-fazer*. Não sei formar verdadeiramente estudantes. Eles próprios precisam se por à prova. Há, quem sabe, um modelo que permita fazer a junção entre a transmissão clássica e a experimentação por si mesmo. Trata-se do modelo da supervisão, muito usado na psicologia. O aprendiz, ou aquele que estuda, coloca-se à prova em campo, no encontro com os doentes (...) e ele transmite sua própria experiência a alguém mais velho. É, portanto, a ele que cabe o esforço de falar da sua experiência, confrontando então esta com a dessa outra pessoa. Mas é somente a partir de sua própria experiência que ele pode começar a compreender o que o outro está dizendo. (Dejours, 2008, pp. 93-94)

O profissional submetido a uma supervisão precisará resgatar o que ele faz, o que escuta, como escuta e reconhecer: a) o que leva a não ouvir determinado assunto; b) não tocar em temas que lhe incomodam; c) ocupar-se de assuntos irrelevantes; d) não escutar quando o paciente sinaliza que não tem mais interesse no atendimento; ou e) quando não compreende por que está sendo consultado. O profissional que não sou-

ber escutar essas pequenas sutilezas, tratará de submeter o paciente a uma série de procedimentos apreendidos, como expor o chamado contrato ou “enquadre” sem antes ouvir se o paciente quer ou não quer voltar. Ficar em silêncio perante uma situação que requer amparo ou questionamento devido a seguir certas orientações como, por exemplo, que no primeiro encontro não deve se intervir de modo algum, apenas “ouvir o que o paciente tem a dizer”, ou perguntar aquilo programado para os primeiros encontros de uma maneira enrijecida.

A supervisão em contextos institucionais

A experiência clínica está sempre atrelada a uma instituição. No livro “Simbioses e Ambigüidade”, Bleger (1967) define o enquadre como um “não processo” ou as constantes de um processo analítico. O enquadre, assim definido, encontra uma semelhança com a instituição, como sendo um espaço com normas que permitem conter uma situação ou como o depositário das partes psicóticas da personalidade. O acontecer clínico estaria sempre submetido a uma leitura da instituição, não somente seguindo Bleger, como outros autores que trabalham com uma noção da grupalidade e da intersubjetividade contida em qualquer material psíquico (Kaës, 2005).

Usualmente, a instituição também é identificada como um espaço físico destinado a uma missão cuja finalidade é socialmente reconhecida (Lourau, 1970)⁶, sendo as instituições de ensino e de saúde espaços privilegiados. O trabalho nestes espaços requer um olhar múltiplo dos acontecimentos, considerando essencial na leitura das diversas situações os componentes que são também institucionais (chegada do paciente, atendimento via secretaria ou aluno, faltar a uma sessão, entre outros). Assim, a supervisão de um caso clínico ou de um grupo de pacientes, em uma clínica-escola ou ambulatório de saúde mental, precisará incluir, por exemplo, a implicação da instituição na transferência e na contratransferência. Portanto, não existe uma clínica isolada do contexto institucio-

6 Para René Lourau a “instituição é um espaço singular. E um lugar fechado, marcado, lugar do recalque libidinal; um lugar dividido no espaço e o tempo social; um lugar submetido a normas imperativas” (1970, p. 29)

nal.

Nos espaços institucionais, a supervisão geralmente é realizada em grupo, existindo alguns fatores intervenientes a serem considerados como: a transferência entre os membros ou colegas, o paciente e a instituição clínica-escola, ambulatório, entre outros. O papel da instituição perpassa o processo terapêutico e, conseqüentemente, a supervisão precisa estar atenta aos desdobramentos e marcas institucionais presentes no atendimento.

Ensinar – Supervisionar

A distinção entre os papéis de supervisor e professor parece essencial no espaço universitário, não apenas para o aluno como, em muitas vezes, para outras instâncias da própria instituição. Em uma comunicação, Menezes (1988) afirma a importante distinção entre o supervisor e o professor:

O professor se propõe a comunicar ao aluno um conjunto bem definido de conhecimento, recorrendo a técnicas e artifícios didáticos; o analista em posição de escuta de outro analista terá que proceder a uma certa suspensão, ao menos provisória, de seus conhecimentos, entregando-se a uma atividade associativa e elaborativa em sintonia com o que está sendo dito, nesta escuta, como numa sessão de análise, poderá permanecer muito tempo ouvindo nas brumas, até que as idéias comecem a brotar, ocasionais, hesitantes, ao longo do diálogo com o analista em supervisão. (p. 1)

O supervisor em uma clínica-escola é sempre solicitado para ser professor e, mesmo sendo psicanalista, nem sempre poderá se eximir do papel docente. Ele deverá, em diversos momentos, “suspender seu fazer psicanalítico” para trazer conhecimentos que os alunos não possuem, ou lembrar o que fundamenta determinada postura clínica⁷.

O supervisor tem uma função fundamental: servir de “modelo” ao jovem iniciante, questionar e colocar-lhe desafios. Portanto, o compromisso com a formação é extremamente delicado e requer cuidado. Por

⁷ Desde Pichon-Rivière, é reconhecido que apenas o conhecimento não é suficiente, que a aquisição de conceitos e de teoria, muitas vezes, pode estar bloqueada por fatores afetivos. Em função desse estudo, alguns autores trabalharam com grupos de reflexão (Dellarosa, 1979) ou grupos operativo no ensino (Bleger, 1971).

um lado, um acolhimento semelhante ao de uma mãe suficientemente boa – conceito trabalhado ao longo da obra por Winnicott (1972), em especial no *Brincar e a Realidade* - deverá marcar com precisão o que surge como fracasso, para apreender aquilo que corresponde a uma “falha” na aquisição ou na compreensão da teoria, ou uma dificuldade pessoal de lidar com os conteúdos que o paciente traz.

Obstáculos da supervisão em uma clínica-escola

Enumera-se, a seguir, alguns obstáculos encontrados no modelo da clínica-escola:

- a) alunos que freqüentam diversos núcleos simultaneamente;
- b) dificuldades de diferenciar a diversidade teórica e clínica;
- c) estágios que precisam cumprir em número de horas, configurando um critério quantitativo que não representa o quanto o aluno aprendeu;
- d) estágios que duram apenas quatro meses;
- e) inviabilidade para formar em um tempo tão curto um aluno em uma experiência de atender em psicoterapia individual e ou grupal.

A supervisão de grupos na instituição

A autora se deparou, inúmeras vezes, com a falta ou falha de escuta no acolhimento do paciente que chega no serviço; a quantidade enorme de pacientes que conformam as listas de espera assim o ilustra. Lista denominada como “fantasma” já que, quando chamados os marcados na lista, ou não há mais interesse no atendimento, ou os dados não permitem localizar a pessoa.

Os seres humanos que têm alguma dor precisariam ser ouvidos e encaminhados para algum procedimento resolutivo, no lugar da habitual rotina de preencher os dados numa ficha e aguardar um retorno. As instituições deveriam ter modelos de recepção e escuta que dessem algum sentido ou significado a uma primeira consulta, modelos de acolhimento e recepção que visassem o ser humano que busca um alívio ou compre-

ender o que acontece com ele. Permitir que os alunos—estagiários tomem contato com a queixa, as formas de serem apresentadas, o sofrimento; aprendam escutar para além das palavras, ser empáticos, acolher e desta maneira, rever atitudes que favoreçam a aprendizagem⁸. Por outro lado, o paciente talvez precise ouvir que poderá voltar na semana seguinte para ser escutado, no lugar de apenas deixar os dados; participar de um grupo de admissão ou de espera; ser indicado para outro especialista; repensar quem precisa de atendimento se é a criança ou os pais - muitas vezes se consulta por um filho, quando quem precisa é a mãe ou o casal de pais.

Como supervisora clínica de atendimentos grupais, a autora tem tratado de contribuir com a introdução de novos enquadres, como o grupo de diagnóstico (Pezo, 1999) ou o acolhimento grupal no lugar do tradicional agrupamento e seleção de pacientes para grupo (Pezo, 2007).

Os Grupos de acolhimento nas clínicas-escola

Introduzimos os grupos de acolhimento – anteriormente implantados/incorporados em um ambulatório de saúde mental – dentro de uma clínica-escola com o propósito escutar a demanda e encaminhar os pacientes para diversos tipos de atendimento. O interesse foi em estabelecer uma proximidade do aluno com a população, preparar o aluno para acolher e escutar como funções próprias da prática psicoterapêutica e pré-requisitos fundamentais ao fazer - clínico.

Acolher e escutar como funções próprias à prática institucional, no lugar de uma simples recepção e acumulação de fichas ou cadastros de pessoas interessadas, de acordo com as necessidades da formação do aluno de psicologia. O grupo de acolhimento seria uma opção de receber, tomar conhecimento, indagar, questionar e levantar possíveis desdobramentos no lugar do uso comum da frase: “estaremos lhe chamando quando surgir uma vaga” ou “teremos atendimento somente no próximo semestre” (letivo). Na nossa experiência, esta prática permitiu encaminhar pacientes para outros serviços, programar grupos de reflexão de pais; compor e

8 “O trabalho com o grupo numa instituição em função da prevenção primária não tende à cura, mas sim às possibilidades de desenvolvimento das capacidades e atitudes dos seres humanos” (Bleger, 1971, p. 132).

agrupar pacientes para um novo grupo terapêutico; ou, incluir pacientes em grupos terapêuticos em andamento que poderiam acolhê-los.

Quando acolhemos o sofrimento psíquico de um sujeito não só damos atenção e escuta, precisamos questionar o sentido do sofrer. Quando recebemos um paciente precisamos acolher a desorganização inicial, não só escutando e sim permitindo com algumas pontuações, que o sujeito possa sair desse primeiro contato com alguma questão que oriente o seguinte encontro. Do primeiro encontro com o psicanalista, o paciente deveria sair com indagações, perguntas e não com respostas fechadas. Acolher significa também adaptar-se ao ritmo que o paciente nos impõe, que não necessariamente é o ritmo que acreditamos ser conveniente para o mesmo. Quando acolhemos precisamos ter certa maleabilidade profissional, um poder estar ali, à espera daquilo, que, possa surgir. De alguma maneira, também, significa suportar aquilo que se dá no encontro. (Pezo, 2007, p. 407)

Os grupos de acolhimento no espaço institucional permitem:

1. Receber os pacientes que consultam o serviço em um espaço grupal e apresentar a modalidade de atendimento grupal como uma forma valorizada pela instituição.

2. Que os pacientes aprendam ouvir e reconhecer na dor do colega algo que lhes é familiar e próprio, se solidarizar e se identificar. Dessa maneira, conhecem a si mesmos e reconhecem no outro algo que lhes é próprio; se flexibilizam em relação às próprias críticas ou medos.

3. Resolver e encaminhar rapidamente, o paciente - muitos casos são encaminhados para outro tipo de serviço, quando assim avaliado (ex. criança encaminhada para especialista em autismo).

A proposta é encaminhar para esses grupos de acolhimento os pacientes novos que procuram atendimento. Sugere-se que eles funcionem independentemente do número de componentes que compareçam, uma vez que o retorno depende da necessidade do paciente. É pedido que falem daquilo que podem falar e o que os traz para o serviço; são estimulados a falarem de si, não apenas do “problema”, mas de si como pessoas. Os alunos são colocados em duplas que atuam como co-coordenadores. Os coordenadores promovem a comunicação, facilitam e permitem que os membros do grupo possam comentar, questionar, associar, opinar sobre os diversos temas tratados pelos integrantes (Pezo, 2007, p. 407). A diferença de colocar um aluno de coordenador e outro de observador, como muitas matérias ou supervisores ensinam, é que no caso de agirem coordenando juntos se comprometem e atuam complementando-se;

projeto não sempre fácil quando os alunos não trazem as dificuldades ou impasses da dupla para poderem ser trabalhadas na supervisão.

Considerações Finais

- Avaliamos que a formação clínica iniciada nos chamados espaços clínica-escola deveria pensar em programas de estágio para atendimento de pacientes de no mínimo um ano. Os alunos precisam aprender observando, ter experiências nas quais possam visualizar o pacientes, as próprias dificuldades e aprender, errando. Este é um trajeto que exige tempo, cuidado e acompanhamento supervisionado.

- Seria recomendável que o aluno trabalhasse dentro de núcleos teóricos específicos para não diversificar a experiência com linhas distintas simultaneamente.

- As clínicas-escolas apresentam semelhanças com as instituições de saúde mental públicas, portanto, precisam cuidar para não reproduzir práticas comuns, como as listas de espera de pacientes que, quando chamados, não têm mais interesse.

- As clínicas-escolas precisam ter como primeiro propósito ensinar os alunos a escutar e acolher o paciente.

- Os atendimentos em grupo são uma modalidade a ser usada visando incluir no trabalho do estágio: programas de prevenção, atendimento à comunidade e expansão do trabalho propriamente clínico para o social e comunitário.

Referências

Bleger, J. (1971). *Temas de Psicología: Entrevistas y grupo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires: Paidós.

Dellarosa, A. (1979). *Grupos de reflexión*. Buenos Aires: Paidós.

Dejours, C. (2008). *Trabalho, Tecnologia e Organização*. São Paulo: Blu-

cher.

- França, M. (2008). *De los valores éticos a La formación del psicoanalista: reflexiones*. Artigo inédito – tradução M.A.Pezo para Congresso Fepal, Santiago.
- Freud, S. (1948). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans). In S. Freud, *Obras Completas* (Vol. II). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 566-623. (Trabalho original publicado em 1909)
- Grimberg, L. (1967). *La supervisión psicoanalítica: teoría e técnica*. Buenos Aires: Paidós.
- Käes, R. (2004). *A Polifonia do Sonho*. São Paulo: Idéias & Letras.
- Käes, René, (2005). *La Palabra y el Vínculo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lourau, R. (1970). *El Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mannoni, M. (1989). *De la pasión de Ser a la “locura” de saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Menezes, L. C. (1988). Notas sobre a supervisão psicanalítica. *Percurso*, 1(1). Recuperado em 17 de Novembro, 2008, de <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pes01/artigo0132.htm>
- Pezo, M.A. (1999). Grupos de diagnóstico com crianças no âmbito institucional. In M. C. Kupfer & L. de Lajonquière. (Org.). *A Psicanálise e os Impasses da Educação*. (pp 237-242) São Paulo: Ed. Lugar de Vida - LEPSI, v.1.
- Pezo, M. A. (2007). Acogida grupal en una clínica escuela. In *Anais do Congresso: El Malestar en lo Cotidiano, Diferentes Miradas en Salud Mental*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- Winnicott, D.W. (1972). *Realidad y juego*. Granica Editor, Buenos Aires.

Entre o fatalismo e a esperança: o fazer do psicólogo escolar à luz da teoria histórico-cultural

Diogo de Oliveira Boccardi¹

Resumo: A escola é um lugar de contradições, cuja função social vem sendo questionada sistematicamente. Neste contexto, importa verificar e problematizar a inserção do psicólogo que, historicamente, atua sob um modelo eminentemente “curativo” de intervenção. Entende-se que essa concepção é ideologicamente produzida e perpetuada nas demandas tradicionais e no atendimento aos problemas de aprendizagem. Uma leitura contextualizada da perspectiva histórico-cultural, entretanto, evidencia que, por tal condição ser historicamente construída, é, portanto, transitória, o que permite que o profissional psicólogo possa superar os fatalismos tão presentes no sistema educacional, resgatando a capacidade da escola de se constituir como uma Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço de diálogo eficaz. O resgate da matriz epistemológica dos trabalhos de Vygotski no fazer do psicólogo escolar fomenta, assim, a esperança lúcida e reflexiva nos profissionais da educação.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Psicologia Histórico-Cultural. Cotidiano Escolar. Zona de Desenvolvimento Proximal. Dificuldades de Aprendizagem.

Abstract: The school is a place of contradictions whose social function has been systematically questioned. In this context, it is important to examine and question the insertion of the educational psychologist, which historically has been operating under a prevailing “healing” model of intervention. This conception is here understood as being ideologically produced and perpetuated by the traditional demands of intervention, especially regarding learning difficulties. However, a contextualized interpretation of the historical-cultural perspective indicates that because this conception is historically built it is also transitional, which allows the psychologist to overcome fatalistic behaviors and attitudes frequently present in the educational system, recovering the school’s ability to work as a Proximal Development Zone, a space for effective dialogue. Therefore, reclaiming the Vygotskian epistemological matrix regarding the educational psychologist’s practice may nourish lucid and reflective hope on the education professionals.

Key-words: Educational Psychology. Historical-Cultural Psychology. School Daily Life. Proximal Development Zone. Learning difficulties.

¹ Estudante da Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - diboccardi@yahoo.com.br

*“O que vem primeiro? O jardim ou o jardineiro?
É o jardineiro. O que é um jardineiro? É alguém que
sonha com um jardim antes que o jardim exista”*

Rubem Alves

A escola é um lugar de contradições. Em se tratando de sua função social, ela é a instituição responsável por formar as novas gerações para a reprodução das condições estruturais da sociedade e a manutenção da ordem vigente, ao mesmo tempo em que é um local privilegiado de questionamento dos modelos de pensamento hegemônicos. No que diz respeito à tarefa de ensinar conteúdos², é notório o insucesso desta instituição. Araújo e Pérez (2006) mostram, a partir dos dados do SAEB³ e do INEP⁴, como os índices de evasão e fracasso escolar, e de analfabetismo, denotam que “um grande contingente de crianças não aprende a ler e escrever na escola brasileira. Diante de tal diagnóstico, perguntamo-nos: o que acontece dentro da escola?” (p. 3).

As contradições não param por aí. O discurso pedagógico contemporâneo é composto essencialmente de uma exortação ao diálogo, ao respeito pelos saberes dos educandos, e à horizontalização da relação professor-aluno. No entanto, o que se percebe no cotidiano das salas de aula é a perpetuação do modelo de educação bancária, da culpabilização do aluno pelas dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, e da figura do professor como senhor do ato educativo. Essa relação, no entanto, não está isolada do contexto das relações de trabalho em educação, seja pela lógica impositiva e vertical das políticas públicas, seja pela condição de desvalorização profissional dos professores e demais trabalhadores. Nesse sentido, é também uma arbitrariedade culpabilizar o professor e sua prática como sendo responsáveis pela situação educacional do país. O fato é que, ao considerar a educação como um produto do mercado (Gentili, 1998; Gentili & Silva, 1996), e a escola como uma empresa, estamos assumindo uma forma de relação que segue este modelo. Qualquer profissional neste contexto opera sob a égide da estrutura ideológica que formou a escola que temos hoje. Escola que, dialeticamente, formamos a

2 Entendemos conteúdo como propõe Zaballa (1998), discriminando analiticamente os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

3 Sistema de Avaliação da Educação Básica.

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

cada dia com nossa prática, mas pela qual também fomos formados.

Nesse contexto, ainda caberia uma apreciação de outros segmentos intimamente implicados no contexto escolar, mas reiteradamente silenciados, a saber, os alunos, as famílias (dos alunos e dos profissionais), as entidades públicas e não-públicas no entorno da escola... Mais do que silenciadas, são muitas vezes solapadas, ou se lhes atribuem vozes e falas que não são as suas. Servem mormente como “explicação” para as dificuldades de se lidar com os conflitos e as expectativas que a instituição escolar tem com respeito a si mesma. Novamente se faz presente a lógica da culpabilização.

Diante disso, como se insere o profissional psicólogo? Que contribuições têm a oferecer ao cotidiano escolar? Que tipo de práticas pode desenvolver? Como sua atuação está implicada ideologicamente?

A identidade profissional e epistemológica do psicólogo escolar

A definição de papéis na lide da escola encontra-se hoje atrelada a uma concepção fragmentada dos conhecimentos que compõem o saber pedagógico. Mesmo entre os profissionais da pedagogia, a divisão do trabalho na escola é marcada pelos “especialismos”, ou seja, divide-se o trabalho entre aqueles pedagogos que são professores, aqueles que são orientadores ou supervisores, a Direção, o profissional especialista em Administração Escolar... Seja pelas tarefas divididas, seja pelos saberes diferenciados, acaba-se por perder a unidade funcional do grupo de educadores.

Nesse modelo, o psicólogo escolar acabaria por ser “mais um”. Ainda que com tarefas próprias, com um saber diferenciado, estaria operando na mesma lógica fragmentária dos “especialismos”. Tal lógica incorre numa limitação de olhar, e prejudica a compreensão sistêmica dos fenômenos: como fazer a leitura das relações, dos processos continuamente em transformação, se me prendo a um lugar específico, determinado pela instituição? É papel do psicólogo reagir (pensar, avaliar, intervir) de forma pré-determinada, estereotipada? Ou colocar-se disponível para circular entre os ambientes, comportando-se de forma diferente, conforme diferentes forem as situações?

A adoção do modelo de especialista no âmbito da Psicologia Escolar se dá tanto em função do profissional psicólogo quanto em função dos demais profissionais e das expectativas que têm do trabalho psicológico. Historicamente, o fazer do psicólogo foi se caracterizando a partir de uma demanda específica, e ideologicamente⁵ conveniente: as “dificuldades de aprendizagem”. Dizemos ideologicamente conveniente porque, como aponta Jucá (2000),

(...) o problema que a criança tem na escola, caso venha a ser rotulado como problema de aprendizagem, requerendo um atendimento individualizante, exclui de toda possibilidade de análise a escola e seu ensino. Quando o psicólogo foca sua atenção apenas no aluno, ele não considera a responsabilidade da escola e o processo pedagógico como possível fonte das dificuldades existentes e deixa de atuar como um “agente de mudanças”, para proceder como um terapeuta acrítico e preconceituoso. (p. 257)

Ora, se o psicólogo não opera como “agente de mudanças”, inevitavelmente opera a favor da manutenção da ordem vigente. Tal postura, para esta autora, está intimamente relacionada com o mercado de trabalho erigido sobre o “fracasso escolar” – que curiosamente não significa o fracasso “da escola”, mas o fracasso do aluno!

Essas idéias estão em consonância com o resgate que faz Andrada (2005), que percebe que tal lógica advém inclusive de um modelo de ciência que formou a Psicologia. E aprofunda:

Se seguirmos este pensamento, ou seja, de que um fenômeno isolado é a causa de outro fenômeno, inúmeros argumentos nos servem de explicação para o fracasso do aluno: família desestruturada, baixa capacidade de concentração, deficiência mental, incapacidade intelectual, carência afetiva, hiperatividade, etc.

Assim, após ter confirmado a máxima do pensamento moderno, segundo o qual as diferenças são fruto das diferenças individuais, não das diferenças de oportunidades sociais – leia-se políticas e educacionais também –, a psicologia educacional firma seu desejo e objeto de estudo: os problemas de aprendizagem das crianças.

Seu lugar na escola foi finalmente garantido por uma sala de atendimento dentro da escola, que em nada mudaria o cotidiano escolar se tal atendimento fosse

5 O termo ideologia é aqui usado como definido por Werneck (1984) que, a partir do trabalho de Marx, afirma que ideologia é “um sistema de pensamento (...) um conjunto de idéias fundamentais consideradas não somente em seus aspectos naturais mas especialmente em aspecto social (...) [que] só pode ser compreendido como produto ou reflexo de uma época (...). Não é um sistema de pensamento neutro ou inócuo mas que, tendo uma função ou direcionalidade que se constitui em parte essencial dos conflitos da História, teria como função legitimar, justificar e assim contribuir para a manutenção da ordem social vigente.” (p. 18).

realizado na clínica, fora da escola. A então prática do profissional de psicologia educacional, impregnada do paradigma linear, (...) pouco ou nada pode fazer em relação ao mesmo a não ser retirá-lo da sala de aula (...). (p. 197)

Ao entender que o “problema” a ser resolvido está encarnado em alguém, impõe-se ao fazer do psicólogo uma perspectiva eminentemente curativa para sua intervenção. Seja trabalhando com alunos, com a equipe gestora da escola (direção, equipe pedagógica), com pais, enfim, o psicólogo escolar tende a representar o papel de salvador, de especialista-mor, que propõe soluções e espera mudanças. Não respeita ou compreende as formas que aquela instituição tem para lidar com as questões do seu cotidiano, não acompanha, com sensibilidade, os pequenos passos que cada indivíduo e o grupo de profissionais dá em direção à superação de suas próprias contradições internas. Parece-nos que o psicólogo escolar corre o risco de se colocar como aquele que tem clareza dos processos organizativos e relacionais daquela instituição, e operar *em prol* daqueles que “ignoram” tais processos. Tal clarividência prepotente, que por vezes observamos em nossa própria prática⁶, nos fez tomar como interessante metáfora uma reflexão facilmente reconhecida, proposta por Ferreiro (2004):

Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque “faz garatujas”. Desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade: é melhor que não escreva até não saber grafar de modo conveniente). Ninguém tenta retraduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor. (p. 30)

Ao pensar sobre tal fenômeno, e tentando fazer o exercício da troca de papéis, nos parece que o psicólogo pode por vezes desempenhar seu trabalho desqualificando o fazer dos outros profissionais, ou não percebendo que a cada um, professor, orientador educacional, supervisor pedagógico, pessoal da merenda, da limpeza, o porteiro, a família, o aluno, cabe um caminho próprio, de crescimento no desvelar das condições objetivas e subjetivas que produzem seu fazer. Esse caminho de crescimento é, entretanto, repleto de saltos, de retrocessos, enfim, de contradições. É preciso

⁶ Referimo-nos a um estágio em Psicologia Escolar, ainda em curso, realizado em uma Escola Básica Municipal de Florianópolis – SC, sob orientação da professora Dra. Denise Cord.

trabalhar *com* as contradições, ao invés de querer operar *apesar* delas. Ao psicólogo escolar é importante também reconhecer as “garatujas” feitas por todos os que compõem o contexto educacional, no seu processo de escrever uma nova história para suas práticas, como sendo já tentativas de comunicar algo, de trazer à consciência a leitura do mundo em que estão inseridos, mundo que produzem e pelo qual são produzidos.

Apontamentos sobre o caráter da intervenção a partir da psicologia histórico-cultural

A tentativa de superar a perspectiva “curativa” da intervenção do psicólogo exigiu, daqueles que se aventuraram a fazê-lo, revisitar a matriz epistemológica que norteava a formação dos profissionais (cf. Patto, 2003). Andrada (2005) aponta, ao salientar o resgate do trabalho de Vygotski e sua importância para a Psicologia Educacional, que

Vygotski elaborou todo um conhecimento acerca de como aprendemos, igualando todos os seres humanos no seu processo de aprendizagem, independente das possíveis limitações orgânicas e/ou físicas. Isso foi um salto qualitativo em termos de como pensamos os seres humanos, tanto que não foi aceito por décadas. Quando antes se pensava o indivíduo por si só, fora de seu contexto social, hoje se torna impossível refletir sobre a escola sem esse olhar de Vygotski acerca da elaboração social dos processos psíquicos superiores. (p. 197)

A mesma autora aponta, entretanto, que

apesar dos achados de Vygotski e colaboradores darem outro rumo à Psicologia e de darem à instituição escolar uma nova perspectiva de pensamento acerca do processo de ensino e aprendizagem, a Psicologia Educacional ainda hoje se encontra em crise. Justamente esta especialidade que contempla os processos de aprendizagem e o contexto escolar. (*idem, ibidem*)

Zanella (2003) aponta como a teoria histórico-cultural foi lida e apropriada por outras abordagens. Segundo a autora,

é possível identificar, por exemplo, leituras de Vygotski que partem de um referencial Behaviorista, da psicologia experimental clássica, ou também quem lê Vygotski a partir de Piaget, o que resulta na apropriação de conceitos isolados e de uma determinada produção bastante específica. (p. 152)

Tal realidade pode, pelo menos em parte, nos indicar como a difusão das

contribuições de Vygotski não implicou necessariamente na superação da “crise” apontada anteriormente, que se evidencia no fazer do psicólogo não como agente de mudanças, mas como especialista em problemas de aprendizagem ou de indisciplina.

Importa, assim, rever as bases do pensamento deste autor, em especial sua matriz no materialismo dialético, para daí depreendermos o caráter da intervenção do psicólogo no contexto escolar. Ao partir do pressuposto de que os homens se constituem nas suas relações sociais – tese fundamental da epistemologia marxista (Marx & Engels, 1989; Vygotski, 1995) – historicamente construídas e determinadas, Vygotski pôde enunciar que “só em movimento as coisas são o que são” (Vygotski, 1987, citado por Zanella, 2003, p. 155). A atividade social, sempre mediada, constitui os sujeitos, constitui o psiquismo, constitui as práticas sociais mesmas, numa interação dialética e em constante desenvolvimento (Vygotski, 2003). De forma alguma podemos considerar, se operamos sob este referencial teórico, que algo está dado e, como tal, é imutável.

O desenvolvimento histórico da humanidade, genericamente, e do modelo de escola que temos, particularmente, passa pela construção de novas significações, de novas formas de interlocução, mas que não se darão em função de lugares sociais e papéis cristalizados, e sim na prática da crítica, da desconstrução, da desnaturalização de fazeres e de discursos no cotidiano das instituições. Não se trata, porém, da mudança de cima pra baixo, da operação cirúrgica, mas da transformação, da co-transformação. É na relação com o outro que se produzem sínteses, sempre transitórias. E o aprofundamento nisso mostra que quando

fala na relação com um outro, Vygotski traz para o campo de reflexão o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. O que vem a ser? Não é um território que seja prerrogativa do aluno, pois diz respeito ao contexto da interlocução no qual os sujeitos, num processo dialógico, constituem-se capazes de regular a própria conduta e vontade e, com isso, constituem novas possibilidades de inserção no mundo. Ou seja, ampliam as suas condições de estar, compreender e participar do contexto que os circunda. (Zanella, 2003, p. 156-157)

Esta autora advoga que a sala de aula é um dos espaços em que deveriam ser constituídas Zonas de Desenvolvimento Proximal. Entendemos, no entanto, que a tarefa do psicólogo escolar é de promover que a escola, e o cotidiano escolar como um todo, seja

um espaço de constituição desse campo interpsicológico em que se apresentem temáticas que interessem aos sujeitos ali envolvidos, que os desafiem, que vão além daquilo que já sabem, que possam ser problematizadas, polemizadas, que possibilitem, portanto, a esses sujeitos dar um salto qualitativo em relação à sua própria história, em relação ao seu próprio conhecimento, às suas experiências e ao que já sabem, (Zanella, 2003, p. 157)

àquilo que é considerado natural e imutável, nas práticas e nos discursos.

Ora, se o ser humano é socialmente construído, e as relações sociais são construídas, compreendemos que elas são mutáveis. O psicólogo, segundo esta concepção, torna-se o profissional da mudança por excelência. Cabe então ver a escola como um conjunto legítimo de relações, como um conjunto de forças, mas também de fraquezas, de fragilidades. Há que se fortalecer certas relações, certos papéis, certos profissionais, tão fragilizados em seu cotidiano, pelas condições objetivas e subjetivas de produção de sua vida.

Há que se criar vínculos também legítimos, que remetam ao papel mesmo da escola, qual seja, o de socializar a cultura e fomentar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Daí a importância de valorizar e ressignificar a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-objeto de conhecimento... É imperativo que a dimensão relacional mesma seja reconhecida dentro do contexto escolar.

Parece-nos que ao psicólogo escolar é importante aprender aquilo que Paulo Freire já anunciava:

O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência.

Isto não significa, contudo, que deva, em seu trabalho pedagógico, impor sua opção aos demais. Se atua desta forma, apesar de afirmar sua opção pela libertação do homem e pela sua humanização, está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende. (Freire, 2007, p. 49)

Do romantismo para a esperança

A partir de uma leitura contextualizada da teoria histórico-cultu-

ral, entendemos que o psicólogo pode colocar-se profissionalmente como intelectual reflexivo e problematizador, vislumbrando novas formas de relação no contexto escolar. A escola, hoje vista como espaço de frustração – de alunos que não são ouvidos e respeitados como sujeitos cognoscentes; de professores que não são valorizados socialmente; de famílias alijadas do processo educativo, mas culpabilizadas pelos comportamentos das crianças; de psicólogos que não encontram perspectivas outras de inserção que não seja a reprodução de práticas normatizadoras – pode sim ser revista. O fatalismo que impera entre os profissionais da educação, e na sociedade como um todo, não encontra respaldo na leitura das raízes da teoria histórico-cultural.

Nisso resgatamos o pensamento de Rubem Alves, que serve de epígrafe a esse texto: é preciso que o psicólogo seja o “jardineiro que sonha com um jardim antes que o jardim exista”. É preciso que sonhe com uma escola outra, e que sonhe agora, embasado não em uma consciência ingênua, romântica, mas na *práxis* efetiva da consciência crítica, propositiva, sem temer a mudança, sem paternalismo:

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmitificação do mundo, da desmitificação da realidade. Vê nos homens *com* quem trabalha – jamais *sobre* quem ou *contra* quem – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos. E se na estrutura social concreta, objetiva, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em que estão, para se tornarem sujeitos. (Freire, 2007, p. 51, grifado no original)

Ao partir de concepções teóricas claras e embasadas, e da leitura crítica e coerente da realidade, cabe considerar que o psicólogo deve tornar-se profissional da esperança, cultivando jardins – dos quais talvez ele mesmo não desfrute –, mas também, e especialmente, cultivando jardineiros lúcidos no contexto escolar.

Referências

Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2). Recuperado em 15 de

- Novembro, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Araújo, M. S., & Pérez, C. L. V. (2006). Um jogo de luz e sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Rev. Bras. Educ* 11(33). Recuperado em 15 de Novembro, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Ferreiro, E. (2004). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2007). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gentili, P., & Silva, T. T. (1996). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Gentili, P. (1998). *A Falsificação do Consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- Jucá, M. (2000). Síndrome de Caim: Psicologia Escolar, Psicopedagogia e o “fracasso escolar” como mercado de trabalho. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 253-269.
- Marx, K. & Engels, F. (1989). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (org.), *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Cortez.
- Vygotski, L. S. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1987). *História del desarrollo de las funciones funciones psíquicas superiores*. Habana: Ed. Científico-Técnica.
- Vygotski, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werneck, V. R. (1984). *A Ideologia na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Zaballa, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanella, A. V. (2003). Psicologia histórico-cultural e prática pedagógica: breves considerações. In F. Costa, L. Bianchetti & O. Evangelista (orgs.), *Escola viva: a construção do projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Matt Ridley: O que nos faz humanos – genes, natureza e experiência

Isabella Bertelli¹

À primeira vista, pode-se questionar o que um zoólogo teria a oferecer para a psicologia. Ao conhecer as obras de Matt Ridley, porém, fica claro que o autor se embrenha numa área que envolve não só a zoologia, como também outras partes da biologia e a psicologia, com sucesso. Sua linguagem é clara, fluída e rica. “O que nos faz humanos” (2004) seu quarto livro, não é diferente. Por ele recebeu o prêmio *National Academies Book Award from the US National Academies of Science, Engineering and Medicine*, em 2004.

Na tradução de Ryta Vinagre, temos como título e subtítulo “O que nos faz humanos – genes, natureza e experiência”, uma alternativa para o jogo de palavras do original que só faz sentido em inglês: “Nature via nurture – genes, experience and what makes us human”. Contudo, é o título original que contém a essência do livro, a tecla em que Ridley irá bater constantemente, que pode ser resumida em sua frase “Não é mais uma questão de natureza versus criação, mas de natureza via criação” (Ridley, 2004, p.12).

O velho debate *nature* versus *nurture*, ou inato versus adquirido, parecia estar esgotado. Há algum tempo estudiosos sensatos sabem que os humanos são produto da interação entre natureza e criação; poucos são capazes de afirmar, hoje, uma posição extrema em um dos lados. Porém, assim como Bussab, Ribeiro e Otta (2004), que alegam que a dicotomia persiste e o tema continua atual na psicologia, Ridley afirma que esse foi o debate intelectual que menos mudou no século XX.

Já no prólogo “Doze barbudos” o autor apresenta suas idéias principais, que serão desenvolvidas nos dez capítulos seguintes. Os doze barbudos são Darwin, Galton, William James, Hugo De Vries, Pavlov, Watson, Kraepelin, Freud, Durkheim, Franz Boas, Piaget e Lorenz, pensadores com algo em comum: estavam certos. Ridley faz uma ressalva: não esta-

¹ Estudante de Graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - isabellabertelli@yahoo.com.br

vam certos o tempo todo, nem completamente, e não moralmente certos; estavam certos no sentido de que contribuíram para uma idéia original com um germe de verdade:

A natureza humana é uma combinação dos universais de Darwin, da hereditariedade de Galton, dos instintos de James, dos genes de De Vries, dos reflexos de Pavlov, das associações de Watson, da história de Kraepelin, da experiência formativa de Freud, da cultura de Boas, da divisão de trabalho de Durkheim, do desenvolvimento de Piaget, e do *imprinting* de Lorenz. Você pode encontrar todas essas coisas na mente humana. Nenhum relato da natureza humana seria completo sem todas elas. (Ridley, 2004 p. 15)

E é desse modo que o autor introduz seu ponto principal, o *nature via nurture*, afirmando que são os genes que permitem à mente aprender, lembrar, imitar, sofrer imprinting, absorver cultura e expressar instintos. Os genes são ativos durante toda a nossa vida, ativam e desativam uns aos outros e reagem ao ambiente: são ao mesmo tempo causa e consequência de nossos atos. A ironia é que os que estão do lado “criação” do debate não perceberam que os genes estão do lado deles.

Ridley vai além da explicação simplista de que há interação complexa entre genes e ambiente, que é uma explicação vazia, de acordo com Hagen (2005). Faz uma análise minuciosa de como os genes são agentes da criação, sempre com base em pesquisas - os experimentos relatados no livro mostram como os genes reagem à experiência. Cita os estudos feitos com gêmeos idênticos, de Galton (1875, citado por Ridley, 2004) a Boucharde (1999, citado por Ridley, 2004), e outros da área de genética do comportamento, sobre personalidade e inteligência. Apesar de sua idéia central não ser nova, é o modo como ele a desenvolve que o diferencia: uma leitura cativante, informativa e ao mesmo tempo simples, a qual o público leigo consegue acompanhar e se interessar.

No início do primeiro capítulo, cita Darwin e de que maneira houve resistência em se aceitar que a mente também estava sujeita à evolução, assim como o resto do corpo, afinal, isso seria admitir que somos mais uma espécie animal e nos tirar do centro do universo. Em meados do século XX, não se falava em mente animal e em instintos humanos; e para o autor a consciência e a iniciativa não se restringem aos seres humanos, assim como o instinto não se restringe a animais não-humanos. Somos, ao mesmo tempo, similares e diferentes dos chimpanzés – nossos parentes

vivos mais próximos –, a diferença é mais de grau do que de tipo.

Cita estudos recentes que mostraram que nosso genoma é quase idêntico ao dos chimpanzés (Ebersberger et al, 2002, citado por Ridley, 2004), e mostra que houve grandes confusões acerca dessa conclusão, afinal, como era possível que tão pouca diferença genética explicasse as nossas várias diferenças com os chimpanzés? Para Ridley, as diferenças não estão nos diferentes genes, mas no mesmo conjunto de genes usados em uma ordem ou padrão diferentes. Segue-se uma explicação brilhante sobre como o genoma se manifesta, por meio de uma analogia com uma receita para se assar um bolo.

Continua sua argumentação na busca de quebrar a noção de que a genética é imutável, inevitável e oposta à criação. Trata dos instintos, por exemplo, dos quais atribuímos aos humanos estarem isentos. Mostra, citando experimentos, que o instinto não precisa estar presente desde o nascimento, alguns só se desenvolvem em adultos; não precisa ser inflexível nem automático; e que as fronteiras entre o comportamento instintivo e o aprendido são turvas - como os papéis sexuais (Diamond, 1965, citado por Ridley, 2004). Na mente humana, afirma, quase todos os módulos instintivos são projetados para que sejam modificados pela experiência. Não é nossa suposta falta de instintos que nos torna flexíveis, e sim a abundância deles.

Outra noção que tenta modificar é a de que a criação é reversível e a natureza, não. Argumenta que alguns processos iniciais de nossa criação são irreversíveis, enquanto os efeitos dos genes podem ser expressos na vida adulta, e estão à mercê da forma como a pessoa vive. Disseca também os caminhos neuronais – construídos pelos genes – que nos capacitam a aprender, ou seja, o aprendizado é ele mesmo um instinto.

Atesta que o determinismo genético foi o mais temido do século XX, por considerar que os genes eram “dragões implacáveis do destino, cujas tramas contra a donzela do livre-arbítrio só eram derrotadas pelo nobre cavaleiro da criação” (Ridley, 2004, p.129). Ele argumenta que apelar para a criação não é uma saída para o dilema do determinismo. Afinal, se a personalidade é criada pelos pais, colegas ou sociedade, então ainda é determinada, não é livre. Assim, defende que o livre-arbítrio é inteiramente compatível com um cérebro pré-especificado pelos genes.

Com relação à cultura, o autor acredita que o motivo pelo qual a

espécie humana domina o planeta é a capacidade de acumular cultura e transmitir informação através das gerações. E só podemos fazer cultura porque temos conjuntos de genes que nos possibilitam fazer isso, ou seja, novamente colocar cultura e genes como opostos não é adequado.

Assim, temos que a idéia principal do autor, natureza via criação, vai sendo construída justamente pela desconstrução do conceito de genes que temos. O autor tenta mostrar, no livro inteiro, que os genes são os mecanismos da experiência, isto é, são capacitadores, e não limitadores como se costuma considerar. “De longe, a descoberta mais importante dos últimos anos na ciência do cérebro é a de que os genes estão à mercê das ações e vice-versa” (*idem*, p.344).

No epílogo, o autor retoma os doze barbudos do prólogo, reafirmando a verdade de cada um. O sucesso da natureza não significa a derrota da criação, e o contrário também é válido, portanto, é impossível dar vitória a qualquer um dos lados, senão aos dois. Termina afirmando que “Natureza versus criação está morto. Vida longa à natureza via criação” (*ibidem*, p.349).

Apesar dos esforços de Ridley e outros autores (como Pinker, 2004), a noção de que a natureza acontece via criação ainda é incipiente e não inundou todos os círculos. Na psicologia ainda há resistência em se aceitar as contribuições de visões advindas da biologia e, mais especificamente, dos estudos evolucionistas e da genética. Nas palavras de Ades (2007), “[na psicologia] O determinante biológico não é negado, mas colocado fora do âmbito das explicações relevantes acerca da mente ou do comportamento” (p. 131).

A psicologia, como campo essencialmente interdisciplinar, perde ao dispensar contribuições da biologia, assim como a biologia perde sem o olhar psicológico. “Ao invés de pensar como reducionista o desenvolvimento do contato entre a psicologia e biologia – prefiro entendê-lo como produto de uma co-evolução que instaura interdependências” (Ades, 2007, p. 134).

Sobre o tema, Bussab et al. (2004) acreditam que “há uma forte resistência em admitir qualquer controle genético sobre o comportamento, especialmente o humano, em parte por maus entendimentos do que seja o controle genético” (p. 5). Provavelmente a noção que ronda a genética em estudantes de psicologia é a mendeliana, em que um gene é igual a

uma característica. Esse modelo é inadequado para se tratar de comportamento, que na verdade envolve uma expressão mais complexa dos genes. Young e Persell (2000) sugeriram que, enquanto não surgir um paradigma eficiente de como genes e ambiente interagem, a dicotomia natureza e criação continuará a existir. Pois bem, é justamente em esclarecer o papel dos genes no comportamento ou mente humanas que Ridley se arrisca.

“O que nos faz humanos”, portanto, é uma contribuição essencial ao debate natureza versus criação, ou como o autor sugere, natureza via criação, pelo modo eficaz com que exemplifica as suas idéias, pautadas por experimentos clássicos, por sua linguagem clara e cativante e por lançar luz à interação entre genes e ambiente. Para o avanço da psicologia, deveria ser bibliografia obrigatória na graduação.

Referências

- Ades, C. (2007). Desde Darwin: um olhar evolucionista para a psicologia. In A. V. B. Bastos & N. M. D. Rocha (Orgs.), *Novas direções no diálogo com outros campos de saber* (pp. 131-183). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bussab, V.S.R., Ribeiro, F. L. R. & Otta, E. (2004). Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 283-311.
- Hagen, E. H. (2005). Controversial issues in Evolutionary Psychology. In D. M. Buss (Org.), *Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 145-173). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pinker, S. (2004). *Tabula rasa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ridley, M. (2004). *O que nos faz humanos – genes, natureza e experiência*. Rio de Janeiro: Record. Tradução de Ryta Vinagre.
- Young, J., & Persell, R. (2000). On the evolution of misunderstandings about evolutionary psychology. *Annals of the New York Academy of Science*, 907, 218-223. Novembro, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

A Atitude dos pais a respeito da masturbação infantil¹

Daniel Camparo Avila² & Paulo Albertini³

Nota Introdutória

Em 1927, Wilhelm Reich, então com 30 anos, residindo em Viena e vinculado ao movimento psicanalítico, publicou na *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (Revista de Pedagogia Psicanalítica) o artigo “Eltern als Erzieher – Teil II: Die Stellung der Eltern zur Kindlichen Onanie” (“Os pais como educadores – Parte II: a atitude dos pais a respeito da masturbação infantil”)⁴. Esse trabalho dava continuidade ao “Eltern als Erzieher – Teil I: Der Erziehungszwang und seine Ursachen” (“Os pais como educadores – Parte I: a compulsão por educar e suas causas”), publicado pela mesma revista no ano anterior, 1926.

No ano de 1994, os dois artigos foram traduzidos para o inglês e publicados na revista *Orgonomic Functionalism: A Journal Devoted To The Work Of Wilhelm Reich*. A tradução aqui apresentada baseia-se no texto editado em língua inglesa. Como, até onde sabemos, o trabalho de 1927 ainda não está disponível em português, esperamos que a sua publicação nesta revista contribua para a pesquisa e o ensino do pensamento desse autor pouco estudado nos cursos de formação em Psicologia.

Em termos de trajetória teórica, no período em tela — 1926/1927 — Reich, a nosso ver, está num momento de transição do enfoque freudiano para a construção de sua própria abordagem. Seus escritos desse tempo são um amálgama de teses do mestre psicanalista e de suas próprias formulações emergentes. As primeiras apontam para dificuldades provenientes de conflitos internos inevitáveis, as outras, para problemas decor-

1 Reich, W. (1994). The parental attitude toward infantile masturbation. *Orgonomic Functionalism: a journal devoted to the work of Wilhelm Reich*.5, 58-66 (original publicado em 1927).

2 Estudante do Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo - daniel.avila@usp.br

3 Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - pAlbertini@usp.br

4 As indicações bibliográficas completas citadas na Nota Introdutória podem ser consultadas em Matthiesen, S. (2007). *Organização bibliográfica da obra de Wilhelm Reich: bases para o aprofundamento em diferentes áreas do conhecimento*. São Paulo: FAPESP/Annablume.

rentes de ações educacionais inadequadas. A perspectiva que se esboça é a de aposta na possibilidade de psicoprofilaxia por meio da educação. O termo *educação*, nesse domínio, deve ser entendido em um sentido amplo, algo mais próximo de *criação*.

Cabe observar que, antes de Reich, Freud já empregava o termo educação com o sentido de criação, algo que não apontava apenas para o campo da educação formal, escolar, mas, sobretudo, incluía as práticas formativas presentes na esfera da instituição familiar. Além disso, em seus escritos iniciais, basicamente em “Introdução a *The Psycho-analytic Method*, de Pfister” (1913) e “O interesse científico da psicanálise” (1913), Freud acena com a possibilidade de que uma educação psicanaliticamente orientada pudesse contribuir para a prevenção da neurose. Pode-se dizer que Reich deu continuidade a essa orientação preliminar freudiana e, ao longo de sua obra, investiu de forma maciça no caminho da prevenção por meio das ações educacionais, sobretudo no âmbito da educação sexual de crianças e adolescentes. O artigo aqui traduzido constitui um exemplo dessa forma de atuação reichiana no domínio da educação sexual de crianças.

Por fim, vale mencionar nesta breve nota que, no trabalho em foco, a defesa reichiana da masturbação infantil como algo natural caminha em sentido contrário a uma orientação médica de cunho higienista, marcadamente presente na época, cuja tendência era a leitura da atividade masturbatória sob a chave da patologia.

A atitude dos pais a respeito da masturbação infantil⁵

Wilhelm Reich

Em nossa discussão a respeito da compulsão dos pais por educar e seus motivos inconscientes, também mencionamos, dentre outras coisas, o fato de as expressões dos impulsos da criança freqüentemente representarem uma ameaça à manutenção dos recalques sexuais dos adultos. Os

⁵ Autorização para publicação da tradução concedida por Mary Boyd Higgins, diretora do *Wilhelm Reich Infant Trust Fund*, em 15/10/08.

pais, então, protegem-se, seja ignorando completamente o que conduziu a criança a tal manifestação, seja condenando-a pela “má conduta anormal”. Entre essas expressões precoces, a masturbação ocupa um lugar particularmente importante. Enquanto outras manifestações são vistas como más condutas naturais, a masturbação infantil, ou mesmo na puberdade, é considerada um “abuso patológico” que deve ser prevenida a qualquer custo.

Como foi possível que essa atitude fosse tomada e tanta literatura lasciva fosse escrita sobre o assunto? Por que todas as explicações de que a masturbação em certa idade é um fenômeno natural não surtiram efeito? Mesmo notáveis autoridades no campo da higiene e da sexologia compartilham as mesmas opiniões equivocadas. Com exceção das considerações morais sem fundamentação apresentadas como suporte, todos os supostos danos decorrentes da masturbação podem ser remetidos a outras fontes. Toda vez que encontramos noções rígidas, inalteráveis e grotescas, certamente vislumbramos também as razões inconscientes que lhes deram origem. Deve-se creditar a Freud o fato de terem sido esclarecidas não só a natureza da masturbação, mas também as razões para sua avaliação como um abuso patológico.

Esse contexto marcado pela leitura da masturbação como um fenômeno essencialmente vinculado ao campo da patologia não traz à tona a sua verdadeira natureza. Mas um breve exame de descobertas relevantes da pesquisa psicanalítica⁶ irá facilitar a compreensão do quão inadequados são os métodos usualmente empregados pelos pais para lidar com isso.

A masturbação é uma reação à excitação física dos genitais. Sua causa imediata é uma sensação de tensão ou comichão. Essa sensação é removida coçando-se ou esfregando-se os genitais, o que produz prazer. Uma vez que isso tenha sido experimentado, a masturbação passa a ser praticada por motivos prazerosos. Podemos diferenciar três períodos da masturbação: 1) *Masturbação infantil* — esta é freqüentemente observa-

6 Cf. Masturbação. Discussão da Sociedade Psicanalítica de Viena, 1910.

[Nota dos tradutores: entre 22 de novembro de 1911 e 24 de abril de 1912, realizaram-se nove encontros na Sociedade Psicanalítica de Viena sobre o tema. Em 1912, mobilizado por essa série de debates, Freud publicou um artigo: Freud, S. (1969). Contribuições a um debate sobre a masturbação. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XII, pp. 303-319). Rio de Janeiro: Imago. A nosso ver, a nota de Reich, apesar da diferença de ano, refere-se às atas nas quais foram registrados esses encontros.]

da como uma fricção involuntária dos genitais e deve-se, provavelmente, a uma estimulação externa coincidente (limpeza etc.); 2) *Masturbação durante a fase edípica (aproximadamente dos quatro aos seis anos)* — nesse período, uma base física para a estimulação genital ainda não foi confirmada, embora a regularidade com que a masturbação floresce nos permita suspeitar de processos somáticos de estimulação; 3) *Masturbação na puberdade* — aqui a base fisiológica reside nos rápidos impulsos da maturação genital.

A opinião geral de que apenas crianças que tenham sido seduzidas praticam a masturbação é inteiramente insustentável, dado que essa experiência é uma manifestação do desenvolvimento interno e de processos de estimulação. As conhecidas práticas de “brincar de médico”, de manipulação mútua e exame dos genitais são o resultado e não a causa da estimulação, ainda que elas produzam uma intensificação secundária. Ocasionalmente, a comichão que acompanha erupções cutâneas ou a presença de vermes ocupam o lugar de verdadeira causa da instigação, mas a noção de que esses fenômenos coincidentes são a causa da masturbação também é insustentável. É muito mais provável que a coceira dos genitais originalmente produza a irritação e esta, por sua vez, intensifique o impulso de masturbar-se.

Durante a fase edípica, a criança encara a sensação de comichão inocentemente e livra-se dela coçando-se ou esfregando-se, contanto que as proibições, ameaças e fantasias dos pais não compliquem as coisas. A masturbação na infância é um sinal de que se chegou à fase genital do desenvolvimento libidinal, que faz parte do desenvolvimento psíquico normal. Assim, não é a masturbação em si que é patológica, como se costuma afirmar, mas a sua ausência.

Contudo, a excitação sexual física é apenas um dos aspectos do processo de masturbação. O movimento em direção à satisfação física da excitação é também acompanhado pelo impulso de atração ao objeto amado, freqüentemente alguém do sexo oposto. Algumas crianças tornam-se bastante agressivas durante esse estágio e demandam freneticamente serem abraçadas, beijadas ou levadas para a cama. Mesmo ataques sexuais mais ou menos disfarçados não são incomuns. Somente agora começa um grave conflito: a criança logo aprende que os genitais são um assunto que não é discutido. Se, além disso, a masturbação for proibida

da, os genitais, junto com todo o desejo produzido por sua estimulação, tornam-se “tabu” e mesmo o contato manual é interdito. Aqui é plantada a semente para a rejeição e a repressão sexuais posteriores. Os pais estabelecem um tabu genital, mas, em sua falta de conhecimento, negligenciam o fato de que certas necessidades cotidianas, como a brincadeira das crianças ou mesmo seus desejos sexuais, intensificam o desejo genital quanto mais são reprimidos.

Não nos esqueçamos de que os pais adoram brincar com seus filhos na cama logo de manhã ou, à noite, brincar de “cavalinho” ou levá-los “nos ombros”. Essas práticas têm um efeito de estimulação direta nos genitais, assim como acontece durante a necessária limpeza diária desses órgãos.

Sem percebê-lo, os pais freqüentemente intensificam a estimulação genital por meio de ameaças, sérias ou jocosas. A tendência da criança ao medo é enorme, especialmente durante a fase edípica crítica. Sabe-se que a excitação causada pelo medo é facilmente transferida aos genitais, onde produz uma sensação chamada de “Angst-Lust”⁷, uma sensação prazerosa que é experimentada com ansiedade e que é equivalente à excitação que ocorre na masturbação. Permitam-nos chamar a atenção para a súbita incontinência urinária resultante da ansiedade produzida pelo pavor nas crianças. O fato de que muitas crianças adoram escutar histórias de terror prova que essas experiências são prazerosas; elas desejam sentir medo por causa das sensações genitais que o acompanham. Não será preciso esforçar-nos para provar que dar um susto numa criança ou ameaçá-la com o “bicho papão” e outras histórias de terror são práticas comuns.

Além disso, existe a prática nociva (decerto necessária entre os pobres) de as crianças dormirem com os pais, se não na mesma cama, no mesmo quarto. Dificilmente há uma criança que tenha escapado dos efeitos de ouvir seus pais tendo relações sexuais. Duas reações típicas podem ser vistas na análise de adultos. A primeira reação da criança é o medo; naturalmente, ela teme o acontecimento estranho e fora do comum, que se dá num quarto escuro. Ela imagina uma luta, há a respiração ofegante, os suspiros e talvez mesmo a resistência da mãe, dando origem ao “conceito sádico do coito”. A ansiedade experimentada geralmente desperta uma excitação genital que equivale à excitação sexual espontaneamente

7 [Nota dos tradutores: em alemão na tradução inglesa. Literalmente: prazer de angústia].

produzida. A segunda reação é gradualmente compreender o significado aproximado das cenas noturnas como um processo prazeroso e, com isso, a excitação genital, originalmente induzida pela ansiedade, agora emerge em sua verdadeira natureza. A criança começa a masturbar-se enquanto identifica-se, consciente ou inconscientemente, com um de seus pais. Numerosos casos de ansiedade noturna (pavor nocturnus) e enurese baseiam-se nessa excitação.

Mencionamos apenas alguns dos muitos fatores externos que, devido ao desconhecimento dos pais, têm um efeito intensificador na excitação genital já existente. As crianças certamente se masturbariam mesmo que esses fatores fossem eliminados. Essa prática, entretanto, permaneceria dentro dos limites fisiologicamente determinados e as crianças não sofreriam os efeitos das medidas inconsistentes tomadas contra a masturbação, isto é, os esforços dos pais em eliminar os resultados da excitação que leva à masturbação ao invés de seus fatores causais, que eles intensificam sem saber.

A maior deficiência na educação infantil hoje reside no fato de que ela, por valer-se do medo, gera uma fixação. Tanto o medo quanto a fixação podem intensificar o conflito na masturbação. O medo consegue isso por meio da sua habilidade em despertar sensações genitais, enquanto, simultaneamente, conduz a um confronto contra essas mesmas sensações, o que resulta, necessariamente, em um comprometimento patológico.

A fixação causada pela proibição da masturbação também aumenta a inclinação a masturbar-se, devido a um adicional “apelo ao proibido”. Esse mecanismo funciona em muitos masturbadores crônicos; eles se masturbam em excesso particularmente quando algo lhes é negado. Isso é freqüentemente acompanhado de óbvias, e mesmo conscientes, intenções de arruinar-se para magoar os pais.

A proibição da masturbação conduz, mais tarde, a uma mais ou menos extensa má-formação do caráter. Se o medo não logra o êxito em suprimir a masturbação completamente, as crianças escolhem formas ocultas de masturbar-se, que seus pais não vêem nem descobrem. Elas não mais se masturbam na cama, mas no banheiro. Elas não mais o fazem com a mão, mas, por exemplo, apertando as coxas uma contra a outra, pressionando os genitais contra algo, comprimindo o pênis entre dois objetos etc. A dissimulação da masturbação produz timidez, fingimento e

falsidade geral. Que educador não notou crianças que sempre se isolam, nunca olham nos olhos e têm um olhar tímido ou uma expressão facial de aflição? Todo mundo reconhece a “*facies masturbatorica*” de um adolescente oprimido pela culpa de masturbar-se. Tais crianças, posteriormente, exibem uma paralisia na habilidade de amar e funcionar genitalmente; tornam-se impotentes ou frígidas e realizam poucas conquistas sociais.

Certamente, nem todas as crianças que depois se tornam neuróticas experimentaram uma proibição da masturbação, e muitas que a sofreram, não obstante, desenvolveram-se como indivíduos saudáveis e capazes. A proibição da masturbação é somente uma parte da criação total, e a ocorrência de saúde ou doença mental é sempre sobredeterminada. Todavia, isso não deve nos induzir a subestimar o efeito negativo de proibir a masturbação. É possível observá-lo nas análises de adultos nos quais distúrbios sexuais assumem formas correspondentes à proibição da masturbação, e nos quais a formação patológica de toda a personalidade é proporcional ao rigor ascético e às inconsistências da educação. Assim, devem ser evitadas especialmente as medidas padronizadas contra a masturbação, tais como ameaçar cortar as mãos ou o pênis, advertir a criança de que o pênis irá cair ou de que uma doença fatal ocorrerá, de que um espírito malvado ou o diabo virá buscá-la ou, ainda, espancá-la, amarrar suas mãos, enfaixar os genitais etc. Essas medidas vergonhosas e sem sentido simplesmente aleijam a personalidade da criança no ponto alto de seu desenvolvimento e, além disso, não obtêm êxito. A excitação sexual natural é forçada a encontrar meios patológicos de descarga ou, mais frequentemente, o período de masturbação não é superado e se torna fixado por numerosas razões, algumas das quais já foram mencionadas.

O que é responsável por tudo isso? Por que os pais não permitem que um processo natural siga seu curso? Aqui, novamente, é a compulsão dos pais que, neste caso, é determinada inconscientemente pela sua própria ansiedade frente à masturbação. O exemplo apresentado a seguir, que de maneira alguma é exceção, ilustrará a origem do medo dos pais com relação à masturbação.

Uma mulher de trinta e dois anos, mãe de uma menina de doze e de um menino de oito, adoeceu de uma histeria com agudas angústias hipocondríacas. Ela era atormentada pelo medo, ou melhor, pela idéia compulsiva de que ela e seu filho poderiam morrer de tuberculose. A

análise revelou a seguinte razão da sua doença. No ano anterior, seu filho aparentou estar doente. O médico consultado não encontrou nada de errado e simplesmente aconselhou que ela o alimentasse bem, de modo que não se desenvolvesse uma tuberculose. No mesmo período, ela tinha visto sua filha masturbar-se em um estado de semi-sonolência. Isso a assustou seriamente, e ela não pôde libertar-se do pensamento de que a filha poderia induzir seu filho a masturbar-se também, e que ele, então, sucumbiria à tuberculose e morreria. Mas por que ela transferiu a ansiedade frente à masturbação para si e seu filho, quando teria sido mais lógico temer por sua filha? Dos quatro aos dezesseis anos, ela mesma havia se masturbado excessivamente (tanto sozinha quanto com outras crianças). Depois, quando se casou e desejos incestuosos surgiram devido a uma vida conjugal infeliz, ela suprimiu o desejo de masturbação por medo dos seus supostos resultados (tuberculose, sífilis) e foi inteiramente bem-sucedida por um tempo. Quando viu sua filha se masturbando, seus desejos recalçados foram reanimados, embora sem se tornarem conscientes. Seus sonhos revelavam não só o desejo de masturbação, mas também a tendência a brincar com o pênis do filho. Ela uma vez sonhou que o menino puxava um carrinho para frente e para trás (“puxar um carrinho” é uma expressão vulgar para masturbação), enquanto ela corria “para frente e para trás” atrás dele, como que para impedi-lo, porque era perigoso. Até entrar em análise, ela havia dormido na mesma cama que ele, deitando-se atrás do menino e colocando a mão sobre os genitais dele. Tudo isso não requer comentários adicionais. Gostaria, apenas, de registrar que ela transferiu todo o amor que uma vez havia dedicado a seu pai para o menino e, como o pai morrera de tuberculose, isso constituiu a razão ulterior do medo de que o filho morresse da mesma doença. Ademais, quando criança, ela havia dormido na mesma cama que seu pai até os doze anos e, certa vez, tendo sido flagrada masturbando-se, foi repreendida. “O menino e eu vamos morrer de tuberculose” tinha o valor emocional do desejo recalçado: “Meu filho (pai) e eu vamos brincar um com o outro (masturbar-se)”. Como punição por isso, ela temia uma séria doença e a morte.

As profundas raízes da ansiedade com relação à masturbação, mesmo em adultos esclarecidos, foram observadas em uma mãe racional e equilibrada que, vendo seu filho masturbar-se, gritou quase involuntariamente “Tire suas mãos daí!”. Mais tarde, ela simplesmente não pôde

acreditar que havia dito aquilo.

Por que a masturbação é geralmente vista como um abuso condenável? Uma resposta superficial é que os pais, em sua infância, assimilaram essa atitude sem questionamento e a reproduzem com seus próprios filhos. A segunda razão tem pouco a ver com influências externas e é puramente de origem interna. A análise do conflito presente na masturbação, encontrado sem exceção em todos os nossos pacientes, demonstra que, embora cientes da prática da masturbação, eles não estão conscientes das fantasias que propiciam o aparecimento dos sentimentos de culpa e ansiedade. São essas as fantasias nas quais se baseia a avaliação da masturbação acima mencionada. Na tenra infância, a estimulação genital foi unida aos desejos sexuais dirigidos ao progenitor do sexo oposto. Na psicanálise, esses desejos são reunidos sob o título “Complexo de Édipo”. Meninos desejam “casar-se” com suas mães e, por essa razão, eliminar seus pais; nas meninas a situação é invertida. Os sentimentos de culpa que depois acompanham a masturbação originam-se do ódio desenvolvido contra o progenitor do mesmo sexo, que, contudo, é também amado. Uma vez que o conteúdo emocional do crime fantasiado (eliminação do pai ou da mãe), assim como os sentimentos de culpa resultantes dessa fantasia, seja transferido tanto para o desejo incestuoso quanto para a atividade masturbatória associada, a última torna-se um ato criminoso. Apenas a culpa vinculada à masturbação permanece consciente após o recalçamento do desejo edípico. Sendo esse desejo recalçado, a culpa é transformada do modo acima descrito, isto é, a masturbação torna-se um vício condenável. Já que ninguém escapa do destino do complexo de Édipo, e que pelo menos o desejo de masturbação é um fenômeno universal, é compreensível que todo mundo sofra da culpa a ela associada e que isso favoreça sua condição de preconceito instituído.

A questão que permanece é saber se, e em que medida, a masturbação é realmente prejudicial e, mais além, se a masturbação poderia tornar-se habitual caso não fosse restringida. Essas questões seriam respondidas conclusivamente somente se numerosos casos de crianças que não fossem influenciadas por seus pais a esse respeito pudessem ser acompanhados. Observações isoladas permitem-nos afirmar que o período de masturbação passa por conta própria. Os sentimentos de culpa do Complexo de Édipo por si só têm poder repressivo suficiente para provocar isso. Ainda

assim, mais dados sobre essa experiência são indiscutivelmente necessários para que se formule uma posição confiável.

De acordo com descobertas clínicas em adultos, a masturbação como prática prolongada não é tão prejudicial fisicamente quanto o é psiquicamente, devido aos exaustivos conflitos. Ela também paralisa a capacidade de buscar objetos sexuais verdadeiros. No que diz respeito aos efeitos físicos prejudiciais, a neurastenia tem sido observada como resultado de masturbação em excesso, embora existam muitos masturbadores habituais que não apresentam queixas. Uma comparação mostra que, no primeiro caso, o curso da excitação física é diretamente afetado pelos sentimentos de culpa e que isso resulta em agudo desconforto físico.

Com tudo isso considerado, pode-se dizer que as desvantagens da educação sexual usual excedem de longe quaisquer possíveis desvantagens da permissividade. Uma vez que não podemos esperar nada pior do que o que está sendo provocado hoje, a permissividade é um experimento que não devemos declinar. A princípio, correções são sempre possíveis.

Pesquisa e formação universitária – um olhar de aluna da primeira turma de Psicologia da USP

Dora Fix Ventura^{1 2}

Neste final de 2008, colegas da Congregação do Instituto de Psicologia se deram conta de que este ano marca os 50 anos do ingresso da primeira turma do curso de Psicologia. A lembrança imediatamente virou festa e estaremos comemorando o meio século antes do virar do ano, procurando reunir ex-alunos e professores dessa primeira turma e homenageando os que infelizmente já se foram.

Como parte dessas comemorações, a Revista *TransFormações em Psicologia* me procurou, pedindo um depoimento, pedindo que me colocasse como aluna, lembrando minha formação e comentando a proposta da revista de integrar formação e pesquisa como experiências indivisíveis.

Acho que voltar no tempo não é difícil para quem, pela condição de professor universitário, está em contato com jovens permanentemente. Nós nos identificamos com os alunos, mas também percebemos diferenças que chamamos de “maturidade”.

A revista *TransFormações* é uma iniciativa dos alunos do Instituto de Psicologia, convictos de que a experiência de pesquisa deveria ser parte integrante da formação do aluno. Se eu olhar para trás, as experiências que mais se destacam na minha memória do curso de graduação, são de fato as vivências de pesquisa. É incrível, e foi uma sorte muito grande, que este primeiro curso de Psicologia tenha podido nos proporcionar uma experiência riquíssima de pesquisa.

O curso foi criado sem ônus para a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e contou com um grupo de docentes que davam suas aulas nos cursos de Filosofia, Pedagogia, História Natural, Matemática. Fui tomar informações ainda quando aluna do colegial no Colégio Rio Branco, que ficava na rua Dr. Vila Nova, bastan-

1 Nome de casada, a partir de 1966. Nome de solteira: Dora Selma Ribenboim Fix

2 Professora Titular do Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

do atravessá-la para chegar ao quarteirão quase todo ocupado pela FFCL cuja entrada principal era na R. Maria Antonia. Para mim, participar da primeira turma era uma ousadia que me levava a aventuras intelectuais muito mais criativas e interessantes que as dos cursos tradicionais, como o de Medicina, que teria sido minha opção alternativa. O gosto pelas artes plásticas também tinha me levado a pensar em Arquitetura, plano esse logo desencorajado por um teste vocacional aos 17 anos.

As lembranças dos primeiros anos do curso de Psicologia foram marcadas pelas aulas práticas de fisiologia, dadas pelo Professor Paulo Sawaya na Cidade Universitária, onde continua a funcionar o mesmo departamento de Fisiologia no Instituto de Biociências, pelas de estatística, ministradas pelo Severo, Prof. José Severo de Camargo Pereira, e pelas muitas discussões conceituais sobre a psicologia, provocadas pelos conceitos gestaltistas transmitidos por Anita Cabral e Carolina Bori, pelas discussões com Rodolpho Azzi, pelas diferentes teorias psicológicas apresentadas por vários professores, e com meus colegas, dentro do grupo de alunos que estudava junto para provas e trabalhos – Margarida Windholz, Maria Amélia Martins de Castro, Maria Amélia Matos, Maria Ignez Rocha e Silva, e mais tarde Lydiá Aratangy. Foi no terceiro e quarto anos, entretanto, que se deu a grande virada para mim, determinando toda a minha vida profissional futura. Esta virada deveu-se à oportunidade criada pelo convite de Paulo Sawaya ao Prof. Fred Keller para vir ao Brasil como professor visitante. A excitação causada pelo professor visitante, a curiosidade sobre seus ensinamentos, misturaram-se com o aprendizado de novos conceitos e a realização simultânea de pesquisa de laboratório.

Juntaram-se imediatamente a Keller dois professores do nosso curso, Carolina Bori e Rodolpho Azzi, e completaram o núcleo duro do laboratório, três alunas: Maria Amélia Matos, Maria Ignês Rocha e Silva e eu. Trabalhando em conjunto, instalamos um pequeno laboratório em espaço cedido por Paulo Sawaya no segundo andar do prédio da Biologia, hoje Instituto de Biociências. Nesse laboratório nós, alunas de terceiro ano, e depois do quarto e último ano do curso, vivemos uma experiência muito intensa. Aprendemos uma nova ciência. Mais que isso, aprendemos a *fazer* ciência. Keller nos ensinou os conceitos básicos da análise experimental do comportamento e em sua infinita sabedoria, seu projeto de divulgação da nova área no Brasil começava por traduzir para o português

os termos básicos da nova área, o que resultou em um artigo publicado no JEAB³, o conhecido Journal of Experimental Analysis of Behavior. Este texto resultou de discussões linguísticas e conceituais para as quais contávamos com a rigorosa formação filosófica de Rodolpho, colega e amigo de José Arthur Gianotti e Ruy Fausto, professores do curso de filosofia da FFCL quando se constituiu o curso de Psicologia.

Aqueles dois anos de nosso convívio com Keller foram muito vibrantes. Os ensinamentos teóricos se misturaram tanto com a prática de laboratório e os conceitos eram discutidos em tal profundidade, que mesmo como alunos de graduação que éramos e novos na área, ousamos propor experimentos e buscar novas interpretações. Vivíamos no laboratório em todos os momentos em que não estávamos em aula, e foi assim que conduzimos um estudo experimental. Publicamos parte do trabalho no Boletim de Psicologia⁴ e no ano seguinte, tivemos a alegria de ver aceito o trabalho principal no JEAB que era a mais exigente e prestigiosa revista da área⁵. Também participamos do inesquecível congresso da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) em Poços de Caldas, no qual fui incumbida de fazer a apresentação oral desse trabalho⁶. Tenho ainda na memória as discussões de preparação dessa apresentação, com toda a carga de ansiedade de um primeiro trabalho apresentado a um público de cientistas, para a qual meus co-autores me treinaram fazendo as perguntas mais difíceis que podiam imaginar. Para nosso desapontamento e muitas risadas, a audiência fez as perguntas mais triviais que se poderia formular, não tendo chegado nem perto dos profundos problemas que estávamos analisando.

A experiência iniciada com Keller, Carolina e Rodolpho, levou como um caminho natural à busca de uma pós-graduação nos centros em que se praticava a Psicologia Experimental que estávamos conhecendo.

3 Azzi, R., Rocha e Silva, M. I., Bori, C. M., Fix, D. S. R., Keller, F. S. (1963). Suggested Portuguese translations of expressions in operant conditioning. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 91-94.

4 Fix, D. S. R., Azzi, R., Matos, M. A., Rocha e Silva, M. I. (1962). Relações temporais entre dois esquemas de reforço. *Boletim de Psicologia*, 43, 5-40.

5 Azzi, R., Fix, D. S. R., Keller, F. S., Rocha e Silva, M. I. (1964). Exteroceptive control of response under delayed reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 7, 159-169.

6 Azzi, R., Fix, D. S. R., Matos, M. A. (1962). Comparação teórica entre esquemas de reforço retardado e DRL. In: Reunião Anual da SBPC, 1962. *Anais da XIV Reunião Anual da SBPC*.

do. Para minha sorte, esse caminho continuou na pós-graduação que fiz no departamento onde lecionava o Prof. Keller nos Estados Unidos, o Psychology Department da Columbia University, em Nova Iorque, onde vivi os seis anos que se seguiram à minha formatura. A vivência de pesquisa que tive na graduação me permitiu entender o processo de geração de conhecimento, saber o que é método científico sem ter tido uma disciplina com esse nome, e até mesmo mudar de área – para desgosto do velho mestre – buscando na neurofisiologia respostas que a análise experimental do comportamento não dava aos meus questionamentos sobre mecanismos que causavam os comportamentos. Foi assim que voltei à Fisiologia, aproximando-me até mesmo da própria Medicina, juntando a elas dados, perguntas e métodos da Psicologia.

Conto essa história neste contexto para ilustrar a proposta da Revista *TransFormações em Psicologia* de reunir “pesquisa” e “formação” trazendo como exemplo o meu “estudo de caso”. A concepção da atuação em pesquisa como parte integrante da formação foi muito discutida e sempre apoiada pelo grupo de Análise Experimental do Comportamento que se formou em torno do Prof. Keller e que inaugurou um novo ensino de Psicologia Experimental no Brasil. Lembro de ter ouvido Carolina Bori se manifestar quando das discussões das Diretrizes Curriculares de Psicologia, contra a existência da disciplina “Metodologia em Pesquisa” argumentando que a metodologia tem sentido para o aluno se é aprendida na própria realização da atividade de pesquisa. Ao contrário, tentar ensinar metodologia de pesquisa no contexto de uma disciplina é quase inócuo, pois o tema fica desprovido de conteúdo e passa a se constituir num conjunto de regras que o aluno não fixa por não estar usando. E uma formação acadêmica sem pesquisa é extremamente limitante, torna o aluno um mero técnico, aplicador de fórmulas, sem crítica. Participar e compreender profundamente como se dá a geração de conhecimento é essencial para formar no indivíduo uma competência crítica, para que ele saiba avaliar conhecimento em ciência e tecnologia.

Voltando ao início da década de 1960, esse tema era parte das nossas conversas, pois participávamos todos de um grande projeto – o de atender ao convite feito por Darcy Ribeiro a Carolina Bori para propor um curso de Psicologia nos moldes mais avançados possíveis, com toda a liberdade de formulação, na nova universidade que se criava - a Universi-

dade Federal de Brasília. Não fosse o golpe militar de 1964 e as demissões em massa na UNB em 1965, atingindo Carolina Bori e Rodolpho Azzi, que já lá estavam dando início a este projeto, eu teria ido para a UNB ao retornar ao Brasil com meu PhD da Columbia University, em 1968. Ao invés desse projeto, que foi posteriormente tocado por outros, voltei para São Paulo, aceitando o convite de Carolina para ingressar como docente na FFCL da USP. Voltei a tempo de presenciar e participar de mudanças estruturais na universidade, que viriam a criar os Institutos da USP e que resultaram na criação do Instituto de Psicologia como unidade independente pois não se encaixava nem nas ciências humanas nem nas biológicas, por conter ambas.



Em 1965 na Columbia University
(foto feita por Maria Teresa Araújo Silva)

Revista TransFormações em Psicologia

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1 – Linha Editorial – Informações Gerais

A Revista TransFormações em Psicologia é uma publicação semestral criada por estudantes de Psicologia, um espaço de discussão e reflexão sobre temas relacionados à pesquisa e à atuação na sua interface com a formação.

A iniciativa de criação desta revista parte do pressuposto de que a formação em Psicologia, bem como as produções científicas atuais, está inserida em questões políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade. Entendemos, contudo, que este contexto encontra-se, cada vez mais, orientado pelo produtivismo, afastando a formação da esfera crítica.

Como meio de posicionar-se criticamente, a revista destina-se a ser um veículo de difusão científica, norteadada pela reflexão crítica sobre a pesquisa e o ensino de Psicologia. Seu objetivo é divulgar textos que problematizem a realização da prática científica e caracterizem sua importância no campo da formação.

Com base no apresentado, a Revista TransFormações em Psicologia publica ensaios, artigos de reflexão e relatos de pesquisa, bem como traduções e resenhas, escritos por estudantes da graduação e da pós-graduação em Psicologia.

Aspira, nesse sentido, a consolidar um espaço de reflexões e diálogos já realizados pelos estudantes, mas que nem sempre são absorvidos pelas revistas científicas existentes. Pretende, também, operar como um meio facilitador deste diálogo entre os estudantes das diversas universidades e centros de pesquisa existentes.

2 – Procedimentos Editoriais

2.1 Comunicação ao autor sobre recebimento do artigo via e-mail e num prazo de uma semana. Primeira avaliação do artigo feita pelos editores referente à adequação do artigo às normas de publicação. Encaminha-

mento do artigo para a emissão de pareceres por parte de dois membros do Conselho escolhidos de acordo com a área de atuação profissional e linha de pesquisa.

2.2 Quando houver discrepância entre os pareceres dos conselheiros, o artigo será encaminhado para avaliação por um consultor *ad-hoc*.

2.3 Os autores serão avisados da aceitação, da recusa ou da necessidade de modificações no texto.

2.4 Quando o artigo for aceito para publicação, os editores reservam-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização que serão consultadas com o(s) autor(es).

2.5 Comunicação a todos os autores sobre a decisão de publicar o artigo (data prevista de publicação, volume e número do fascículo).

3. Submissão do Manuscrito

3.1 O artigo, para ser submetido à avaliação para publicação, deverá ser encaminhado por email para revistatransformacoes@gmail.com.

3.2 Junto com o manuscrito, deve ser enviada uma carta de encaminhamento aos editores, assinada por todos os autores, autorizando o processo editorial do mesmo e garantindo que seja material original e inédito. Caso se trate de pesquisa com seres humanos, o autor deverá apresentar o Parecer do Comitê de Ética que avaliou o projeto do trabalho na instituição que se deu a pesquisa. Estes documentos deverão ser escaneados e enviados junto com o manuscrito.

4. Normas de Apresentação dos Manuscritos

4.1 A Revista recebe manuscritos redigidos em português.

4.2 Os ensaios, artigos de reflexão, relatos de pesquisa e traduções são limitados a 25 páginas e as resenhas bibliográficas a 10 páginas, incluindo

resumos e referências.

4.3 Os manuscritos deverão ser enviados em formato compatível com o processador de texto Microsoft Word espaçamento duplo, fonte Times New Roman, corpo 12. Títulos e subtítulos devem ser escritos em negrito e com a primeira letra em maiúscula. As figuras, tabelas ou quadros devem ser apresentados em arquivos próprios e indicados, no corpo do texto, no lugar em que os mesmos devem ser inseridos.

4.4 A apresentação do manuscrito deve ter o seguinte formato:

4.4.1 Folha de rosto identificada, contendo: título do trabalho em português e em inglês; nome completo de cada autor seguido da afiliação institucional correspondente; endereço para correspondência, e-mail e telefones para contato.

4.4.2 Folha de rosto não identificada, contendo: título em português e em inglês.

4.4.3 Folha de resumos e palavras-chave, contendo: resumo em português e em inglês com, no máximo, 150 palavras; até cinco palavras-chave. Se possível, dar preferência aos descritores da lista disponível nos indexadores Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (www.bvs-psi.org.br) ou Bireme (www.bireme.br)

4.4.4 Corpo do texto: texto propriamente dito com o mínimo necessário de figuras, gráficos, tabelas e notas de rodapé.

5. Texto

5.1 Citações e Notas de Rodapé¹

5.1.1 Citação direta ou textual com menos de 40 palavras

O texto reproduzido deve aparecer entre aspas duplas, com indicação

1 Adaptado de Sabadini, A., Sampaio, M., & Nascimento, M. *Citações no Texto e Notas de Rodapé: uma Adaptação do estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da American Psychological Association (APA)*. Recuperado em 27 de fevereiro, 2008, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: www.ip.usp.br/biblioteca/pdf

do(s) autor(es), da(s) página(s) e referência à obra consultada.

Exemplo: De acordo com Bruno (2001) “a citação deve reproduzir o fraseado, a ortografia e a pontuação interna da fonte original, mesmo quando a fonte contém erros” (p. 112).

5.1.2 Citação direta ou textual com 40 palavras ou mais

Deve ser apresentada em parágrafo próprio, sem aspas duplas, iniciando com a linha avançada (equivalente a 5 toques) e terminando com a margem direita sem recuo.

Exemplo: Castro (2001) explica que vocabulários estruturados são coleções de termos, organizadas segundo uma metodologia na qual é possível especificar as relações entre conceitos com o propósito de facilitar o acesso à informação. Os vocabulários são usados como uma espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor e a terminologia da área e também podem ser considerados como assistentes de pesquisa, ajudando o usuário a refinar, expandir ou enriquecer suas pesquisas, proporcionando resultados mais objetivos. (p. 51)

5.1.3 Citação indireta

Trata-se da transcrição de conceitos e idéias do autor consultado, porém escritos com as próprias palavras do redator.

Exemplo: O processo de globalização, ao contrário de como se apresenta, poderia ser um fator redutivo da chamada “fratura social” operando para que as populações carentes tivessem acesso a computadores, Internet e à maioria dos recursos informacionais (Levisky, 2001).

5.1.4 Citação de citação

É a transcrição direta ou indireta de um texto ao qual não se teve acesso. Neste caso, emprega-se a expressão “citado por” para identificar a fonte secundária que foi efetivamente consultada.

Exemplos: Para Matos (1990, citado por Bill, 1998)

Ou

Para Matos (1990) citado por Bill (1998)

5.1.5 Citação de depoimentos ou entrevistas

Na citação de depoimentos ou entrevistas as falas devem ser apresentadas em *itálico* e sua forma de apresentação deve seguir as orientações para citação textual.

Exemplo: citação no próprio parágrafo do texto

Indagados sobre a qualidade dos seus cursos de graduação, cerca de 70% dos entrevistados afirmam ser insuficiente. O entrevistado 2, por exemplo, afirma que “a graduação foi insuficiente, não tem condições de formar para a prática. É necessário uma formação generalista e um pensar crítico”.

5.1.6 Citação com um autor

Exemplo 1: autor como parte do texto

Como afirma Leme (2001) “a transferência envolve generalização de estímulos, que passam a controlar o comportamento em uma situação diferente daquela em que foi adquirido” (p. 524).

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

“A transferência envolve generalização de estímulos, que passam a controlar o comportamento em uma situação diferente daquela em que foi adquirido” (Leme, 2001, p. 524).

5.1.7 Citação com dois autores

Deve ser apresentada pelos sobrenomes dos autores ligados por “&” quando colocados entre parênteses e quando citados no texto devem ser ligados por “e”, seguidos do ano da publicação.

Exemplo 1: autores como parte do texto

Conforme destacam Valls e Vergueiro (1998) a aplicação de conceitos de gestão de qualidade em serviços de informação passam, necessariamente, pela variável: identificação das necessidades dos clientes.

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto

A aplicação de conceitos de gestão de qualidade em serviços de informação passam, necessariamente, pela variável: identificação das necessidades dos clientes (Valls & Vergueiro, 1998).

5.1.8 Citação com três a cinco autores

Na primeira vez em que aparecem no texto são citados todos os autores. Nas citações seguintes, coloca-se o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão “et al.”.

Exemplo 1: autores como parte do texto (na primeira vez em que aparecem no texto) Lotufo Neto, Yacubian, Scalco e Gonçalves (2001) afirmam que as pessoas com depressão sofrem muito e procuram a ajuda de profissionais da saúde, porém estes raramente identificam o problema.

A partir da segunda vez em que aparecem no texto:

Lotufo Neto et al. (2001) afirmam que...

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto (na primeira vez em que aparecem no texto)

As pessoas com depressão sofrem muito e procuram a ajuda de profissionais da saúde, porém estes raramente identificam o problema (Lotufo Neto, Yacubian, Scalco, & Gonçalves, 2001).

A partir da segunda vez em que aparecem no texto:

(Lotufo Neto et al., 2001).

5.1.9 Citação com 6 ou mais autores

Indica-se apenas o primeiro autor, seguido da expressão “et al.”.

Exemplo: As pessoas quando estão dormindo não estão inativas (Cardoso et al., 1997).

Obs.: Nas referências mencionar os seis primeiros autores na ordem em que aparecem na publicação. Quando houver publicação com sete ou

mais autores, abreviar o sétimo e os autores subsequentes com a expressão “et al.”.

5.1.10 Citação de vários autores a uma mesma idéia

Citar os autores obedecendo à ordem alfabética de seus sobrenomes.

Exemplo 1: autores como parte do texto

Segundo Foulkes e Cartwright (1999), Lindzey (1977) e Schulze (1997) nas pesquisas sobre privação de sono, encontra-se freqüentemente que, na ausência do sono REM, a pessoa tem falta de concentração, ataxia, problemas de memória e linguagem, chegando a experimentar alucinações.

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto

Nas pesquisas sobre privação de sono, encontra-se freqüentemente que, na ausência do sono REM, a pessoa tem falta de concentração, ataxia, problemas de memória e linguagem, chegando a experimentar alucinações (Foulkes & Cartwright, 1999; Lindzey, 1977; Schulze, 1997).

5.1.11 Citação de autores com mesmo sobrenome

A seqüência das citações obedece à ordem alfabética dos prenomes dos autores. Se mesmo assim houver coincidências, colocam-se os prenomes por extenso.

Exemplo 1: autores como parte do texto O comportamento infantil é objeto de investigação por parte de muitos profissionais da área da Psicologia, como pudemos observar nos trabalhos de M. M. Oliveira (1983) e V. M. B. Oliveira (1984).

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto

O comportamento infantil é objeto de investigação por parte de muitos profissionais da área da Psicologia (M. M. Oliveira, 1983; V. M. B. Oliveira, 1984).

5.1.12 Citação de um mesmo autor com datas de publicações diferentes

A seqüência das citações obedece à ordem cronológica das publicações.

Exemplo 1: autor como parte do texto

Os sonhos, enfaticamente estudados por Leite (1972, 1993, 1995), são popularmente interpretados baseando-se em símbolos.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

Alguns autores dedicam-se aos estudos de um único tema por longos períodos (Leite, 1972, 1993, 1995).

5.1.13 Citação de um mesmo autor com mesmas datas de publicação

Acrescenta-se uma letra minúscula logo após a data de publicação. Na elaboração das referências as mesmas letras identificadoras dos documentos são apresentadas.

Exemplo 1: autor como parte do texto

Rogers (1973a, 1973b, 1973c) trata da terapia centrada no cliente.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

A ênfase encontra explicações na terapia centrada no cliente (Rogers, 1973a, 1973b, 1973c).

5.1.14 Citação cujo autor é uma entidade coletiva

Exemplo 1: autor como parte do texto Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), lombada é a “parte da capa que reúne as margens internas ou dobras das folhas, sejam elas costuradas.

Grampeadas, coladas ou mantidas juntas de outra maneira; também chamada de dorso” (p. 1).

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

Lombada é a “parte da capa que reúne as margens internas ou dobras das folhas, sejam elas costuradas. Grampeadas, coladas ou mantidas juntas de outra maneira; também chamada de dorso” (Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT], 2004, p. 1).

Obs.: Nas próximas vezes que a entidade for citada poderá ser utilizada

apenas a sigla.

Exemplo: Segundo a ABNT...

5.1.15 Citação de canais informais (aula, conferência, e-mail etc.)

Citam-se as comunicações pessoais apenas no texto, fornecendo as iniciais, o sobrenome do comunicador e uma data o mais exata possível.

Exemplo:

Segundo A. A. Z. P. Sabadini (comunicado em palestra, 9 de junho, 2002) as normas para citações no texto auxiliam na redação de documentos técnicos-científicos e dá uniformidade ao trabalho.

5.1.16 Citação de obras antigas e reeditadas

Cita-se primeiramente a data da publicação original, separada por barra da data da edição consultada.

Exemplo 1: autor como parte do texto

O “Mal estar na civilização” aborda o sofrimento humano através da análise da origem da dor. Freud (1930/1979) argumenta que a dor originada do corpo é combatida pela química, a originada do desejo insatisfeito é a dor proveniente das nossas relações com os outros, a que mais fere.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

O “Mal estar na civilização” aborda o sofrimento humano através da análise da origem da dor. A dor originada do corpo é combatida pela química, a originada do desejo insatisfeito é a dor proveniente das nossas relações com os outros, a que mais fere (Freud, 1930/1979).

Outros exemplos:

Skinner (1953/1989) ou (Skinner, 1953/1989)

5.1.17 Citação de trabalhos em vias de publicação (no prelo)

Exemplo 1: autor como parte do texto

Como diz Sampaio (no prelo) a citação, além de fazer justiça ao autor, confere credibilidade ao autor do texto, uma vez que fundamenta suas afirmações com idéias discutidas anteriormente, muitas vezes, extraídas de estudiosos altamente credenciados.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

A citação, além de fazer justiça ao autor, confere credibilidade ao autor do texto, uma vez que fundamenta suas afirmações com idéias discutidas anteriormente, muitas vezes, extraídas de estudiosos altamente credenciados (Sampaio, no prelo).

5.1.18 Citação de Homepage ou Web Site

Cita-se o endereço eletrônico, de preferência entre parênteses, após a informação. Exemplo: (www.usp.br/sibi)

5.1.19 Citação de obras clássicas

Exemplo 1: autor como parte do texto

Homero exulta o povo “Bravos, meus filhos! Vigiai, sempre assim; que ninguém ceda ao sono...” (Ilíada, X, 173).

Exemplo 2: autor não faz parte do texto

“Bravos, meus filhos! Vigiai, sempre assim; que ninguém ceda ao sono...” (Homero, Ilíada, X, 173).

Exemplo 3: citação textual de versos - edição original

“Non iam coniugium...” (Vergílio, Eneida, IV, 431-434)

Obs.: Nas citações seguintes, se feitas na mesma página, indicar apenas o número do livro ou canto e do(s) verso(s), ou número das páginas, conforme o caso.

5.2 Notas de rodapé

As notas de rodapé devem ser evitadas sempre que possível, no entanto, quando apontadas no corpo do texto devem ser indicadas com números

arábicos seqüenciais, imediatamente depois da frase a que digam respeito. As notas devem ser apresentadas no rodapé da mesma página. As referências dos autores citados no texto devem ser apresentadas no final do texto não em notas de rodapé.

5.3 Referências²

Devem ser apresentadas ao final do texto, dispostas em ordem alfabética do último nome do autor. No caso de mais de uma obra de um mesmo autor, devem ser dispostas em ordem cronológica de publicação. O título da publicação deve ser destacado em itálico.

5.3.1 Um autor

Exemplo

Queiróz, E. (2000). *O crime do Padre Amaro* (25a ed.). Rio de Janeiro: Ediouro.

5.3.2 Dois autores

Exemplo

Ades, L., & Kerbauy, R. R. (2002). Obesidade: realidade e indignações. *Psicologia USP*, 13(1), 197-216.

5.3.3 Três a cinco autores

Exemplo

Peterson, L., DiLillo, D., Lewis, T., & Sher, K. (2002). Improvement in quantity and quality of prevention measurement of toddler injuries and parental interventions. *Behavior Therapy*, 33(2), 271-297.

5.3.4 Mais de cinco autores

Exemplo

² Adaptado de Sabadini, A., Sampaio, M., & Nascimento, M. *Normalização de Referências: uma Adaptação do Estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da American Psychological Association (APA)*. Recuperado em 27 de fevereiro, 2008, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: www.ip.usp.br/biblioteca/pdf

Yamamoto, O. H., Koller, S. H., Guedes, M. C., LoBianco, A. C., Sá, C. P., Hutz, C. S. et al. (2003). Periódicos científicos em psicologia: uma proposta de avaliação. *Infocapes*, 7(3), 7-13.

Para trabalhos com mais de cinco autores, apresentar os seis primeiros e abreviar os demais com a expressão et al. (sem destaque e com um ponto).

5.3.5 Autoria corporativa

Exemplo

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2002). *NBR 6023: Informação e documentação: Referência elaboração*. Rio de Janeiro: Autor.

5.3.6 Título e subtítulo

Os títulos e subtítulos devem ser separados por dois pontos e devem figurar sempre em destaque.

Exemplo

Foucault, M. (1980). *Historia da sexualidade: a vontade de saber* (3a ed.). Rio de Janeiro: Graal.

5.3.7 Data da publicação

a) A data da publicação deve ser indicada sempre em algarismos arábicos. Por se tratar de um elemento essencial na referência, quando não constar no documento a data da publicação, deve ser indicada uma data, seja da impressão, do copyright ou outra.

b) Se nenhuma data puder ser determinada, registra-se a abreviatura s.n. (nenhuma data) entre parênteses.

c) Os meses devem ser indicados de forma extensa, no idioma original da publicação.

Exemplo

Bertolucci, P. H. F. (2000, julho/dezembro). Demência em jovens: exame

inicial e causas mais comuns. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(2), 31-42.

d) Caso existam duas data, ambas podem ser indicadas, desde que a relação entre elas sejam mencionadas.

Exemplo

Ruch, G. (1926-1940). *História geral da civilização: da Antigüidade ao XX século*. Rio de Janeiro: F. Briguet.

5.3.8 Documento em mais de um volume

Exemplo

Capovilla, F. C., & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira* (Vols. 1-2). São Paulo: EDUSP.

5.3.9 Partes de publicações

Exemplo

Giannotti, A. (1996). Psicologia nas instituições médicas e hospitalares. In M. F. P. Oliveira & M. C. Ismael (Orgs.), *Rumos da psicologia hospitalar em cardiologia* (pp. 14-28). Campinas, SP: Papirus.

5.3.10 Séries e coleções

Exemplo

Verne, J. (1984). *Volta ao mundo em 80 dias* (Os Grandes Clássicos da Literatura, Vol. 1). São Paulo: Novo Brasil.

5.3.11. Modelos de referências

5.3.11.1 Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s), & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo (se houver). Local de publicação: Editora.

Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (2001). *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu.

5.3.11.2 Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s). (Ano). Título: subtítulo (se houver). Tese (Doutorado) ou Dissertação (Mestrado), Instituição onde a Tese ou Dissertação foi defendida.

Fantucci, I. (2001). *Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

5.3.11.3 Capítulo de livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. Título: subtítulo se houver. In Prenome(s) Abreviados(s) Sobrenome do organizador (Org.), Título do livro: subtítulo do livro se houver. (páginas do capítulo). Local de publicação: Editora

Banks-Leite, L. (1997). As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In L. Banks-Leite, (Org.), *Percursos piagetianos* (pp. 207-223). São Paulo: Cortez.

5.3.11.4 Artigo de periódico

Silva, V. A., & Andrade, L. H. C. (2002). Etinobotânica Xucuru: espécies místicas. *Biotemas*, 15(1), 45-57.

Santeiro, T. V. (2000, julho/dezembro). Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(2), 43-59.

5.3.11.5 Artigo de jornal

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s). (Ano). Título: subtítulo se houver do artigo, página

Ades, C. (2001, 15 de abril). Os animais também pensam: e têm consciência. *Jornal da Tarde*, p. 4D.

5.3.11.6 Artigo em vias de publicação (no prelo)

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

5.3.11.7 Resenha

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do livro. (Ano). Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora. Resenha de: Prenome(s) abreviado(s) do autor da resenha (Ano de publicação da resenha). Título da resenha: subtítulo se houver. Nome do periódico, volume (número), paginação

Carone, I. (1998). Psicanálise fim de século. Ensaio crítico. São Paulo: Hacker. Resenha de: J. A. F. Pereira (2001). Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 35(2), 403-405.

5.3.11.8 Entrevista/Depoimento

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do entrevistado. (Ano, dia e mês do jornal).

Silva, A. A. (1996, 9 de junho). Mulheres no ataque (Depoimento a Cristiana Couto). *Revista da Folha de São Paulo*, p. 16.

5.3.11.9 Trabalho publicado em anais, resumos, e outras publicações de eventos

Fouladi, R., McCarthy, C., & Moller, N. (2001). Paper and pencil or online: Evaluating coping attachment measures. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, 109 (pp. 24-28). San Francisco, CA.

Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2001). Avaliação da percepção dos pares de crianças com dificuldades de interação em uma sucursal da clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. *Resumos do Congresso Interno do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*, 5 (p. 49). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Mingroni-Netto, R. C. (1996). Origin of fmr-1 mutation: Study of clo-

sely linked microsatellite loci in fragile x syndrome [Resumo]. *Brazilian Journal of Genetics*, 19(Supl. 3), 144. (Trabalho apresentado no National Congress of Genetics, 42, Caxambu, MG)

5.3.11.10 Trabalho publicado em CD

Ribeiro, R. (2001). Psicologia social e desenvolvimento do terceiro setor: participação da Universidade [CD-ROM]. In Anais do Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 2. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

5.3.11.11 Artigo publicado em periódico eletrônico

Paiva, G. J. (2001, julho/agosto). Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, 11(2). Recuperado em 12 de março, 2001, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

5.3.11.12 Documento publicado na Internet

Autor. Título: subtítulo se houver da publicação. Recuperado em data. URL.

Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (n.d.). *Manual de referências bibliográficas*. Recuperado em 20 de agosto, 2002, de <http://www.ufrgs.br/agronomia/manualcap1.htm>

5.3.11.13 Fitas de vídeo/DVD

Capovilla, F. C. (Produtor), & Guidi, M. A. A. (Diretor). (1990). *Recursos de hardware para análise experimental do comportamento humano* [Filme-vídeo]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Nolan, C. (Director). (2005). *Batman begins* [DVD]. Burbank, CA: Warner Bros.

5.3.10.14 Documentos Legislativos

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as

normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 6 de novembro, 2006, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

6. Imagens

Imagens como fotografias, tabelas e gráficos devem ser enviadas separadas do manuscrito e indicadas, no corpo do texto, no lugar em que devem ser inseridas. Devem ter tamanho máximo de 100x150mm e estar em alta resolução, preferencialmente nos formatos JPEG ou GIF. Se as imagens já tiverem sido publicadas, informar a fonte e a permissão para reprodução.