

# TRANS FORMA ÇÕES

ΣΜ

PSICO  
LOGIA

Volume 2 – Número 2 – 2009  
ISSN 1984-2139



TransFormações em Psicologia / Instituto de Psicologia,  
Universidade de São Paulo. – Vol. 2, n. 2 (2009). São Paulo,  
USP-IP, 1991-

Semestral

ISSN 1984-2139

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

# TransFormações em Psicologia

Volume 2 – Número 2 – 2009

## Editores

Carina Ferreira Guedes  
Daniel Camparo Avila

## Comissão Executiva

Isabella Bertelli Cabral dos Santos  
Luiz Eduardo de V. Moreira  
Márcio Bandeira  
Suely de Barros Brandão

## Conselho Editorial

Ana Carolina Comin Vargas  
Abenon Menegassi  
Carlos Cesar Barros  
Danilo Silva Guimarães  
Giovanna Del Prette  
Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto  
Letícia Calmon Drummond Amorim  
Luci Mara Garcez Marin  
Marco Antonio Correa Varella  
Marcelo Gustavo Aguilar Calegare  
Rafael Alves Lima  
Renato Cury Tardivo

## Capa

Rômulo Alexis

**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 2 – Numero 2 – 2009

Revista editada pelo Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

**Editorial** . . . . . 6

### Artigos Originais

Teo Weingrill Araujo

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PSICOLOGIA FORA DA ACADEMIA A PARTIR DE UM CURSO DESTINADO À COMUNIDADE . . . . . 8

Carina Ferreira Guedes

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: A EXPERIÊNCIA NA BANDEIRA CIENTÍFICA . . 32

Daiana de Jesus Moreira

O NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF) COMO PORTA DE ENTRADA OFICIAL DO PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA . . . . . 51

Hélio Cardoso de Miranda Jr.

PESQUISA E PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A QUESTÃO DA TRANSFERÊNCIA NA INSTITUIÇÃO . . . . . 65

Daniel Camparo Avila	
DAS(IM)POSSIBILIDADESDEUMAPSICOLOGIAMUSICAL..	81
Sidarta da Silva Rodrigues	
A ATUALIDADE DO PROJETO FREUDIANO DE 1895 . . .	100
Ana Franceschini	
PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO . . . . .	114

### **Resenha de Livro**

Luciana Rodrigues Vasconcellos	
A SINGULARIDADE HUMANA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS . . . . .	126

### **Tradução**

Luiz Eduardo de V. Moreira	
JOHN B. WATSON - O LUGAR DA ORGANIZA- ÇÃO CINESTÉTICA, VISCERAL E LARINGIANA NO PENSAMENTO . . . . .	135

### **Entrevista**

Marie Claire Sekkel	
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA . . . . .	147

# TransFormações em Psicologia

Volume 2 – Numero 2 – 2008

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

## CONTENTS

**Editorial** . . . . . 6

### Original Articles

Teo Weingrill Araujo

THOUGHTS ABOUT THE PSYCHOLOGY TEACHING  
BASED ON A COURSE FOR THE COMMUNITY . . . . . 8

Carina Ferreira Guedes

TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION IN  
TRAINING IN PSYCHOLOGY: THE EXPERIENCE  
IN “BANDEIRA CIENTÍFICA” . . . . . 32

Daiana de Jesus Moreira

FAMILY HEALTH SUPPORT CENTER (NASF) AS AN OF-  
FICIAL ENTRANCE FOR THE PSYCHOLOGIST INTO  
BASIC ATTENTION CARE . . . . . 51

Hélio Cardoso de Miranda Jr.

RESEARCH AND PSYCHOANALYSIS: CONTRIBU-  
TIONS ON THE QUESTION OF TRANSFERENCE IN  
THE INSTITUTION. . . . . 65

Daniel Camparo Avila	
ON THE (IM)POSSIBILITIES OF A MUSICAL PSYCHOLOGY . . .	81
Sidarta da Silva Rodrigues	
THE 1895 FREUD'S PROJECT NOWADAYS . . . . .	100
Ana Franceschini	
ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY AND BEHAVIORAL ANALYSIS . . . . .	114

**Book Review**

Luciana Rodrigues Vasconcellos	
THE HUMAN BEING SINGULARITY IN PSYCHOLOGISTS FORMATION AND PERFORMANCE . . . . .	126

**Translation**

Luiz Eduardo de V. Moreira	
THE PLACE OF KINAESTHETIC, VISCERAL AND LARYN- GEAL ORGANIZATION IN THINKING . . . . .	135

**Interview**

Marie Claire Sekkel	
BACHELOR IN PSYCHOLOGY . . . . .	147

# Editorial





# Reflexões sobre o ensino de psicologia fora da academia a partir de um curso destinado à comunidade

*Teo Weingrill Araujo<sup>1</sup>, Marília Marra de Almeida<sup>2</sup> &  
Danilo Silva Guimarães<sup>3</sup>*

**Resumo:** Estudantes da pós-graduação do IPUSP, interessados na discussão sobre a formação em psicologia, constituíram um grupo com o objetivo de elaborar um curso de introdução à psicologia fora da academia. A partir de leituras e debates, o grupo chegou a duas noções fundamentais em sua concepção de psicologia: ética e singularidade. Em vista disso, foi elaborado um projeto de extensão universitária no qual foi concebido e oferecido um curso destinado à comunidade de um Centro de Educação Unificada. O curso contou com a participação de alunos de diversas idades. As aulas versaram sobre os seguintes temas: a morada, a coletividade, as coisas, a solidão, a sexualidade e a loucura. Ao final, avaliamos que a realização do curso caminhou entre o ensino e a prática da psicologia. Constituiu-se um espaço de compartilhamento no qual foi possível conceber noções de uma psicologia próxima a aspectos fundamentais da condição humana.

**Palavras-chave:** Ensino de psicologia, Introdução à Psicologia, ética, singularidade.

**Abstract:** IPUSP's master degree students, interested in the quarrel of psychology's degree, had constituted a group with the objective of elaborating an introductory course of psychology outside the academy. From readings and debates, the group arrived at two grounding grasps of its psychology conception: ethics and singularity. So, a university extension's project was elaborated. This project consisted of conceiving and offering a course destined to the community of a Unified Education Center. The course had participation of pupils of diverse ages. The lessons had turned on the following subjects: the dwelling, the collective, the things, the solitude, the sexuality and madness. At the end, we evaluated that the course's realization goes between psychology teaching and practicing. It constituted a shared field in which was possible to conceive psychology grasps that makes approaches to the basic aspects of the human being condition.

**Keywords:** Education of Psychology, Introduction to Psychology, ethics, singularity.

1 Estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - [teoaraujo@hotmail.com](mailto:teoaraujo@hotmail.com)

2 Estudante do Programa de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

3 Estudante do Programa de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

## Introdução

No ano de 2006, estudantes da pós-graduação do IP-USP, interessados na discussão sobre a *formação em psicologia*, constituíram um grupo para refletir sobre o tema através da leitura e debate de textos considerados relevantes para essa questão. Em certo momento do percurso, já em 2007, o grupo elaborou o projeto para um curso de introdução à psicologia destinado a um público não acadêmico<sup>4</sup>. No mesmo ano, o curso, composto por 8 encontros, foi oferecido em um Centro de Educação Unificada (CEU)<sup>5</sup>, localizado na região oeste do município de São Paulo.

A proposta do curso esteve apoiada na perspectiva de que a Psicologia pode lançar luz sobre a inter-relação entre a constituição da subjetividade e os contextos em que vivem os sujeitos. Acreditamos que a psicologia situa-se em um lugar paradoxal, uma vez que ela procura possibilitar que os sujeitos se aproximem e se apropriem das condições concretas que os constituem sem, no entanto, afirmar essas condições concretas como explicação do modo como eles são.

Desse modo, propúnhamos noções de uma psicologia ancorada na perspectiva de que o humano escapa a qualquer tentativa de previsão e classificação e de que o que caracteriza a ação humana é justamente o seu caráter imprevisível. A partir de Lévinas (2003), compreendemos o outro ser humano como abertura para o que excede o eu, abertura para aquilo que está além de mim. Está no berço da relação ética a possibilidade de acolhermos o rosto e a palavra do outro em uma relação que não é de poder. Isso implica abertura para o outro, em um permanente inventar e reconstruir as relações.

Para constituir a proposta de curso, realizamos discussões nas

---

4 Este projeto foi financiado pelo Fundo de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. Agradecimentos especiais a José Augusto Mochel, que participou de toda a concepção do projeto e a Maria Luiza Sandoval Schimdt, orientadora do projeto.

5 Os CEU são instituições presentes em diversas regiões do município de São Paulo. Além de oferecerem ensino regular, os CEU são espaços em que a comunidade pode praticar esportes e ter acesso a diversas atividades culturais.

quais, a partir do percurso singular de cada um do grupo, ou seja, da nossa formação, estabelecemos os temas que seriam abordados. Um dos resultados dessa discussão foi a concepção de *ética e a singularidade* como eixos centrais dessa noção de psicologia<sup>6</sup>. Nossa identidade como grupo se constituiu em torno desses eixos, ainda que cada um de nós transitasse por diferentes abordagens da psicologia. Assim, no curso de Introdução à Psicologia, destinado à comunidade de um CEU, pretendíamos apresentar uma, dentre muitas possíveis concepções de psicologia.

Para apresentar essa noção de psicologia, buscamos constituir um ambiente em que os alunos pudessem se aproximar dos temas a partir de suas experiências concretas e pudessem criar para si mesmos noções que fazem parte de uma tradição.

O objetivo do presente artigo é relatar o curso de extensão universitária que foi ministrado por nós em um CEU e discutir de que modo essa experiência pode contribuir para a reflexão sobre o ensino da psicologia.

## Metodologia e Descrição do Curso

O curso foi realizado no prédio de atividades culturais do CEU Butantã. Foram oferecidas 20 vagas. Na primeira aula, havia 14 alunos. A partir da segunda aula, 12 alunos passaram a frequentar as aulas e não aconteceram mais desistências.

As idades dos alunos eram muito díspares. Havia uma adolescente, adultos e algumas mulheres da terceira idade. Apenas um dos alunos era homem. As ocupações dos participantes também eram as mais diversas: estudantes, donas-de-casa, educadoras, aposentadas e um grupo de colegas de trabalho de uma cooperativa.

O curso teve 8 aulas com duas horas de duração cada. A primeira aula visou apresentar a proposta do curso e sua origem.

<sup>6</sup> A justificativa da escolha desses dois temas como eixos teóricos do curso e o percurso que nos levou até eles é assunto para outro artigo, devido ao limite de espaço para essa edição.

As seis aulas seguintes versaram sobre os temas: a morada, a coletividade, as coisas, a solidão, a sexualidade e a loucura. Na última aula, com o objetivo de obter subsídios para uma avaliação mais sistemática do curso, propusemos aos alunos três questões a serem respondidas por escrito.

Cada aula foi dividida em dois momentos distintos. No primeiro, propúnhamos uma atividade, na qual os alunos relatavam uma experiência significativa, ouviam uma música ou assistiam a um filme. A partir disso, discutíamos. O segundo momento consistia na exposição de nossas reflexões sobre o tema pelo vértice da psicologia.

Para cada uma das aulas, produzimos previamente um texto que pretendia sistematizar as nossas concepções sobre o tema em questão, as quais, por sua vez, dialogavam com autores que fizeram parte da nossa própria formação. A partir desses textos, preparamos explanações que foram apresentadas no segundo momento das aulas. No final do curso, os alunos receberam uma apostila que continha os textos produzidos para cada uma das aulas.

## **Descrição das aulas**

### **Aula 1 - Apresentação do curso**

Na primeira aula do curso, pretendia-se: 1 - que os participantes se apresentassem e contassem os motivos que os trouxeram ao curso; 2 - apresentar para eles como e por que havíamos encampado a proposta de oferecer esse curso no CEU. 3 - Apresentar a concepção de psicologia que nos norteia, além de fazer uma apresentação inicial dos conceitos fundantes dessa concepção: a ética e a singularidade.

Durante a aula, os alunos foram muito participativos e dialogaram com a nossa apresentação. Ao final, acabaram expondo algumas questões pessoais ou de pessoas próximas, como se esperassem uma resposta de nós ou como se estivessem 'desabafando' em um

grupo terapêutico.

## **Aula 2 – A morada**

Com o objetivo de nos aproximarmos de um tema tão complexo e fugidio como a ética do ser, propusemos aos participantes que pensassem em situações em que se sentiram em casa. O sentir-se em casa é uma expressão que se refere à experiência de viver o mundo criativamente, de fruir a relação consigo e com os outros de um modo que fortalece o sentido de ser si mesmo. Pressupúnhamos que os alunos já conheciam essa experiência, ainda que não necessariamente a tivessem nomeado. De fato, quando os alunos relataram as situações em que se sentiram em casa, essa pressuposição foi confirmada.

Dentre os comentários realizados, percebemos que muitos alunos afirmaram que não se sentiam em casa quando se encontravam em suas próprias casas. Sentir-se em casa apareceu associado à idéia de sentir-se capaz, útil, poder ajudar os outros, aproximando o sentimento à esfera do trabalho. A grande maioria das colocações dos alunos referiu-se à relação com outras pessoas, ajudando-as, sendo ajudadas ou simplesmente estando na presença delas. Um aluno afirmou nunca se sentir em casa. É possível supor que, pelo negativo, essa pessoa saiba do significado de se sentir em casa.

Percebemos que essa atividade inicial aproximou os alunos de um tema que, a princípio poderia parecer abstrato e distante. Sentir-se em casa, nas colocações deles, apareceu sempre ligado ao contato com outras pessoas, o que remete ao fato de que a singularidade não é um acontecimento de um sujeito isolado, mas se dá na relação com os outros.

No segundo momento, fizemos uma exposição sobre o tema. A partir de Winnicott (1979/1983), discutimos as condições necessárias para que se constitua a possibilidade de se sentir em casa. Para isso, apresentamos a noção de que, no início, o bebê precisa de um outro devotado, capaz de sustentar a ilusão de que não há distinção entre aquilo que ele cria e aquilo que ele percebe.

Nos termos de Figueiredo (1996), a experiência de se sentir em casa é a possibilidade de organizar as paredes e telhados da morada, para que o indivíduo possa abrir as portas e janelas e fruir o contato com o mundo e com os outros. Para que essa experiência possa se constituir, é preciso que, no início, o mundo seja apresentado de maneira suficientemente simples pela mãe, caso contrário, o bebê se vê arremessado no infinito caótico e sem contorno. De maneira gradual, o mundo apresentado pode ir se alargando, ganhando complexidade, sem que isso ameace a continuidade desse ser que está surgindo.

### **Aula 3 – A Coletividade**

Pretendíamos discutir a condição fundamental para a constituição da subjetividade, a partir de Safra (2004): a existência de uma coletividade como ambiente de acolhimento necessário à manifestação do singular; o paradoxo humano de ser singular que abriga o coletivo.

Iniciamos por uma exposição teórica, na qual discutimos as marcas de uma comunidade no processo de desenvolvimento da singularidade de uma pessoa, do seu nascimento até o caminho rumo à maturidade. Para tratarmos da articulação entre os dois pólos - singular e coletivo - utilizamos a metáfora da tessitura de uma colcha. A colcha é algo que vai sendo tecido, inicialmente, pelas pessoas próximas, as quais, por sua vez, lançam mão de materiais que fazem parte de determinada tradição, comunidade. Com o tempo, o próprio indivíduo apropria-se das materialidades tornadas disponíveis pela comunidade e passa, ele próprio, a tecer a sua colcha. A colcha pode aninhar, acolher, aquecer e ser compartilhada. Enfim, é algo que se constitui na relação com os outros, numa base de tradição. Ao mesmo tempo, ao acolher, constitui um lugar a partir do qual o indivíduo pode se relacionar com esses outros e com essa tradição.

Entretanto, dadas as violências históricas que vivenciamos no Brasil, foi necessário tratarmos também das violências generaliza-

das dessa civilização, que pode recusar um lugar simbólico humano a qualquer um. Desse modo, pretendíamos situar as impossibilidades de tessitura da colcha no contexto atual de desenraizamento cultural e de vigência da ideologia capitalista.

Após a exposição, os alunos trouxeram a questão da dificuldade das crianças, que crescem sem os pais, para tecerem suas colchas. Lamentaram a existência de pais muitos jovens e as dificuldades decorrentes dessa estrutura de família, tanto para as crianças como para os pais que “nem bem teceram suas colchas e já precisam tecer novas colchas”. Outro aspecto comentado foi a importância da família e dos sobrenomes; falou-se, com certa nostalgia, dos tempos em que os nomes tinham significado e diziam quem era quem, podendo proporcionar confiança entre as pessoas. Tentamos dizer que a coletividade não necessariamente corresponde a famílias e sobrenomes.

Notamos que os alunos associaram muito rapidamente a idéia de comunidade à família. Isso aponta para uma concepção aparentemente dominante de que o único espaço coletivo é a família. Outras instituições e espaços coletivos não foram por eles considerados. A preocupação de alguns alunos com a “desestruturação” das famílias na atualidade revela que, para as pessoas, o último resquício de coletividade está se esfacelando. Por outro lado, é um discurso homogeneizante que busca estabelecer a maneira como as pessoas deveriam viver a vida.

A respeito do tema central da aula, parece necessário sustentar o paradoxo do singular no coletivo. Quando se fala da singularidade ou de estilo pessoal, observamos uma tendência a uma compreensão psicologizante, que atribui qualidades e defeitos aos indivíduos, como se essas qualidades e defeitos fizessem parte de suas essências.

A metáfora das colchas que se misturam e das marcas dos outros deixadas em nossas colchas chamou a atenção de alguns alunos. Comentaram que percebem que isso realmente ocorre em suas relações, sendo uma forma interessante de compreender os ambien-



tes sociais.

No segundo momento da aula, trouxemos a música “Vida Loka – Parte II” do grupo de rap Racionais MC’s para que os alunos pudessem ouvir e discutir sobre ela. Escolhemos essa música porque ela ilustra os meandros entre um ideal de vida norteados pelo consumo e uma vida que preza pelo convívio fraterno numa comunidade. Nessa tensão, realçada pela precariedade de condições materiais que há na periferia e toda a violência que a acompanha, encontramos um Rap como criação cultural que possibilita experiência de reconhecimento da coletividade. A música é uma criação que faz das fraturas do ethos motivo de expressão, que preserva o estilo de ser e a história das pessoas que ali vivem, criando um coletivo possível ao vir a ser humano.

Um breve silêncio seguiu-se à escuta da música. Ouvimos mais uma vez. Uma aluna disse que, por ser uma homenagem a uma pessoa falecida, a música é triste. Outra comentou que a letra é muito dura e choca, mas que a vida das pessoas que a fizeram deve ser dura também, para que façam uma letra assim. Comentaram que a música também é triste, não só a letra. Fomos perguntados sobre o que achamos do movimento Rap. Falamos, então, sobre compreendê-lo como um exemplo de coletividade existente no mundo atual.

#### **Aula 4 – As coisas**

Na aula, pretendíamos trazer a idéia de que as coisas significativas são aquelas impregnadas pela memória das relações humanas e do trabalho que as produziu. As coisas presentes em nosso cotidiano falam da presença humana, articulam histórias e preservam as tradições de uma comunidade.

Para aproximarmos os alunos dessa dimensão das coisas, propusemos que pensassem em um objeto que fosse importante para eles. Os objetos apresentados pelos alunos foram: a cama (“quando eu chego cansada, a cama está me esperando de braços abertos”, a cama possui vinte anos, dela veio o filho, a cama traz lembranças

de muitas histórias boas); o computador; um anel (este era como um elo que ligava as pessoas); o rádio (a faz viajar no passado); a escova de cabelo (a acompanha nas viagens); a Bíblia e o véu (que são símbolos religiosos); o livro; os móveis da casa; uma coleção de canetas; um berimbau.

Tínhamos a expectativa de que os alunos relatariam objetos que tivessem uma história familiar transgeracional, mas isso não apareceu em nenhuma fala. Notamos que muitas vezes quando as pessoas falaram de seus objetos, trouxeram aqueles que as definiam como pertencentes a determinada comunidade (por exemplo, religião, profissão e grupo social). Pensamos que isso pode ter relação com o fato de que a aula anterior havia sido sobre a coletividade.

No segundo momento da aula, fizemos uma exposição sobre o tema. Discutimos que as coisas produzidas pelo trabalho são manifestações da possibilidade humana de criar e de transformar a natureza. Essas coisas satisfazem as necessidades e os desejos dos humanos e são dotadas de características sensíveis. Entretanto, no modo de produção capitalista, que confere primazia ao valor de troca das coisas em detrimento do valor de uso, o mundo sensível perde suas nuances e singularidades e se torna abstrato e quantificável. Assim, o que se pretendia era discutir a questão da reificação e suas repercussões na constituição da subjetividade.

A exposição foi constantemente enriquecida pelos alunos, que comentaram suas experiências pessoais em relação ao trabalho assalariado e a falta de sentido do mesmo. Ao final, a turma permaneceu discutindo o tema e chegou à constatação de uma dimensão da experiência humana contemporânea segundo a qual o velho tem um valor sentimental enquanto o novo tem um valor utilitário. Além disso, os alunos apontaram o conforto propiciado pelos objetos que são frutos desse modo de produção que reifica. Ao mesmo tempo em que destitui as marcas humanas nas coisas, a produção em massa possibilita uma diminuição de sofrimento, gerando coisas que facilitam a vida cotidiana.

### **Aula 5 – Solidão**

No primeiro momento da aula, escutamos com os alunos a música “Só (Solidão)” de Tom Zé. Escolhemos a música porque ela apresenta diferentes facetas da experiência de estar só, sem, no entanto, integrá-las em torno de um único eixo organizador.

Ao serem questionados a respeito das dimensões que a música suscitava sobre a solidão apresentaram diversos elementos. Discutiram a idéia de que a solidão é uma experiência pesada associada ao luto. Apontaram para a possibilidade de se sentir só mesmo em presença de outras pessoas. Chamaram a atenção para o caráter impregnante da solidão, daí a metáfora da solidão como poeira leve proposta pela música. Por último, falaram sobre a necessidade de estar só, e sobre a possibilidade de estar só sem se sentir isolado. Avaliamos que a música utilizada foi muito adequada porque suscitou muitas perspectivas sobre a solidão.

No segundo momento da aula, a exposição tinha como objetivo discutir diversas facetas da solidão. Em primeiro lugar, apresentamos a concepção proposta por Winnicott (1979/1983) de que ser só é uma capacidade conquistada gradualmente. Para o autor, torna-se possível viver a experiência de ser só enquanto permanece viva a memória de ter estado em companhia dos outros. Em segundo lugar, discutimos a necessidade de ser só, de não ser completamente compreendido pelos outros. Trata-se de uma dimensão da experiência que remete à angústia de ser só e, ao mesmo tempo, à importância de preservar em si um núcleo incomunicável, impossível de se tornar coisa apreensível. Em terceiro lugar, discutimos os mecanismos psíquicos que visam negar a solidão. Tais mecanismos fazem com que sejam depositados no outro aspectos de si ameaçadores e destrutivos ou excessivamente bons. Com isso, negam a distância entre eu e outro. Por último, falamos da solidão como falta de esperança de contato com os outros. Isso se dá na experiência do vazio, quando se sente que não há nada dentro de si e que não há o que ser comunicado.

Durante a exposição, alguns alunos trouxeram lembranças

como, por exemplo, de relações amorosas marcadas pela possessividade e da morte de parentes. Uma aluna propôs a existência de dois tipos de saudade: uma delas que se manifesta como dor e a outra que surge como uma lembrança gostosa de ter podido estar em companhia de alguém que não está mais próximo.

Nessa aula, os alunos fizeram muitos comentários pertinentes. Supomos que, pelo fato da solidão ser um sentimento, as pessoas puderam se aproximar mais do tema por já terem um conhecimento pessoal desse tipo de experiência.

### **Aula 6 - Sexualidade**

No primeiro momento da aula, tocamos as músicas “Cotidiano” e “Valsinha” de Chico Buarque com o objetivo de abrir uma discussão em torno do tema em questão. A música “Cotidiano” apresenta a perspectiva de um homem sobre a relação dele com a esposa. Escolhemos essa música porque ela ilustra uma situação em que a esposa já se tornou plenamente previsível para o homem e que, ao invés de encontro erótico entre eles, o que há é mesmice e repetição. O marido se sente invadido por uma rotina para a qual não consegue dizer não. A música “Valsinha”, por sua vez, retrata uma situação em que o homem redescobre a mulher e isso cria a possibilidade de um encontro erótico, que é descrito na música.

Depois de ouvirmos as músicas, iniciou-se a discussão. Apontou-se que elas são opostas. “Valsinha” fala de amor e “Cotidiano”, da falta de amor. Em relação à música “Cotidiano”, os alunos falaram que a mulher não tem criatividade, enquanto o homem não tem atitude. Falaram também que a paixão da mulher é vivida como sufocante pelo homem. Especulou-se muito sobre as supostas patologias da mulher da música “Cotidiano”. Entretanto, a isso foi contraposta a idéia de que a música só apresenta a versão do homem sobre a relação. O fato do homem se sentir sufocado não permite supor que a mulher seja sufocante.

Na música “Valsinha”, ressaltou-se que o homem tomou a atitude, declarou-se, olhou para ela de um jeito diferente e ela, a

partir disso, se sentiu amada e se fez bela para ele. Há aí uma distinção entre o papel que é assumido pelo homem e o papel assumido pela mulher. A mulher estava esperando (o vestido decotado, cheirando a guardado de tanto esperar) e ele tomou a iniciativa. Ressaltou-se que, no momento em que os personagens da música “Valsinha” estavam se amando, não havia mais nada nem ninguém no mundo, só os dois. Os gemidos e gritos mencionados na letra indicam que houve relação sexual. Os alunos ressaltaram que, na música, o casal deu os braços e foi para a praça. Com isso, a música parece estar se referindo a um amor antigo e ingênuo. “Hoje em dia, as pessoas não costumam mais dar os braços, nem ir para a praça. Tudo é mais direto”.

Depois de conversarmos sobre as músicas, apresentamos uma aula na qual discutimos que o encontro erótico, que não precisa necessariamente ser uma relação sexual, carrega consigo uma tensão entre um intenso desejo de compartilhar, de fundir-se e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade de haver esse compartilhamento. Também propusemos que a impossibilidade de apreender o outro completamente permite que a relação continue sendo permanentemente inventada. Além disso, apresentamos um esquema dos movimentos implicados no encontro erótico: atração – tensão – relaxamento. O interesse pelo outro surge da possibilidade de percebê-lo. Instaura-se, então, a ilusão de compartilhamento para, em seguida, haver o relaxamento. No relaxamento há um desligamento em relação ao outro e o interesse pode se voltar novamente para o mundo.

A partir da aula, os alunos discutiram sobre os tipos de paixão. A paixão pode ser tanto um intenso desejo sexual quanto uma idealização sublimada do outro, na qual não se consuma o ato sexual. Também se iniciou uma discussão sobre as formas de viver a sexualidade. Argumentou-se que atualmente o início da vida sexual é precoce, as pessoas casam e descasam muitas vezes, o sexo se torna banalizado e com isso não há mais espaço para o verdadeiro encontro entre as pessoas. A isso, foi contraposta a idéia de que as formas

de viver a sexualidade variam de época para época e de cultura para cultura e não dá para afirmar que uma é mais legítima ou mais verdadeira do que as outras. Ao contrário, é possível conceber diferentes maneiras de viver a sexualidade sem estabelecer de antemão a distinção entre certo e errado.

### **Aula 7 - Loucura**

Nessa aula, escolhemos exibir o documentário “Imagens do Inconsciente - I” porque ele aborda muito bem as discussões que pretendíamos fazer sobre o tema. A parte introdutória do documentário faz uma apresentação histórica breve do Museu de Imagens do Inconsciente e sua inserção no panorama da psiquiatria da época. A segunda parte retrata a vida do artista plástico Fernando Diniz, por muitos anos interno em um hospital psiquiátrico, no qual frequentou o ateliê de pintura oferecido por Nise da Silveira. No documentário, é apresentado um retrospecto da vida de Diniz, antes e durante a internação e propõe-se uma leitura de sua trajetória de vida a partir da análise de sua obra.

Após a exibição da parte inicial do documentário “Imagens do Inconsciente - I”, abrimos para a discussão sobre os temas suscitados pelo trecho. Debateu-se a perspectiva da psiquiatria tradicional. Nessa perspectiva, o paciente é observado a distância e com neutralidade, para que se possa chegar ao diagnóstico o qual, por sua vez, orienta a escolha das substâncias a serem ministradas para controlar os sintomas. Nesse tipo de tratamento, a experiência que o paciente vive no hospital não é levada em conta. As atividades ocupacionais são meras auxiliares da terapia medicamentosa.

O documentário também nos forneceu subsídios para discutirmos uma outra forma de abordar o fenômeno da loucura. A proposta de oferecer ateliês de pintura para os pacientes psiquiátricos parte da compreensão de que a loucura é expressão de um indivíduo singular. Para esse indivíduo, a pintura e outras formas de expressão artística podem ser um meio importante de expressão. Essa compreensão origina um método de estudo a partir da série de

imagens produzidas por cada indivíduo. Nela, podem ser observados motivos que se repetem, objetos retratados que mantêm relação com a história de vida. Nessas séries de pinturas, pode-se acompanhar as fases vividas pelo paciente, seus momentos de maior ou menor organização. Observa-se uma dupla função da pintura, uma fonte de pesquisa do inconsciente e, também, um agente terapêutico no tratamento da loucura. Essa compreensão da loucura entende que a experiência vivida pelo paciente no hospital é fundamental para seu estado atual e, nesse sentido, oferece os ateliês de pintura como espaço terapêutico.

No debate, os participantes falaram sobre o ambiente do hospital psiquiátrico apontando seu aspecto triste e feio. Enquanto o lado de fora parece bonito e arborizado, o lado de dentro é mal cuidado. Vários participantes comentaram que já visitaram pessoas em hospitais psiquiátricos, falaram também sobre casos de loucura na família.

Após essa primeira discussão, assistimos um trecho da segunda parte do vídeo, sobre Fernando Diniz. A série de suas pinturas é apresentada e discutida, assim como sua história de vida.

Os participantes apontaram o fato de ele ter conseguido vencer apesar de sua mãe não ter ajudado muito, colocando que ele devia ser submisso aos brancos. Surgiram questões a respeito da cura da loucura. Retomamos os diversos pontos de vista sobre a loucura para problematizar a questão. Uma das participantes mencionou o caso de uma pessoa que se acidentou, perdendo parte do cérebro. A partir disso, falamos sobre as diferenças, nem sempre claras e bem estabelecidas, entre a loucura, a deficiência mental e a lesão neurológica.

Discutimos também a relação de Fernando com a monitora do ateliê, relação terapêutica cuja interrupção surtiu efeitos desorganizadores na personalidade de Fernando, que puderam ser acompanhados em suas pinturas. Os vários momentos de Fernando retratados em sua obra constituem seu ciclo de vida. Dessa forma, suas pinturas aparecem como expressão que conta uma história,

deixa marcas, fala sobre uma experiência de ser. Uma experiência que excede um nome que a determine. A loucura é fenômeno presente na vida de Fernando, mas não reduz sua singularidade a um rótulo.

### **Aula 8 – Finalização do curso**

Nessa aula, pretendíamos ter subsídios para avaliar o curso que oferecemos. Após tantos esforços na tentativa de tratar de assuntos centrais para psicologia em linguagem não acadêmica, precisávamos verificar de forma mais explícita o que o curso produziu na perspectiva dos alunos. Pensamos em avaliar a apropriação das aulas pelos alunos e também a noção de psicologia que um curso desse tipo é capaz de produzir. Para tanto, elaboramos uma folha de avaliação com o título “Reflexões sobre o Curso de Introdução à Psicologia destinado à Comunidade do CEU”. Esta primeira folha pedia a identificação do aluno e apresentava duas questões:

1. Escolha um dos temas trabalhados nas aulas para relatar o que lhe chamou a atenção e o que você pensou sobre o tema a partir da aula.

2. A partir das discussões realizadas nas aulas, que impressões e idéias ficaram sobre a Psicologia?

Além disso, pretendíamos propiciar um espaço livre para críticas e sugestões. Com esse objetivo, elaboramos outra folha de avaliação. Esta vinha com a pergunta: O que você achou do curso e o que você sugere para melhorá-lo? Na segunda folha, não era preciso que os alunos se identificassem.

No final, foi realizada uma festa de confraternização para a qual cada um dos participantes contribuiu com comes e bebes.

### **Avaliação do curso por parte dos alunos**

Ao analisarmos as respostas dos alunos, optamos por não avaliá-los individualmente. Com as respostas, pretendíamos ter



subsídios para avaliar o curso e o modo como o grupo apreendeu os temas discutidos.

Questão 1 - “Escolha um dos temas trabalhados nas aulas para relatar o que lhe chamou a atenção e o que você pensou sobre o tema a partir da aula”

Agrupamos as respostas dos alunos a essa questão e as resumimos abaixo (os trechos transcritos literalmente encontram-se entre aspas):

Aula 2 – A morada: O aluno que destacou a aula sobre “a morada” parece ter se aproximado da idéia de que o bebê é um sujeito e que, como tal, percebe o mundo de uma maneira própria. O bebê desconhece o mundo e precisa se abrir para o novo, abrir-se para uma travessia que demanda esforço e apresenta riscos. A partir disso, o aluno fez uma associação entre a experiência do bebê e as experiências que acontecem na vida adulta.

*Esse tema e a comparação feita nele mostra alguns processos que ocorrem na vida de algumas pessoas quando essas começam a traçar novos horizontes em suas vidas, pois todo começo tem seus desafios e dificuldades que precisam ser superados (...). Muitas vezes esses desafios devem ser enfrentados com a inocência, a sinceridade e a pureza de um bebê, pois nunca devemos pensar que já somos grandes o bastante (...).*

Aula 3 – A coletividade: A aluna dialogou com o paradoxo apresentado na aula sobre coletividade: o homem é um ser singular que abriga o coletivo. Além disso, propôs uma articulação da discussão da aula sobre coletividade com a discussão da aula sobre as coisas.

*Nós expressamos aquilo que vivemos e sentimos nas condições que estamos, mas mesmo assim somos únicos ou seja singular. E quando um objeto se torna significativo pra gente é porque tem valor emocional.*

Aula 4 - As coisas: A aluna que destacou a aula sobre “as coisas” afirmou que os objetos trazem consigo a memória e, por isso, são dotados de dignidade e sentido. A aluna destacou o paradoxo de que um objeto pode ou não ter sentido dependendo das relações que os homens estabelecem com ele.

*Fator fundamental é o saber e o sentir. Saber o significado de determinada coisa/ objeto para alguém (...).Em suma, as coisas e os objetos pode não ter importância para mim, mas meu próximo de repente necessita de algo material para assim fazer-se um ser melhor.*

Aula 5 – A solidão: A aluna que destacou a aula sobre “a solidão” afirmou que a experiência de solidão não tem a ver só com tristeza, mas também com criatividade. *“O desenvolver este tema, ouvindo outras pessoas foi muito bom. Pensei que seria um tema amargo, frio, foi contrário, foi criativo, construtivo animado e valoroso”.*

Aula 7 – A loucura: Alguns alunos destacaram a aula sobre a loucura. Sintetizamos alguns aspectos do que eles escreveram:

- A loucura é um fenômeno eminentemente humano que tem a ver com a história de vida das pessoas e com o ambiente em que elas vivem. Para não enlouquecerem, é preciso que as pessoas vivam a inteireza e a beleza do mundo. *“Se o local onde vivo me mostra coisas belas, inteiras, isso me leva a paz”.*

- É preciso demorar-se antes de fazer julgamentos em relação aos “loucos”. *“Sempre temos que pensarmos antes de criticar o comportamento dos seres humanos”.*

- Apareceu uma concepção assistencialista do louco como carente, necessitado.

- Ficou evidente uma confusão entre cérebro e psique; entre doença mental e loucura. *“Por mais que uma pessoa tenha uma desorganização em seu cérebro ela deve ser observada e ajudada pois tudo o que está acontecendo é o que se reflete de tudo que ela passou em sua vida”.*

Questão 2 - A partir das discussões realizadas nas aulas, que impressões e idéias ficaram sobre a Psicologia?

Destacamos alguns aspectos trazidos pelas respostas dos alunos a pergunta acima. Agrupamo-los da seguinte maneira:

O curso como abertura para novas significações sobre os fenômenos:

Afirmou-se que os conteúdos propostos durante o curso fazem parte do cotidiano e que as discussões propostas contribuíram

para abrir novas significações sobre eles. A psicologia contribui para que o pensamento se torne “volúvel”, nos termos utilizados por uma das alunas. Outro aluno passou a compreender a psicologia como uma janela, um espaço de abertura: *“A psicologia não nos dá uma definição das situações e temas abordados, penso que são sempre janelas que vão se abrindo e nos mostrando sempre coisas novas sobre vários temas ou situações”*.

Uma das alunas afirmou que, antes do curso, tinha a expectativa de que a Psicologia poderia orientar para o “bom” comportamento e solucionar problemas. Ao fim do curso, contudo, chegou à concepção da psicologia como uma ferramenta para descrever as coisas, como uma linguagem. *“A psicologia é mais uma ferramenta que auxilia o ser a pensar melhor(...). Ela não nos dá solução, ela sugere, diferencia, referencia.(...)Para mim é mais algo que soma e somará, desenvolve idéias, leva a outras dimensões”*. Afirmou-se que o curso abriu espaço para a participação de todos e centrou foco no processo de pensar e não em conteúdos cristalizados, sendo que esse processo se dá em grupo.

A Psicologia como propiciadora de uma reflexão ética sobre a relação com o outro:

Uma das alunas propôs a psicologia como estilo (postura) de vida caracterizado pela escuta e pela aceitação do outro, que pode ser praticada no dia-a-dia e que nos permite ajudar os outros a construírem suas colchas (singularidade).

Alguns alunos destacaram uma dimensão terapêutica do curso, como se ele tivesse contribuído para melhorar a relação com os outros e consigo.

Visão “instrumental” de que o curso foi um espaço para aprender lições de vida, para aprender como lidar melhor com os outros ou consigo ou para desabafar:

Alguns alunos destacaram várias lições de vida aprendidas durante o curso. A idéia de que aquilo que se aprende serve para tirar lições de vida pareceu bastante arraigada e forte.

Compararam-se as aulas com sessões de psicoterapia porque,

durante o curso, foi possível expor idéias que não podem ser expostas no núcleo familiar e em nenhum outro ambiente.

Abaixo, apresentamos uma síntese das respostas dos alunos à questão “O que você achou do curso e o que você sugere para melhorá-lo?”.

Os alunos ressaltaram a aproximação entre os temas do curso e experiências concretas de vida. Para alguns participantes o curso foi vivido como experiência terapêutica, para outros, como espaço de convivência, de conhecimento mútuo e de formação de grupo. Reconheceram que os temas foram propostos de uma maneira muito pessoal e lamentaram a curta duração do curso. Enfatizaram a possibilidade de se expressar sem serem julgados. Valorizaram o espaço coletivo de discussão e convivência. Fizeram referência aos recursos didáticos utilizados (filmes, músicas etc.). Propuseram que os diálogos em grupo fossem realizados ao redor da mesa (como na aula 8) e que houvesse avaliação contínua com a produção de textos sobre cada aula. Também sugeriram outros temas a serem adicionados.

## **Discussão**

A proposta do curso, debatida diversas vezes com os alunos, era apresentar os aspectos que aquele grupo de três psicólogos identificara como questões essenciais às psicologias. Cada um de nós percorreu um caminho singular ao longo da formação e os nossos percursos, em um dado momento, cruzaram-se e fertilizaram-se mutuamente. Foi daí que surgiu a proposta.

Os alunos chegaram até nós com motivações diversas. Como se tratou de uma proposta vinculada ao Núcleo de Ação Cultural de um CEU, que funciona como espaço de lazer e socialização para os diversos atores da comunidade, alguns alunos chegaram com a expectativa de que o curso fosse um espaço de convivência com

novas pessoas e, talvez, porque não, com novos conhecimentos. Além disso, ficou evidente que muitos deles vieram em busca de algo que tradicionalmente se encontra em espaços de psicoterapia. Outra fonte de motivação foi buscar lições para a vida. De qualquer modo, os alunos chegaram. A partir da segunda aula, todos que vieram permaneceram até o final, o que indica que, por algum motivo, o curso fez sentido, caso contrário, eles não viriam.

Consideramos que ensinar é ampliar horizontes, é promover mudanças a partir de experiências. Uma aprendizagem significativa ocorre quando aquilo que se aprende faz sentido a partir da experiência daquilo que se aprendeu. Acreditamos que ensino-aprendizagem é um processo que não tem a ver apenas com acúmulo de informações. Quando concebemos esse projeto, partimos dessa concepção de ensino, bem ilustrada por Simão(2004):

Entende-se aqui por conhecimento não apenas os aspectos de informação a respeito do que é tematizado como conteúdo do diálogo, mas principalmente a significação cognitivo-afetiva que os atores fazem, a partir do diálogo, com respeito à realidade, compreendida como versão pessoal datada e culturalmente contextualizada, onde habitam os objetos significativos, os outros, o si mesmo e a própria relação eu-outro de cada interlocutor. (p. 51)

No primeiro momento das aulas, a partir de situações, músicas, etc, pretendíamos proporcionar um campo em que os alunos participassem trazendo suas próprias experiências relativas ao tema da aula. Este momento foi concebido justamente por acreditarmos que algum aprendizado significativo em relação ao tema ocorreria apenas se estivesse enraizado na experiência do aluno. Assim, o que preparamos para expor em relação ao tema poderia ser construído a partir de um campo coletivo de discussão com nomes, cores e texturas reconhecíveis pelos alunos, porque recolhidos de suas próprias experiências.

Em diversas aulas, surgiram desabafos, longos dramas pessoais foram narrados, alguns dos quais não se vinculavam a nenhum dos temas que estavam sendo discutidos. Diante deles, nós, professores, interrogávamo-nos: o que fazemos com isso? Interromper,

comunicar a inconveniência desses relatos, procurar estabelecer alguma relação com o tema da aula? Algumas vezes, simplesmente esperávamos o relato terminar para tentar retomar o prumo da discussão.

Entretanto, quem quer que tenha lido a nossa proposta terá compreendido que, em diversos momentos, a nossa postura foi a de tentar evocar os relatos de experiências de vida. Exemplos de relatos pessoais dos alunos que ampliaram os horizontes das discussões sobre os temas não faltam. Entretanto, também não faltam exemplos de relatos de experiências ou de desabafos que, para nós, apareciam como corpos estranhos ao curso, sem uma relação manifesta com aquilo que estava sendo discutido no momento, inviabilizando uma discussão coletiva.

Se estávamos propondo que os alunos se aproximassem dos temas a partir de experiências concretas, seria contraditório não abrir espaços para que elas pudessem ser expressas. Com isso, passamos, em certo sentido, a caminhar no fio da navalha. De um lado, estimulávamos a expressão dessas questões e, de outro, nos esforçávamos para manter o foco na discussão sobre os temas.

Nosso papel era o de distinguir quando as experiências particulares poderiam se tornar matérias encantatórias das nossas discussões e quando eram convites para embarcarmos nos dramas biográficos daqueles que ali estavam, o que certamente não era o caso. Em outros termos, procurávamos extrair, daquilo que era biográfico, algo a respeito da condição humana. Nem sempre isso era possível, mas, às vezes, já vinha pronto.

Desse modo, nossa proposta pedagógica não pode ser considerada de maneira dissociada do conteúdo do curso, ou seja, da psicologia. Possivelmente por isso sempre esteve presente a tensão do campo entre o ensino e a prática da Psicologia. Questão esboçada desde a primeira aula do curso, formulada por um dos alunos: “O objetivo deste curso é ensinar ou praticar a Psicologia?”. A emergência dessa questão, na primeira aula, traduz a ambigüidade por nós sustentada entre essas duas esferas. Permanece a questão: A que

distância fica de uma psicoterapia de grupo, propor, como fizemos nas aulas, que as pessoas falem de situações em que se sentiram em casa ou pedir a elas que falem de um objeto significativo num espaço coletivo?

As aulas pretendiam constituir uma ambiência a partir da qual os alunos pudessem se aproximar de aspectos que estão aí desde sempre e que caracterizam a nossa trajetória no mundo. Isso embaralha a distinção entre o ensino da psicologia e a prática do psicólogo. Entretanto, isso embaralha também a distinção entre o ensino da psicologia e o espaço de convivência e socialização, em busca do qual vieram alguns alunos. Utilizando os termos de Safra (2004), estávamos lá na condição de companheiros de viagem pelas intempéries da existência, em comunidade de destino uns com os outros.

Nós, professores, assumíamos o papel tradicionalmente atribuído ao professor. Nós comunicávamos aos alunos algumas reflexões nossas sobre os temas, a partir de um texto preparado previamente. Entretanto, também se criava espaço para a nomeação de certas experiências e a aproximação em relação a outras, algo que costuma caracterizar a atividade terapêutica. Ao mesmo tempo, estávamos lá a compartilhar a mesma condição em relação à existência. Talvez possamos afirmar que, em um curso dessa natureza, que pretendia aproximar os alunos de questões que, a nosso ver, dizem respeito à própria condição humana, as fronteiras entre espaço de convivência, espaço de ensino de psicologia e espaço terapêutico tenham necessariamente que ficar embaralhadas.

Como resultado da sustentação dessa tensão entre campos, observamos nas avaliações que o curso possibilitou que ficasse para os alunos a impressão da Psicologia como “uma janela, um espaço de abertura para surpresas”. A Psicologia também foi entendida como “uma ferramenta para descrever o mundo”, o que revela, de maneira perspicaz, o entendimento da Psicologia como um saber compreensivo e não de previsão e controle do mundo. A Psicologia foi caracterizada, ainda, como um “pensamento volúvel”. Assim,

com suas próprias palavras, os alunos conseguiram traduzir questões fundamentais de uma psicologia fundada nas noções de ética e singularidade.

Entretanto, há que se terminar o artigo com algumas ressalvas. Em primeiro lugar, avaliamos que poderíamos ter dedicado mais tempo para problematizar certas concepções bastante arraigadas em nossa sociedade e que apareceram nas falas de alguns dos alunos ao longo das aulas. Por exemplo, atribuir a violência que caracteriza a nossa sociedade à desestruturação familiar, perspectiva que impossibilita uma visão mais abrangente sobre o fenômeno e que culpabiliza as famílias por uma condição estrutural da sociedade brasileira. Na mesma linha, supor que os indivíduos são a causa dos problemas sociais, como se, em sua essência, eles fossem portadores de defeitos ou qualidades que os levassem a agir de tal ou qual maneira. Por último, no campo da sexualidade, percebeu-se uma idealização de certos aspectos de um passado imaginário, em relação ao qual às experiências do presente poderiam ser compreendidas como deterioradas.

Em segundo lugar, as respostas de alguns alunos às perguntas propostas na última aula indicam que alguns deles compreenderam o curso de maneira divergente às concepções que nos norteavam. Alguns deles indicaram que o curso foi um espaço para se apropriar de uma ferramenta utilitária, outros não conseguiram expressar uma apropriação pessoal dos conteúdos apresentados. Isso pode revelar tão somente uma dificuldade de expressão escrita desses alunos. Pode também indicar que oito aulas são insuficientes para um curso dessa natureza. São questões a serem consideradas quando um curso dessa natureza for oferecido novamente.

## Referências

Chico Buarque (1971). Cotidiano. In *Construção* [LP]. Rio de Janeiro: Marola Edições Musicais.



- Figueiredo, L.C. (1996). Ética, saúde e as práticas alternativas. In L.C. Figueiredo, *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (pp. 41-69) São Paulo: EDUC.
- Lévinas, E. (2003). O Eu e a totalidade. In E. Lévinas, *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade* (pp. 34-65). Petrópolis: Vozes.
- Racionais Mc's (2002). Vida Loka (parte II). In *Nada Como Um Dia Após O Outro* [CD]. São Paulo: Cosa Nostra.
- Safra, G. (2004). *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida: Idéias e Letras.
- Silveira, N. (1986). *Imagens do Inconsciente I – Em busca do espaço cotidiano*. (Fernando Diniz [Filme-vídeo]. Leon Hirszman, dir.) Rio de Janeiro: Funarte. 1 cassete VHS/NTSC, 80 min., son. color.
- Simão, L. M. (2004) Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In Simão; L. M. e Martínez, A. M. (2004). *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Tom Zé (1976). Só. In *Estudando o Samba* [LP]. São Paulo: Gel Continental.
- Vinícius de Moraes & Chico Buarque (1970). Valsinha. In *Construção* [LP]. Rio de Janeiro: Marola Edições Musicais.
- Winnicott, D. W. (1983). *O Ambiente e os Processos de Maturação*. (I. C. Ortiz, trad.) Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 1979)

# Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação em Psicologia: a experiência na Bandeira Científica

*Carina Ferreira Guedes<sup>1</sup>, Clarissa Giacomo da Motta<sup>2</sup>, Fernanda Ghiringhelo Sato<sup>3</sup>, Ianni Regia Scarcelli<sup>4</sup> & Pedro Rodrigo Penuela Sanches<sup>5</sup>*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da participação em projetos que articulam o tripé pesquisa, ensino e extensão para a formação de profissionais de Psicologia. Partimos da experiência no Projeto Bandeira Científica, um projeto de promoção à saúde vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, para problematizar a Psicologia no campo da saúde, o trabalho interdisciplinar e as ações com comunidades. Apresentamos um breve histórico do Projeto Bandeira Científica e da inserção do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo neste. Em seguida, a partir de experiências em um município de pequeno porte situado ao norte do país, expomos como compreendemos o ensino, a pesquisa e a extensão universitária nesse projeto. Concluímos que ele contribui ao propiciar o questionamento dos termos e da articulação do tripé universitário, bem como dos saberes e práticas do psicólogo.

**Palavras-chave:** Psicologia Social, Psicologia Clínica, Formação do Psicólogo, Promoção da Saúde, Extensão Universitária.

**Abstract:** This article aims to reflect on the importance of participation in projects that articulate the trivet research, teaching and extension for the training of Psychology. We start from the experience in “Projeto Bandeira Científica”, a health promotion project linked to the Pro-Rectorship for Culture and University Extension and the Faculty of Medicine of the University of São Paulo to discuss the Psychology in the health field, interdisciplinary work and actions with the community. We present a brief history of “Projeto Bandeira Científica” and the Institute of Psychology of the University of São Paulo

---

1 Psicóloga, formada pela Universidade de São Paulo. Estudante de Licenciatura em Psicologia pela Universidade de São Paulo - carinafguedes@yahoo.com.br

2 Psicóloga, formada pela Universidade de São Paulo.- cgmotta1@yahoo.com.br

3 Psicóloga, formada pela Universidade de São Paulo - fernandagsato@gmail.com

4 Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.- iannirs@usp.br

5 Psicólogo, formado pela Universidade de São Paulo. Mestrando em Psicologia Clínica pela mesma Universidade.

inclusion in it. Then, from experiences in a small municipality located in the northern part of the country, we expose how we understand the teaching, research and university extension in this project. We conclude that it helps to provide the questioning of the terms and the articulation of the trivet university, as well as the psychologists knowledge and practices.

**Keywords:** Social Psychology, Clinic Psychology, Psychologist Education, Health Promotion, University Extension.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da participação em projetos que articulem o tripé pesquisa, ensino e extensão para a formação de profissionais de Psicologia. Partimos de nossa experiência no Projeto Bandeira Científica para problematizar a Psicologia no campo da saúde, o trabalho interdisciplinar e as ações com comunidades. Tais questionamentos nos levaram a refletir sobre propostas e lugares que a Psicologia pode ocupar no campo social.

Para melhor explanação, primeiramente apresentaremos um breve histórico do Projeto Bandeira Científica e da inserção do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) neste. Em seguida, realizaremos a reflexão proposta a partir de experiências em um município de pequeno porte situado ao norte do país.

## **O Projeto Bandeira Científica e a Psicologia**

Vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, o Projeto Bandeira Científica envolve atualmente estudantes e docentes dos cursos: Audiovisual, Ciências Econômicas, Engenharia, Fisioterapia, Gestão Ambiental, Jornalismo, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia. A partir de seus dois subprogramas – Expedição Anual e Programa de Desenvolvimento Sustentável em Saúde –, a Bandeira Científica tem como objetivo implementar

ações de promoção, proteção e recuperação de saúde em municípios e/ou comunidades de pequeno/médio porte, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre 0,6 e 0,7, que carecem de recursos necessários para desenvolvimento de políticas públicas na área de saúde.

A cada ano uma nova diretoria é formada por estudantes dos diferentes cursos participantes. Sob a supervisão geral dos docentes coordenadores de cada área específica, a diretoria atua desde a escola e contato com o município a sediar o projeto, até o levantamento de demandas, captação de recursos e determinação da logística a ser adotada.

Coordenado pelo Departamento de Patologia da FMUSP, o projeto teve início em 1957 com ênfase em pesquisa e atividades educativas para a comunidade. Foi interrompido em 1969, em virtude da situação política instalada a partir do golpe militar de 1964, para ser retomado em 1998, quando foi ampliado e passou também a oferecer assistência à população local, sendo realizado anualmente desde então (Silva et al, 2007).

Desde sua retomada, atividades educativas, científicas e assistenciais vêm sendo desenvolvidas de acordo com as demandas de cada município. Nesse sentido, busca-se avaliar as condições locais e problematizar possibilidades de atuação de longo prazo para um processo de transformação gradual que envolva a população e o poder público nas diversas esferas sociais. Os participantes do projeto também se comprometem a elaborar um relatório sobre as condições de saúde local e os diversos indicadores sociais relacionados, disponibilizando um banco com dados colhidos durante as expedições (Silva et al, 2007). Ao final desse processo visa-se colaborar com o planejamento de políticas públicas locais.

Em 2006, os participantes da Bandeira tiveram a iniciativa de integrar membros de outros cursos, visando ampliar a compreensão do município, bem como construir intervenções menos pontuais e com mais troca entre os participantes. Foi nesse contexto que surgiu a proposta da participação de estudantes do Instituto de

Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

A primeira formulação desse projeto restringia-se a intervenções exclusivamente clínicas semelhantes à maior parte dos estágios realizados durante a graduação. A insatisfação frente a essa proposta mobilizou as estudantes de Psicologia a procurar um docente que coordenasse o projeto, outros referenciais teóricos e projetos com atuações semelhantes.

O diálogo proposto inicialmente foi de aproximação da Psicologia ao campo de saber e práticas da Saúde Coletiva, que envolve diferentes disciplinas e tipos de conhecimento. Esse campo busca romper com o paradigma biomédico e as tendências patologizantes e normalizadoras que privilegiam o olhar sobre a doença em detrimento da saúde como processo e expressão dos determinantes psicossociais, sócio-dinâmicos e institucionais. Assim, preocupa-se com os modos de vida e as relações entre os sujeitos no contexto social, propondo mudanças significativas na organização e no processo de trabalho em saúde e, principalmente, na reorientação da assistência com ênfase na promoção, prevenção e proteção da saúde (Scarcelli & Alencar, 2009).

Essa linha de reflexão foi incorporada na elaboração definitiva do projeto desenvolvido pelas estudantes de Psicologia em conjunto com a docente responsável. Na tentativa de não cair nas armadilhas de falsas antinomias – mente/corpo, normal/patológico, indivíduo/sociedade – que estão presentes na Psicologia e nas demais disciplinas ligadas à área de saúde, o ato de interrogar instalou-se como principal método de trabalho, na busca por subsídios que possam propiciar superações de formas restritas de compreensão do mundo e da complexidade humana.

Problematizar o conceito de saúde fez-se necessário. Dejours (1986), ao considerar a pergunta sobre quem é especialista em matéria de saúde, afirma que a contribuição dos cientistas nessa área, apesar de necessária, é limitada, pois a saúde das pessoas é um assunto ligado às próprias pessoas. A saúde, portanto, não é apenas estado de normalidade relacionado a um bem-estar biopsicossocial,

é também uma sucessão de compromissos com a realidade do ambiente material: afetiva, relacional, familiar e social.

Numa outra perspectiva, a saúde está associada a um conjunto de valores (vida, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, participação, etc.) e à idéia de responsabilização múltipla (Buss, 2003). São esses referenciais da Promoção da Saúde que, articulados a pressupostos teóricos da Psicologia Social, especialmente as formulações de Enrique Pichon-Rivière e José Bleger, sustentaram a elaboração do projeto.

A Promoção da Saúde pode ser entendida como campo conceitual e metodológico que pressupõe uma combinação de ações, desenvolvidas de forma conjunta por diferentes setores do governo e da sociedade civil, tendo em vista a melhoria das condições de vida e saúde, a promoção da eqüidade e o desenvolvimento da cidadania. Baseia-se em uma concepção ampla do processo saúde-doença e seus determinantes e se expressa em duas dimensões: a *intersetorialidade*, entendida como convergência de esforços de diferentes setores governamentais e não-governamentais, para produzir políticas integrais; e a *participação social*, em diferentes contextos, na construção de agendas sociais, na perspectiva de potencializar as redes existentes e contribuir para a formação de novas redes sociais promotoras da qualidade de vida<sup>6</sup>.

A perspectiva específica em Psicologia Social, tal como a concebemos a partir da proposta por Pichon-Rivière, é intersubjetiva e analisa o interjogo entre sujeitos, sem perder de vista a análise do acontecer intrasubjetivo e a eficácia dos processos inconscientes.

É importante destacar que outras duas questões, específicas da área da Psicologia, mobilizaram nossa participação no projeto. Uma delas diz respeito às possibilidades do comparecimento e das contribuições que a Psicologia, como campo de conhecimento, pode trazer à discussão que envolve políticas públicas e Saúde Coletiva e de como esta pode ser ampliada a partir da participação

---

<sup>6</sup> Esta concepção é oriunda do Centro de Estudos e Documentação Cidades Saudáveis – CEPEDOC – da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

nesse debate. A outra está relacionada à intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre as vidas das pessoas e das lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial quando está em questão a implementação de planos e programas (Scarcelli, 2005). De forma análoga, a tentativa de compreensão do sofrimento psíquico também deve considerar tais atravessamentos e lacunas.

Nesse sentido, Pichon-Rivière (1986) aponta que as dimensões intra e intersubjetivas entrelaçam-se em um jogo no qual mutuamente se determinam, resultando em um conjunto de relações em permanente transformação. Para a compreensão de um, é indispensável a consideração do outro. Partindo dessa premissa, buscamos considerar propostas de intervenção, na construção do projeto, que sintetizassem abordagens reconhecidas exclusivamente como clínicas ou sociais.

Partindo dessas conceituações, o projeto organizou-se no sentido de conhecermos a realidade do município onde seria realizada a expedição, a partir da perspectiva de seus moradores. Mais especificamente, tivemos como objetivos: a) caracterizar o município atendido, buscando conhecer a população, os movimentos sociais, os grupos, as instituições e as organizações; assim como seus interesses, necessidades e sonhos em relação à cidade; b) identificar problemas e suas causalidades a partir de informações fornecidas por diferentes segmentos da sociedade.

Para tanto, foram realizadas: entrevistas com referências comunitárias e com usuários dos serviços de saúde atendidos pela Bandeira Científica (pesquisa exploratória), intervenções clínicas (interconsultas, atendimentos em grupo, individuais, visitas domiciliares), apresentação para a comunidade e discussão dos dados compilados e analisados<sup>7</sup>. Além disso, durante a expedição, a equipe se reunia diariamente e registrava suas impressões em diários de

7 Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tal como previsto no Projeto do IPUSP aprovado pelo comitê de ética da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e registrado na CONEP do Conselho Nacional de Saúde.

campo individuais.

Desde a inserção do IPUSP na Bandeira, em 2006, o conjunto de experiências tem suscitado novas indagações e reflexões sobre os debates apresentados acima. Faremos, a seguir, um recorte da experiência em um pequeno município na parte norte do Brasil.

### **Entre vidas secas: escutas de um silêncio**

Na expedição ao município mencionado fizemos, como estava prevista, a caracterização a partir da ótica de seus moradores, sendo que um dos instrumentos foi o trabalho nos postos de atendimentos do Projeto Bandeira Científica.

Em cada expedição são montados, em geral, três postos de atendimento, procurando-se dar cobertura às áreas urbanas e rurais do município visitado. A cada dia são realizados atendimentos de diversas especialidades médicas (pediatria, ginecologia, fisiatria, psiquiatria, etc), da Nutrição, Fisioterapia e Psicologia. As pessoas que vêm para consulta, previamente agendadas por agentes de saúde, passam por uma triagem e são atendidas por estudantes de Medicina. Frequentemente, os encaminhamentos para as outras áreas de atendimento são realizados com base em critérios objetivos.

Os encaminhamentos para os estudantes de Psicologia ocorrem de forma diferenciada. Mantendo-se disponíveis para conversar com os estudantes e supervisores das outras áreas, avalia-se a necessidade do atendimento individual ou em interconsulta. Esta é uma forma de investir na troca de saberes entre as áreas de conhecimento, de modo a problematizar e discutir os estereótipos e as fronteiras que usualmente são estabelecidas em uma discussão interdisciplinar. Proposta trabalhosa essa, que exige a apresentação diária do trabalho desenvolvido pela Psicologia aos outros estudantes da Bandeira.

Nos postos são, também, entrevistados os usuários do SUS, conforme o objetivo da pesquisa. Fragmentos das anotações dos



diários de campo dos estudantes revelam cenas ilustrativas dos desafios que se colocam nas expedições:

Comecei a entrevistar uma mulher que estava com um menino, de uns 4 anos de idade, agarrado em seu colo como um bebê. Ele olhava para mim com curiosidade, escondendo seu rosto, em seguida, nos seios de sua mãe. Perguntei a ele seu nome e a mãe riu, dizendo que seu filho era surdo e mudo. Continuei as perguntas da entrevista, mas pouco depois, reparei no olhar do menino, meio travesso e perguntei se estava entendendo o que eu dizia. O menino riu, corou e rapidamente balançou negativamente a cabeça, escondendo-se no colo da mãe.

Na seqüência, outras mães contaram que seus filhos eram surdos e mudos. Em atendimentos, ou por meio de conversas informais, foi possível ter contato com diversas outras crianças com denominação semelhante. Contudo, surpreendentemente, ao serem convidadas a desenhar e brincar, as crianças “mudas” falavam e ouviam.

Nos atendimentos, o trabalho consistiu em desenvolver uma investigação clínica a respeito de queixas ligadas às dificuldades de fala e motora (de andar, preguiça, etc.) que resultaram na constatação de que não havia qualquer tipo de lesão ou insuficiência orgânica. Uma hipótese formulada foi no sentido de relacionar o problema a um vínculo familiar que posicionava a criança na condição de bebê. Na maioria dos casos, constatou-se que a criança ocupava um lugar de principal objeto de afeto da mãe e vice-versa, em um vínculo aparentemente simbiótico<sup>8</sup>. O crescimento do filho parecia ser sentido pela mãe como ameaçador, uma forma de abandono. Algumas dessas crianças eram cuidadas como se fossem ainda bebês, ficando atreladas ao colo da mãe, que não cessava de oferecer o peito para que mamassem, ou eram, ao contrário, negligenciadas, tratadas como pequenos adultos e, portanto, desprovidas do cuida-

---

8 Para Bleger (1975), o desenvolvimento humano tem como ponto de partida um estado de indiferenciação entre o eu e o outro, vínculo simbiótico ou sincrético, em que é estabelecida uma “ligação profunda, pré-verbal, que nem sequer necessita da palavra, que, ao contrário, teria sido perturbada pela palavra” (p. 63). Nesse momento, a separação da mãe é vivida pela criança como uma ameaça de aniquilação de pelo menos uma delas (Pichon-Rivière, 1982/1998).

do materno.

O trabalho foi encaminhado no sentido de pensar junto com as mães sobre a possibilidade de outros cuidadores se incluírem nessa relação diádica, de modo a exercer a função de triangulação e de criação de espaços de distanciamento progressivo entre mãe e bebê. Para além disso, refletiu-se sobre alternativas que aproximassem a disparidade das duas posições que se apresentavam para a criança (de bebê ou de adulto), colocando em questão qual seria a infância possível na realidade do município<sup>9</sup>.

Parecia indispensável conhecer a forma como a criança e seus cuidadores viviam: a casa e sua organização, a renda familiar e o cotidiano. A contextualização auxiliava na compreensão do sentido da queixa apresentada por cada família. Em alguns casos, supunha-se haver um ganho secundário proporcionado pela queixa, dado que os familiares traziam as crianças pedindo um laudo médico de invalidez, o que garantiria uma renda a mais. Esse pedido torna-se ainda mais significativo ao considerarmos que a maioria dos moradores do município tem, como única fonte de renda, benefícios oriundos de projetos sociais governamentais (Bolsa Família, entre outros).

Analisando os possíveis significados da semelhança entre as histórias dessas famílias, sem perder de vista a singularidade de cada uma delas e considerando as informações que advinham do trabalho de caracterização da cidade, das entrevistas com as referências comunitárias, do contato com a realidade social, histórica, política e econômica da cidade, levantamos a hipótese de que deveriam existir, na cidade, outros tipos de silenciamentos. A hipótese for-

---

<sup>9</sup> Pichon-Rivière (1986) retoma o conceito do complexo de Édipo proposto por Freud, ressaltando a importância de um terceiro elemento que configure uma relação triangular no desenvolvimento da criança. Esse terceiro é representado, na teoria da comunicação, pelo ruído que interfere na mensagem entre emissor e receptor, no caso a relação antes simbiótica entre mãe-bebê. Essa interferência proporciona uma abertura para o social, na medida em que, gradualmente ocorre a transformação do tipo de vínculo estabelecido, permitindo a diferenciação entre o eu e o outro, e conseqüentemente a possibilidade de transitar entre diferentes papéis.

mulada posicionava, ainda, a criança como porta-voz<sup>10</sup> de um acontecer grupal. A mudez das crianças parecia ser, assim, representativa de um modo de vida carregado de penúrias de todos os tipos..

Nas entrevistas realizadas, as respostas, em sua maioria, eram evasivas ou se fechavam com um único monossílabo. Muitos dos entrevistados, indicados por serem referências na comunidade, mostraram-se surpresos, sem saber ao certo o que dizer. Percebíamos uma atmosfera de tensão e medo durante as entrevistas. Aqueles que ousavam falar um pouco mais a respeito do município, solicitavam que o conteúdo ficasse em segredo. Contudo, muitas vezes insistiam em acompanhar as entrevistas ou “apareciam” nos encontros com as pessoas indicadas por elas. A mudez parecia ser também política, como disse uma das referências, fato que relacionamos à herança autoritária e violenta ainda presente nessa parte do país. Um entrevistado confidenciou: *“o problema é que os moradores da cidade são como sapo: vão morrer inchados e de boca fechada”*. Um outro ainda disse: *“Esta cidade é surda e muda”*.

Demo (1996) considera que habitualmente encaramos a pobreza no plano do ter, da posse material e da falta, mas que a dinâmica da pobreza avança também na esfera do ser, chamada por ele de pobreza política. A impossibilidade de crítica, de consciência da própria pobreza e de participação como cidadão, que requer envolvimento e implicação emocional, aparece como decorrente dessa pobreza maior. Em última instância, a pobreza política seria a ausência de voz e crítica, de uma história construída por um sujeito, que se torna objeto, destituído de ser.

Um ponto a ser destacado diz respeito à reprodução dos mal-estares da cidade na dinâmica estabelecida entre os membros da Bandeira Científica. Alguns estudantes comentavam que essa ex-

---

10 O conceito de porta-voz, pilar da teoria pichoniana, conjuga o que chamamos verticalidade e horizontalidade grupal, entendendo-se por verticalidade aquilo que se refere à história pessoal do sujeito, e por horizontalidade o processo atual que acontece no aqui e agora, na totalidade dos membros. É o sujeito que em um momento denuncia o acontecer grupal, o conjunto de fantasias inconscientes, as ansiedades e necessidades da totalidade do grupo. (Scarcelli, 1998).

pedição era como estar nas “vidas secas”, referindo-se à aridez do clima e das palavras, como no romance de Graciliano Ramos. Referência certa, uma vez que muitos moradores da cidade falavam de forma difícil, monossilábica, sempre com a mão na frente da boca, em sons que pareciam um dialeto pertencente ao município.

E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. (...) Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma linguagem com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas (Graciliano Ramos).

No município não havia sinal de celular, o que dificultava a comunicação da organização do projeto. Os desencontros, as dificuldades de se reunir e o silêncio também atingiam a Bandeira Científica. Alguns estudantes manifestavam o desejo de ir embora, e não raro, os estudantes de Psicologia foram procurados para cuidar deles. O mal-estar social parecia ser reproduzido na Bandeira Científica. Nesse sentido, Bleger (1984/2003) afirma que “por responder às mesmas estruturas sociais, as instituições tendem a adotar a mesma estrutura dos problemas que têm que enfrentar” (p. 62).

Ao considerar tais vicissitudes apontadas por Bleger, destacamos a necessidade de a prática conter, também, um momento que viabilize o distanciamento da experiência e a reflexão sobre ela. A possibilidade de transitar entre esses dois momentos enriquece o processo formativo dos estudantes, visto que “o mais importante em um campo científico não é o acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas a utilização dos mesmos como instrumentos para indagar e atuar sobre a realidade” (Bleger, 1979/1993, p. 58).

Podemos destacar um aspecto que diz respeito aos âmbitos que devem ser considerados na análise e intervenções dos problemas que os psicólogos são chamados a ajudar a debelar. Na perspectiva da Psicologia Social fundamentada nos pressupostos de Pichon-Rivière, o grupo é considerado instrumento de investigação e intervenção e envolve sempre três tipos de análise: a psic-

social, analisadora da parte do sujeito que se dirige aos diferentes membros que rodeiam; a sociodinâmica, que analisa o grupo como estrutura; e a institucional, consiste na investigação dos grandes grupos - sua estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia, etc (Pichon-Rivière, 1986).

Essas dimensões de investigação vão se integrando sucessivamente: não há uma separação clara entre elas. São dimensões que se apresentam como recortes metodológicos, em que cada manifestação do indivíduo, grupo, instituição ou comunidade leva consigo elementos das outras dimensões.

Ao incorporar a hipótese de sujeito como sujeito do grupo, tal como proposta por Kaës (1997), que compreende o indivíduo com duplo status - como indivíduo e como membro de uma cadeia à qual está submetido - entende-se que parte do funcionamento psíquico e das funções psíquicas das pessoas na sua singularidade é cumprida pelos outros, pelos grupos e pela instituição. Em perspectiva semelhante, Bleger (1993) desenvolve questões dessa mesma ordem, a partir do entendimento de que as instituições fazem parte de nossa personalidade.

Nessa perspectiva, é possível compreender que, tanto a muidez expressa pelas crianças, quanto os silenciamentos nas entrevistas e os impasses na equipe pertencem a uma mesma cadeia que atravessa os âmbitos psicossocial, sociodinâmico e institucional. O adoecimento das crianças, por exemplo, fica limitado se considerado de uma forma meramente vertical, apenas em relação às histórias pessoais dos sujeitos.

Tais contribuições permitem levantar uma relevante discussão, por exemplo, para se pensar sobre efeitos das políticas e práticas de saúde sobre o psiquismo e, também, para redimensionarmos o tipo de prática interventiva no âmbito das instituições. No caso das crianças acima relatado, é certo que necessitam de atenção por parte dos serviços de saúde. No entanto, a compreensão do problema no contexto da cidade exige outros tipos de ação para além de atendimentos específicos na área da saúde e para uma dimensão

mais ampla das políticas públicas em geral.

A partir do recorte apresentado, fica evidente como a experiência em projetos como a Bandeira Científica suscita a problematização de práticas clínicas, concepções de saúde, trabalho interdisciplinar e ações com a comunidade. Parte desses questionamentos podem ser transpostos para o debate sobre a formação do psicólogo enquanto profissional de saúde. Assim, retomamos o propósito inicial deste artigo: refletir sobre a importância da participação em projetos que articulem o tripé pesquisa, ensino e extensão para a formação em Psicologia.

### **Na articulação do tripé: algumas reflexões**

Por meio das relações entre experiência, teoria, investigação científica e formação de estudantes, imprescindíveis para Bandeira Científica e para outros projetos semelhantes, vemos a expressão da essência do tripé universitário.

Segundo o artigo 207 da Constituição Federal (1988), as universidades devem obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Entretanto, acreditamos que tal associação não ocorre automaticamente e a relação entre os termos do tripé é construída de forma particular em cada projeto.

De modo geral, a opinião dos participantes da Bandeira é positiva em relação ao impacto que o projeto tem sobre a formação. Um dos motivos refere-se ao contato dos estudantes com a população de municípios distantes, com realidades particulares. Tais, por serem de pequeno/médio porte, possibilitam que se conheça a organização política e social em diversos âmbitos, circulação impossível em uma cidade como São Paulo.

Além disso, o contato com essa realidade nos faz indagar sobre a ‘reificação’ das técnicas. Um dos estudantes da medicina resumiu muito bem o tipo de impacto que um projeto como a Bandeira Científica tem sobre a formação. Disse ter percebido que,

quando está no internato do hospital universitário, sente-se protegido pelo aparato tecnológico, sem prestar atenção nas outras áreas de conhecimento e no trabalho de outros profissionais chamados, freqüentemente, de não médicos. Entretanto, ao estar diante de tanta precariedade e com poucos recursos, foi obrigado a pedir ajuda aos colegas de outras áreas e/ou outras especialidades, descobrindo um novo modo de atuar.

Em relação aos estudantes de Psicologia, o projeto tem propiciado, também, a problematização das abordagens tradicionais, de modo a fugir de uma prática psicológica cristalizada em modelos estereotipados e construir novas formas de atuação, ao invés de tentar adaptar as demandas, o desconhecido, a formatos e moldes. Tem-se mostrado também cada vez mais fictícia a separação entre Psicologia Clínica e Psicologia Social. Concordamos com Bleger (1984), quando afirma ser falsa a antinomia indivíduo e sociedade e que a Psicologia estuda ou deve estudar seres humanos reais e concretos. Nessa perspectiva, não se trata de saber como indivíduos isolados tornam-se seres sociais, mas sim como de integrantes de uma cultura e de seres eminentemente sociais, chegam a produzir-se ou resultar em homens isolados.

No balanço que fazemos em relação aos aspectos positivos referidos à Bandeira Científica, ainda restam limitações que precisam ser superadas, principalmente, no que diz respeito ao retorno que tais ações podem oferecer às populações com as quais trabalhamos. Parece-nos que a troca ainda é desigual, no sentido de que os ganhos para a Universidade, referentes à formação, ao ensino e à pesquisa, ainda são maiores do que aqueles que conseguimos retribuir. Entretanto, tal desigualdade não anula o mérito de projetos como esse, pois nos impulsiona para uma tentativa de superação desse e de outros desafios.

Estamos de acordo com Sampaio (2004), quando nos diz que:

a extensão ocupa lugar privilegiado na academia, porque procura responder, com sua especificidade, à pergunta sobre o sentido tanto da produção quanto da socialização do conhecimento realizadas no âmbito da

universidade, ajudando, assim, a efetivar a relevância social e política do ensino e da pesquisa. (...). A extensão é, desse modo, capaz de transformar o saber acadêmico em um bem público a que todos podem ter acesso e de estabelecer parcerias com a sociedade para a construção de um projeto social que traga dignidade de vida a todas as pessoas. É, igualmente, capaz de transformar conhecimento em sabedoria e de ser uma espécie de tempero ético que dá sabor de vida ao ensino e à pesquisa (p. 18)

A importância da extensão na universidade é inegável; contudo, sua efetivação é outro desafio, exigindo constantes reflexões e reformulações. Atualmente, a solução que encontramos para nossos questionamentos é a apresentação do que pudemos apreender e pensar sobre o município, sob a forma de jornais, folhetos e/ou reuniões. Assim, esperamos abrir um espaço de discussão em que estas informações circulem, de forma que a comunidade possa decidir como utilizá-las. Nesse sentido, Demo (1996) assinala que:

Cada vez mais fica inimaginável resolver a pobreza sem a participação do pobre. Torna-se impossível resolver os problemas levantados em uma cidade sem a participação conjunta do poder público e do povo, o qual deve ter acesso às ferramentas necessárias para organizar-se e exigir seus direitos (p. 9-10)

Além da troca com comunidade envolvida, essa discussão demanda que haja construção em ato com outros campos de saberes, colocando em xeque estereótipos de profissões e práticas cristalizadas. No entanto, esse debate ainda se faz pouco presente na formação universitária dos futuros profissionais de saúde. Tais estereótipos são em parte perpetuados pelo isolamento das unidades e cursos de diversas áreas. De forma semelhante, notamos que há poucos projetos de extensão que propiciem ao estudante de Psicologia contato direto com a comunidade, para além dos muros da universidade, o que dificulta, também, a produção de conhecimento nesse âmbito.

Para Bleger (1984/2003), a Psicologia, a partir do momento em que se começou a estudar o ser humano “como totalidade em situações concretas e em seus vínculos interpessoais” (p. 33), foi ampliando gradativamente os âmbitos de sua atuação: de um



campo psicossocial (indivíduo), passando para o sócio-dinâmico (grupos), depois para o institucional (instituições), e em seguida, para o comunitário (comunidades). Convém esclarecer que, para o autor, o modelo conceitual utilizado não necessariamente precisa coincidir com seu foco da atuação. Ele considera, inclusive, que houve uma ampliação dos âmbitos com a permanência do modelo da Psicologia individual, o que levou os autores a explicarem os grupos, as instituições e as comunidades pelas características do indivíduo. Para o autor, é necessário criar novas conceituações para que se possa operar a inversão desse sentido: estudar os indivíduos com modelos dos grupos, das instituições e das comunidades, etc.

É identificada, nesse sentido, a necessidade de se avançar na produção científica para dar conta de novas possibilidades de atuação. Pesquisa é aqui compreendida, segundo Minayo (1996), como “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Embora seja uma prática teórica, ela vincula pensamento e ação, portanto as ações de investigação devem estar relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” (p. 17).

Bleger (1984/2003) afirma que todas as ações do psicólogo devem ser consideradas e analisadas como variáveis do fenômeno que ele investiga e que, por sua vez, este sofre modificações no processo da investigação. A análise de todas essas variáveis possibilita ao psicólogo ampliar ou retificar suas hipóteses. Os campos da ação (extensão) e indagação (pesquisa) são, portanto, vistos como inseparáveis e “se enriquecem reciprocamente no processo de uma práxis” (Bleger, 1984/2003, p. 24). Tal indissociabilidade contribui para que a Psicologia não se restrinja a um “ramo da Psicologia aplicada” (p. 33), mas se constitua como um campo de investigação.

Figueiredo (1993), em uma crítica à dicotomia entre formação básica e formação profissionalizante tece as seguintes considerações:

O que se poderia deduzir destas dicotomias é a tese de que o conhecimento da Psicologia básica – um conhecimento acadêmico – deve ser convertido em procedimentos técnicos de forma a ser aplicado às atividades do profissional da Psicologia. Contra essa visão excessivamente

simplista e que muito claramente não corresponde ao que se passa nas atividades práticas do psicólogo, pode-se argumentar que esta modalidade de relação unidirecional jamais esteve presente nas obras teóricas e no exercício efetivo de homens como Freud, Jung, Rogers, entre inúmeros outros. A partir destas experiências seria necessário, no mínimo, conferir às práticas um estatuto cognitivo incompatível com a noção de que sejam meras aplicações de conhecimentos básicos. Elas, muito claramente, estão nas origens das teorias e estas, embora possam ser dirigidas a outros alvos – como é o caso dos chamados estudos de psicanálise aplicada a fenômenos culturais – têm como destino a prática de onde emergiram (p. 1-2)

Demanda-se, assim, um espaço para a construção coletiva de conhecimento. Em nossa prática, ao invés de chegarmos ao município com visão e tarefa pronta a ser aplicada, optamos por abrir um espaço para conhecê-lo a partir da ótica de seus próprios moradores. Ainda de acordo com Figueiredo (1993):

estou propondo que a segunda função da teoria é a de abrir no curso da ação o tempo da indecisão, o do adiamento da ação, tempo em que podem emergir novas possibilidades de ver, de escutar, de falar. (...) Mas vejam bem, não se trata de pensar apenas a proximidade e a complementariedade entre teorias e práticas, mas de pensar suas distâncias e diferenças: manter a tensão é deixar que a prática seja um desafio à teoria e que a teoria coloque problemas para a prática (p. 8).

Nossa expectativa é de que, a partir desse tempo de indecisão, dessa tensão entre teoria e prática, possamos construir compreensões alternativas àquelas que se fundamentam apenas em dados epidemiológicos tradicionais. Mais do que isso, esperamos que o tripé - pesquisa, ensino, extensão - possa ser articulado, não de forma complementar, mas que, a partir de seus conflitos e tensões, possibilite o questionamento como método próprio à ciência.

### Referências:

- Bleger, J. (1975). *Simbiosis y Ambigüedad*: Estudio Psicoanalítico. Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Bleger, J. (1984). *Psicologia da Conduta*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bleger, J. (1993). *Temas de Psicologia – Entrevista e Grupos*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bleger, J. (2003). *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre, Artmed. (Trabalho original publicado em 1984).
- Buss, P. M. (2003). Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In D. Czeresnia org.), *Promoção da Saúde: conceitos, reflexões tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 26 de fevereiro de 2009, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Dejours, C. (1986). *Por um novo conceito de saúde*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 14, 7-11.
- Demo, P. (1996). *Pobreza Política*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Fernandes, M. I. A. (2005). *Negatividade e Vínculo: a mestiçagem como ideologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Figueiredo, L. C. (1993). *Teorias e Práticas na Psicologia Clínica: um esforço de interpretação*. Palestra apresentada na Mesa Redonda Psicologia/Alternativas, promovida pelo CRP 4 Região, em Belo Horizonte.
- Kaës, R. (1997). *O grupo e o sujeito do grupo : elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. (José de Souza e Mello Werneck., trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. de S. (1996). Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. de S. Minayo (org.), *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. (pp. 9-29). 5ª ed, Petrópolis: Vozes.
- Pichon-Rivière, E. (1986). *O Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.

- Pichon- Rivière, E. (1998). *Teoria do Vínculo*. 6ª ed, São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).
- Ramos, G. (1999). *Vidas Secas*. São Paulo: Record.
- Sampaio, J. H. (2004). Política Nacional de Extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção. In. A I. Calderón (org.), *Ação Comunitária: uma outra face do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Olho d'Água.
- Scarcelli, I. R. (2005). *Psicologia Social e Políticas Públicas: pontes e interfaces na promoção de saúde*. Projeto de Pesquisa – Instituto de Psicologia da USP USP (mimeo).
- Scarcelli, I. R.; Alencar, S. L. (2009, janeiro/abril). Saúde Mental e Saúde Coletiva: intersetorialidade e participação em debate. [CD-ROM]. In *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 1(1).
- Silva, L. F. F. da et al. (2007). *Projeto Bandeira Científica – 2006*. Relatório Final apresentado à Faculdade de Medicina da USP. São Paulo.

## O Núcleo de Apoio à Saúde Da Família (NASF) como porta de entrada oficial do psicólogo na atenção básica

*Daiana de Jesus Moreira<sup>1</sup> & Marden Gomes de Castro<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este presente artigo apresenta uma discussão das possibilidades de atuação do psicólogo no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). Para isso, trazemos a portaria de criação do NASF, um percurso histórico das ações que permitiram a inserção do psicólogo nesse espaço e alguns temas pertinentes a essa discussão como o Sistema Único de Saúde, Promoção de Saúde e Atenção Básica. Junto com as possibilidades vêm também os desafios enfrentados, lançando-nos na busca de respostas e construção de mais possibilidades e efetivação do trabalho do psicólogo nesse novo campo de cuidado à saúde.

**Palavras-chaves:** atenção básica; promoção da saúde; Psicologia.

**Abstract:** This paper brings a discussion of the possibilities of action of the psychologist in the Center for Support of Family Health (NASF in portuguese). Therefore, we show the ordinance to create the NASF, a historical path of the actions which enable the entering of psychologist in that place and some issues relevant to this discussion, like Unified Health System, Health Promotion, Primary Care. Together with the possibilities also come the challenges already confronted, bringing us to search for answers and construction of more possibilities and actualization of the work of the phsycologist in this new field of health care.

**Keywords:** basic attention care; health promotion; Psychology

A construção do Sistema Único de Saúde avançou de forma substancial nos últimos anos, e a cada dia se fortalecem as evidências da importância da Atenção Primária à Saúde (APS) nesse processo. Como parte desse movimento, o Ministério da Saúde publicou a Política Nacional de Promoção da Saúde e a Política Nacional de Atenção Básica, duas das políticas consideradas na criação do

1Estudante de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - *daianadjm@hotmail.com*

2- Estudante de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - *marden\_gomes@yahoo.com.br*

Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), fundamentais para embasar a atuação do psicólogo nesse espaço e por isso trazidas neste artigo.

A Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), aprovada em 30 de março de 2006, estabelece diretrizes e aponta estratégias de organização das ações de promoção da saúde nos três níveis de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS)- municipal, estadual e federal. Foi criada com o intuito de garantir a integralidade do cuidado, promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes – modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais – e incorporar e implementar ações de promoção da saúde, com ênfase na atenção básica (Portaria GM nº 687, 2006).

Segundo Castro & Malo (2006), nos últimos vinte e cinco anos, o conceito de promoção de saúde vem sendo reelaborado, podendo ser assim definida:

Promover a saúde significa então recuperá-la como valor de uso e resgatá-la como instrumento de preservação e de desenvolvimento da vida. [...] A Promoção de Saúde propõe uma agenda para o campo da saúde baseada em uma discursividade que sugere a necessidade de se construir políticas públicas saudáveis, que por sua vez propiciaram a criação de ambientes favoráveis à saúde. Reforça a necessidade de ações e empowerment comunitário (retomando um dos princípios de Alma-Atá), de se orientar os serviços de saúde e de se desenvolver habilidades individuais direcionadas à educação e ao autocuidado (p. 27).

A Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) caracteriza este nível de atenção como porta de entrada preferencial do sistema de saúde e a define como

um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde. É desenvolvida por meio do exercício de práticas gerenciais e sanitárias democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios bem delimitados, pelas quais assume a responsabilidade sanitária, considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações (Portaria GM nº 648, 2006, p. 2)

Uma das expressões utilizadas para nomear a atenção primária é “atenção básica”, escolhida pelo Ministério da Saúde para diferenciar a proposta da saúde da família dos “cuidados primários de saúde”, criando com isso uma terminologia própria. Essa diferenciação ocorreu em virtude do termo cuidados primários de saúde ter assumido um caráter de programa de medicina simplificada para os pobres, o que não condiz com a proposta da saúde da família e as características da Atenção Primária à Saúde. (Conselho Nacional de Secretários de Saúde [CONASS], 2007).

A Estratégia de Saúde da Família visa à operacionalização dessa política no Brasil, de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde. Esse tem como valores a universalidade, a equidade, a integralidade, a participação e o controle social; e como princípios a territorialização, a intersetorialidade, o trabalho com equipes, baseados nas necessidades e expectativas da população e voltados para a qualidade de vida multiprofissionais (CONASS, 2007).

Assim define-se a Estratégia de Saúde da Família como um modelo de atenção primária, operacionalizado mediante estratégias/ações preventivas, promocionais, de recuperação, reabilitação e cuidados paliativos das equipes de saúde da família, comprometidas com a integralidade da assistência à saúde, focado na unidade familiar e consistente com o contexto socioeconômico, cultural e epidemiológico da comunidade em que está inserido.

As equipes de saúde da família são compostas essencialmente de um médico generalista, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem, um odontólogo e quatro a seis agentes comunitários de saúde que são responsáveis pela cobertura de aproximadamente oitocentas famílias moradoras de uma área geográfica definida (Andrade et al, 2006).

Devido sua grande complexidade, as ações dessas equipes acabaram por exigir a interferência de outros profissionais da saúde, organizando uma estrutura de apoio matricial, hoje referendada e ampliada pela portaria nº 154/08 do Ministério da Saúde que cria

os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF).

Diante desses apontamentos, buscaremos refletir e construir as possibilidades de atuação e contribuições do psicólogo no Núcleo de Apoio à Saúde da Família baseados nos valores, princípios, objetivos e definições discutidas acima.

Como citado acima, por meio da Portaria Nº. 154, de 24 de janeiro de 2008, republicada em 04 de março de 2008, o Ministério da Saúde do Brasil criou os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF, para os quais o objetivo principal é de

ampliar a abrangência e o escopo das ações na atenção básica, bem como sua resolubilidade, apoiando a inserção da estratégia de Saúde da Família na rede de serviços e o processo de territorialização e regionalização a partir da atenção básica (p. 2).

O artigo 2º desse documento determina que as equipes dos NASF devam ser compostas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, e que atuem em parceria às Equipes de Saúde da Família.

No conceito ampliado de saúde, estão envolvidos fatores sociais, culturais, psicológicos e médicos. Assim, torna-se necessário ter uma visão global do sistema para melhor avaliar e compreender o interjogo dos vários fatores envolvidos. Tanto a formação acadêmica dos profissionais ligados a esta área, como a pouca experiência sistematizada ligada a nossa realidade de Fortaleza, fornecem poucos subsídios para um trabalho de equipe interdisciplinar, o qual traz novos desafios, exigindo competências e habilidades para o trabalho em grupo e para a justificação clara e objetiva de procedimentos técnicos pertencentes à dada especialidade.

As equipes que podem vir a compor o NASF são: equipe de atividade física (profissionais de Educação Física), de alimentação (nutricionistas), de reabilitação (fisioterapeutas e fonoaudiólogos), de serviço social (assistentes sociais), de saúde mental (psicólogos, psiquiatras e terapeutas ocupacionais), de saúde da mulher (ginecologistas/obstetras), de saúde da criança (pediatras), de homeopatia (médico homeopata), de acupuntura (médico acupunturista, fisio-



terapeuta acupunturista e psicólogo acupunturista), de assistência farmacêutica (farmacêuticos) entre outras áreas de apoio.

Essa experiência não pode ser entendida como a somatória de ações isoladas de profissionais com as mais variadas formações, mas sim como fruto de um trabalho integrado e interdependente, que busca uma compreensão global da saúde.

A Portaria que cria os NASF traz um conjunto de atribuições que os profissionais do Núcleo deverão desenvolver juntamente às Equipes de Saúde da Família. Entre essas atribuições temos: identificar, em conjunto com as ESF e a comunidade, as atividades, as ações, as práticas e o público prioritário de cada uma das ações a serem adotadas em cada uma das áreas cobertas; acolher os usuários e humanizar a atenção; desenvolver coletivamente, com vistas à intersetorialidade, ações que se integrem a outras políticas sociais como: educação, esporte, cultura, trabalho, lazer, entre outras; promover a gestão integrada e a participação dos usuários nas decisões e avaliação do desenvolvimento e da implementação das ações e a medida de seu impacto sobre a situação de saúde, por meio de indicadores previamente estabelecidos, com a participação nos Conselhos Locais e/ou Municipais de Saúde; atuar, de forma integrada e planejada, nas atividades desenvolvidas pelas ESF e de Internação Domiciliar, quando estas existirem, acompanhando e atendendo os casos, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, permitindo a apropriação coletiva pelas ESF e os NASF do acompanhamento dos usuários; elaborar estratégias de comunicação para divulgação e sensibilização das atividades dos NASF e produção de material educativo e informativo nas áreas de atenção dos NASF.

A Portaria Nº 154, de 24 de janeiro de 2008 determina, no Artigo 3º, que os NASF estejam classificados em duas modalidades: o NASF 1 e o NASF 2. O NASF 1 deve ser composto por, no mínimo, cinco profissionais de nível superior de ocupações não-coincidentes – Médico Acupunturista, Assistente Social, Profissional de Educação Física, Farmacêutico, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Médico Ginecologista, Médico Homeopata, Nutricionista, Médico

Pediatra, Psicólogo, Médico Psiquiatra ou Terapeuta Ocupacional.

O NASF 2 deve ser composto por, no mínimo, três profissionais de nível superior de ocupações não- coincidentes - Assistente Social, Profissional de Educação Física, Farmacêutico, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Nutricionista, Psicólogo ou Terapeuta Ocupacional.

Os Artigos 5º e 6º do supracitado documento fazem referência ao número mínimo e máximo de Equipes de Saúde da Família que cada modalidade de NASF deve atender; o NASF tipo 1 deve atender, no mínimo, 8 (oito) Equipes de Saúde da Família e, no máximo, 20 (vinte) Equipes de Saúde da Família, enquanto que o NASF tipo 2 deve atender, no mínimo, um número de 3 (três) Equipes de Saúde da Família.

As ações dos profissionais do NASF são orientadas por atribuições gerais, ou seja, atribuições cujas ações são de responsabilidade de todos os profissionais que compõem o Núcleo – essas atribuições já foram trazidas anteriormente nesse trabalho.

Desse modo, a proposta da Portaria que cria os NASF, tem como objetivo ampliar a abrangência e o escopo das ações de atenção básica, melhorar a qualidade e a resolutividade da atenção à saúde na medida em que prevê uma revisão da prática do encaminhamento com base nos processos de referência e contra-referência, ampliando-a para um processo de acompanhamento longitudinal de responsabilidade da equipe de Atenção Básica/Saúde da Família, atuando no fortalecimento dos seus atributos e papel de coordenação do cuidado no SUS.

Além disso, a Portaria apresenta ações temáticas para cada profissional, dependendo da especificidade de sua formação. Estas são: ações de atividade física/práticas corporais, ações das práticas integrativas e complementares, ações de reabilitação, ações de alimentação e nutrição, ações de serviço social, ações de saúde da criança, ações de saúde da mulher, ações de assistência farmacêutica e ações de saúde mental.

As ações em saúde mental devem atender aos usuários e fa-

miliares em situação de risco psicossocial ou doença mental visando propiciar o acesso ao sistema de saúde e à inserção social por meio do apoio às ESF na abordagem e no processo de trabalho referente aos casos de transtornos mentais severos e persistentes.

As equipes que compõem esse eixo devem desenvolver ações de combate ao sofrimento subjetivo associado a toda e qualquer doença e a questões subjetivas de entrave à adesão a práticas preventivas ou incorporação de hábitos mais saudáveis, desenvolvendo ações de mobilização de recursos comunitários, buscando construir espaços de reabilitação psicossocial na comunidade.

Devem ainda realizar atividades clínicas pertinentes a sua responsabilidade profissional, priorizando as abordagens coletivas, identificando os grupos estratégicos para que a atenção em saúde mental se desenvolva nas unidades de saúde e em outros espaços da comunidade, além de ações de enfrentamento de agravos vinculados ao uso abusivo de álcool e outras drogas e as ações de redução de danos e combate à discriminação.

Para que essas ações em saúde mental se tornem viáveis, a Portaria de criação dos NASF (2008), diz que a atenção em saúde mental precisa ser feita dentro de uma rede de cuidado. Essa rede inclui a Atenção Básica/ Saúde da Família e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), as residências terapêuticas e os ambulatórios, os centros de convivência, os clubes de lazer, entre outros espaços.

De acordo com o parágrafo 2º do Artigo 4º da Portaria de criação dos NASF (2008), em virtude da magnitude epidemiológica dos transtornos mentais, recomenda-se que cada Núcleo de Apoio à Saúde da Família conte com pelo menos um profissional da área de saúde mental, seja ele um psicólogo, um médico psiquiatra ou um terapeuta ocupacional. Veremos adiante na discussão de alguns autores que o trabalho do psicólogo faz-se necessário em várias outras questões, para além do biológico. Podemos já citar ampliar o olhar, escuta e atuação das equipes de Saúde da Família junto às dimensões subjetiva e social dos sujeitos estendendo a sua atuação e dinâmica da atenção básica.

A partir de então, inscrevem-se possibilidades de atuação desses profissionais não apenas determinadas pelas ações de saúde mental e pelas ações de práticas integrativas e complementares (psicólogo acupunturista), mas também por outras atividades que surgem no campo, nas comunidades. Cabe, então, pensar as possibilidades de atuação do profissional de Psicologia nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), bem como os desafios dessa categoria profissional nesses espaços.

Spink (2007) diz que os aspectos psicológicos da saúde/doença vêm sendo discutidos desde longa data e os psicólogos já há muito tempo vêm marcando presença na área de saúde mental. Segundo a autora, embora a Psicologia esteja relacionada com o conceito de saúde estabelecido pela OMS como bem-estar bio-psico-social e espiritual, como disciplina, ela chega tardiamente à área da saúde; apenas no ano de 1998 a Psicologia entrou para o rol das profissões ditas da área da saúde pelo Ministério da Saúde

a Psicologia chega tarde nesse cenário e chega “miúda”, tateando, buscando ainda definir seu campo de atuação, [...] procurando abandonar os enfoques centrados em um indivíduo abstrato e a-histórico tão frequentes na psicologia clínica tradicional (p. 30).

De acordo com Spink (2007), até recentemente o campo de atuação da psicologia na área da saúde se resumia a duas dimensões: as atividades realizadas nas clínicas particulares e as atividades exercidas em hospitais e ambulatórios de saúde mental. No entanto, a autora pontua que havia também formas alternativas de inserção dos profissionais de psicologia na área da saúde, como os trabalhos desenvolvidos pelas clínicas-escola junto às comunidades que, por sua vez, *possibilitou uma reflexão sobre o conceito de saúde e a contribuição potencial da Psicologia* (p. 30).

Para a mesma, a *virada*, no que diz respeito à entrada dos psicólogos nos serviços de saúde se deu em São Paulo a partir de 1982, com a adoção de uma política explícita, por parte da Secretaria de Saúde, de desospitalização e a extensão dos serviços de saúde mental à rede básica.

O Sistema Único de Saúde assenta-se em três princípios doutrinários: universalidade, integralidade e equidade. Benevides (2005) faz um paralelo e estabelece três princípios éticos para a contribuição da Psicologia no SUS, cuja prática se encontra no entrecruzamento do exercício destes. De acordo com a autora, os processos de subjetivação se dão num plano coletivo, plano de multiplicidades, na esfera pública. O SUS, que foi uma conquista do povo brasileiro, constitui-se como política pública de saúde. A primeira interface entre a Psicologia e o SUS dá-se por este ponto conector, constituindo o princípio da inseparabilidade.

O segundo princípio que confere mais uma interface da Psicologia com o SUS, o da autonomia e da co-responsabilidade, acredita que a prática dos psicólogos deve estar comprometida com a realidade em que vivemos, garantindo espaços de engajamento da população na produção de saúde, gerando, por sua vez, sujeitos autônomos, protagonistas, co-partícipes e co-responsáveis por suas vidas.

O terceiro princípio que possibilita interfaces entre a Psicologia e o SUS, é o da transversalidade. De acordo com este, a Psicologia, assim como qualquer outro campo de saber, isoladamente não pode explicar nada; ela necessita estabelecer intercessões com outros saberes; é no entre os saberes que a saúde se efetiva.

Camargo-Borges e Cardoso (2005) procuraram estabelecer um debate sobre possíveis articulações entre a Psicologia e a Estratégia de Saúde da Família (ESF). Na ESF, a psicologia despontou por meio da promoção de algumas intervenções, como o trabalho com grupos e junto às equipes de saúde mental. No começo, os psicólogos desenvolviam atividades nas Unidades Básicas juntamente aos chamados grupos programáticos para o cuidado de questões prevalentes na saúde como, por exemplo, grupo de gestantes e de hipertensão e diabetes.

Já o trabalho de saúde mental na ESF começou com profissionais dessa área (psicólogos e psiquiatras) que assessoravam uma equipe mínima através de estudos de casos, interconsultas, supervi-

são continuada, orientação e capacitação no cuidado e acolhimento dos casos de saúde mental (Lancetti, 2003, citado por Camargo-Borges & Cardoso, 2005).

Segundo as autoras, a ESF tem como objetivo reorientar o sistema de saúde, auxiliando a operacionalização dos princípios e diretrizes do SUS, na medida em que organiza o sistema numa rede articulada com os outros níveis de atenção à saúde.

Para Ciamppone e Peduzzi (2000, citado por Camargo-Borges & Cardoso, 2005), um dos pontos centrais do trabalho da ESF seria “o estabelecimento de vínculos e a criação de laços de compromisso e de co-responsabilidade entre os profissionais da saúde e a população” (p. 28).

De acordo com as mesmas, tanto o discurso da Psicologia Social da Saúde quanto o discurso da ESF se organizam em torno de eixos que apostam na construção coletiva e na valorização da localidade e das interações decorrentes do modo de viver coletivo. A ESF está organizada e localizada dentro de um território, trabalha em equipe, focaliza o sistema familiar, a cultura local e lida diretamente com o cotidiano das pessoas, o que faz com que os profissionais que compõem essa estratégia se deparem com questões que demandam acolhimento, vínculo e interação.

A Psicologia se interessa pela criação de práticas dialógicas, favorecendo o vínculo entre elas. O estabelecimento dessas práticas permite a construção de espaços mais democráticos de convivência, propiciando integração entre profissionais – usuários, com isso, contribuindo para a eficácia do sistema idealizado pelo SUS (Camargo-Borges & Cardoso, 2005).

Como podemos ver, a inserção dos psicólogos na atenção básica é algo novo, mas contextualizado. Discutir esse trabalho é pensar a produção social e histórica desse profissional. A Portaria de criação dos NASF apenas veio legitimar essa categoria que até então não compunha oficialmente as equipes de Saúde da Família, embora já desenvolvesse trabalhos juntamente às mesmas. Contudo, Dimenstein (1998) afirma que não é uma tarefa fácil pensar a

atuação do psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde, ou seja, nas instituições públicas de saúde destinadas à Atenção Primária à Saúde (APS), dentre elas, incluímos os NASF.

Para a autora, o tempo de inserção dos profissionais de Psicologia nesses espaços é relativamente pequeno e não há uma quantidade considerável de profissionais atuando nessa área. A mesma acredita que os Cursos de Psicologia ainda não estão preparando seus alunos para trabalharem nesses espaços. Portanto, inscreve-se mais um desafio para a atuação dos psicólogos na Atenção Básica: a formação dos psicólogos ainda encontra-se incipiente em temáticas concernentes à saúde coletiva e à prática dos psicólogos nos serviços de saúde – e isso também diz respeito aos NASF, por sua vez.

Somente no ano de 2006, a Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP), com o objetivo de caracterizar a prática profissional do Psicólogo no âmbito da saúde, bem como buscar estratégias para sua investigação, realizaram o Seminário de Pesquisa: Prática Profissional, Psicologia e Saúde Pública ([http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia\\_060213\\_513.html](http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_060213_513.html)). Nesse contexto, foram inseridas no novo Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação em Psicologia as disciplinas de saúde pública.

O trabalho na APS demanda um profissional generalista, que saiba de psicologia clínica, para lidar com os transtornos mentais de acordo com uma clínica ampliada; psicologia social/comunitária, atuando junto aos modos de vida, no mapeamento e diagnóstico da comunidade; psicologia escolar/ educacional, psicologia ambiental, para a construção de ambientes saudáveis; psicologia do trabalho para facilitar o fluxo, estrutura e a compreensão do processo de trabalho das equipes de Saúde da Família; além de psicologia do desenvolvimento para conhecer todos os ciclos de vida (criança, adolescente, gestantes, idosos), para citar algumas possibilidades, necessárias para uma boa prática, visto que atuará com esse público nos diversos âmbitos.

O psicólogo também pode contribuir criando e facilitan-

do estratégias para incentivar a participação e controle social, na melhoria da qualidade do vínculo entre a equipe e a comunidade, no fortalecimento das relações locais, no resgate dos atores sociais envolvidos, no reconhecimento das necessidades bio-psico-sociais, culturais e subjetivas necessárias à integralidade. Além disso, a Psicologia articulada à ESF pode construir um modelo de atenção à saúde pertinente à realidade local.

Participação, controle social e integralidade fazem parte dos princípios orientadores do SUS, que por sua vez orientam a Atenção Básica (Portaria GM nº 648, 2006). Como visto no início do texto, esta considera o sujeito em sua singularidade, complexidade, integralidade e inserção sócio-cultural pela busca de promoção à saúde, prevenção e tratamento de doenças e a redução de danos ou de sofrimentos que possam comprometer suas possibilidades de viver de modo saudável. Assim, a atuação do psicólogo efetiva a Política Nacional de Atenção Básica ao trabalhar esses princípios.

O psicólogo pode colaborar igualmente para ampliar a autonomia e a co-responsabilidade de sujeitos e coletividades, inclusive no poder público, no cuidado integral à saúde, um dos objetivos da Política Nacional de Promoção de Saúde (Portaria GM nº 687, 2006).

Diante das discussões trazidas sobre as possibilidades de atuação do psicólogo no NASF, surgem novos questionamentos, reflexões, e muitos ainda virão ao longo desse percurso, pois estamos iniciando o caminho, mas passos já foram dados na construção do conhecimento. Somos participantes ativos desse processo de aprendizagem.

Não esgotamos as possibilidades de atuação do psicólogo, pois ainda estamos aprendendo a trilhar esse caminho. Muitas serão construídas no fazer profissional, a partir das demandas, especificidades, desejos da comunidade na qual o NASF atuará, enriquecendo, desse modo, os diversos fazeres.

Junto com as possibilidades vêm também os desafios, cabendo a nós, ainda na graduação, buscarmos formas de superá-los,



por meio de uma formação crítica, contextualizada, continuada, pautada pelo compromisso social através de ampliação de disciplinas que contemplem essa temática, estágios em atenção primária, discussões em eventos e encontros. Cabe aos profissionais que lá já estão ou desejam ingressar criar, quebrar paradigmas, reinventar nossas formas de saber/fazer saúde contribuindo para uma melhor qualidade de vida da população e mostrar que o psicólogo também é um profissional da saúde.

## Referências

- Andrade, L.O.M.B., Barreto, I.C.H.C. e Bezerra, R.C (2006). Atenção Primária à Saúde e Estratégia de Saúde da Família. In Cruz, I.B.M., Pasche, D.F (org). *A saúde coletiva: diálogos contemporâneos*. Ijuí. Editora Unijuí.
- Benevides, R. (2005). A Psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais interfaces? *Revista Psicologia & Sociedade*, 17 (2), 21-25.
- Conselho Nacional de Secretários de Saúde (2007). *Atenção Primária e Promoção de Saúde. Coleção Progestores – Para entender a gestão do SUS*. CONASS. Brasília
- Camargo-Borges, C., & Cardoso, C.L. (2005). A Psicologia e a Estratégia Saúde da Família: compondo saberes e fazeres. *Revista Psicologia & Sociedade*, 17 (2), 26-32.
- Castro, A., & Malo, M (2006). *SUS ressignificando a promoção da saúde*. São Paulo. Editora Hucitec.
- Dimenstein, M.D.B. (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Revista Estudos de Psicologia*, 3 (1), 53-81.
- Portaria GM nº 648. (2006, 28 de março). Política Nacional de Atenção Básica. Ministério da Saúde. Brasil.

*Portaria GM nº 687.* (2006,30 de março). Política Nacional de Promoção de Saúde. Ministério da Saúde. Brasil

*Portaria GM Nº 154.* (2008, 24 de janeiro). Criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF - Republicada em 04 de março, 2008. Ministério da Saúde. Brasil

POL Psicologia on line. Seminário de Pesquisa: Prática Profissional, Psicologia e Saúde Pública. Acesso em 24 novembro 2008, em: [http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia\\_060213\\_513.html](http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_060213_513.html).

Spink, M. J. P. (2007) *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

## Pesquisa e Psicanálise: contribuições sobre a questão da transferência na instituição

*Hélio Cardoso de Miranda Jr.<sup>1</sup>*

**Resumo:** Partindo da assertiva de que é necessário abordar a transferência para afirmar a possibilidade de pesquisa em psicanálise, exploramos a articulação deste conceito com a noção de “sujeito suposto saber” elaborada por Jacques Lacan para indicar a existência da transferência e a possibilidade de seu manejo nos atendimentos e entrevistas realizados em instituições.

**Palavras-chave:** Psicanálise, pesquisa, instituição, transferência.

**Abstract:** Starting from the assertion that it is necessary to broach the transference in order to affirm the possibility of researching in psychoanalysis, we explored the articulation of that concept with the notion of “subject supposed to know” elaborated by Jacques Lacan to indicate the existence of transference as well as the possibility of its handling in the attendances and interviews achieved in institutions.

**Keywords:** Psychoanalysis, research, institution, transference.

Segundo Freud (1923/1974), a psicanálise é também um método de investigação. Deste modo, a psicanálise é pesquisa e, na verdade, só sobrevive se continua a ser investigativa. Já o problema da pesquisa acadêmica em psicanálise é similar a qualquer questão sobre a relação entre psicanálise e universidade. Questão relevante, pois a psicanálise possui muitos representantes entre os docentes pesquisadores e entre alunos em formação, mas para a qual os necessários debates encontram sempre respostas provisórias.

Dois pontos importantes atravessam as perguntas sobre o método psicanalítico em pesquisa acadêmica.

O primeiro ponto diz respeito ao problema da divisão

---

1 Estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo - [cardosomiranda@uol.com.br](mailto:cardosomiranda@uol.com.br)

entre psicanálise pura e psicanálise aplicada, ou, nos termos de Lacan (1967/2003), entre psicanálise em intensão e extensão. A primeira se refere à formação do analista, à singularidade da experiência clínica analítica. A segunda se refere aos efeitos do discurso analítico no laço entre os próprios analistas, entre os analistas e os outros discursos sociais e campos de saber e, mais amplamente, a presença da psicanálise na mídia, nos livros e universidades - o que implica a pesquisa em psicanálise.

O segundo ponto se relaciona com a afirmativa, presente em muitos autores conhecidos (Birman, 1994; Herrmann, 2004; Lowenkron, 2004), de que para que um pesquisador possa afirmar que utiliza o método psicanalítico, ele deve levar em conta a transferência. Chama atenção o fato de que tal afirmativa esteja presente em autores participantes de linhas teóricas diferentes dentro do campo psicanalítico. Isto significa que apesar das diferenças de concepção sobre clínica e articulação conceitual, a questão da importância da consideração da transferência em psicanálise é ponto de convergência.

Optamos neste texto por enfatizar o segundo ponto, entendendo que sua articulação consistente pode esclarecer um pouco o primeiro. Contudo, temos de deixar claro que a articulação aqui proposta não inclui todas as possibilidades de pesquisa com o método psicanalítico, mas apenas aquelas nas quais existam atendimentos realizados pelo pesquisador ou por equipes ligadas à pesquisa, entendendo por atendimento todo ato de escuta e intervenção no qual seja *possível*, mas não *necessário*, operar a partir do lugar do analista para então constituir a singularidade do caso clínico.

Nossa preocupação principal diz respeito aos atendimentos em instituições pelo fato de que cada vez mais psicólogos e psicanalistas ocupam postos institucionais nos quais

é possível tal escuta, como centros de saúde, penitenciárias, tribunais de justiça, conselhos tutelares e outros. Citaremos alguns exemplos adiante.

## Psicanálise e fala

Partimos da tese lacaniana (Lacan 1953/1998a) de que a psicanálise só dispõe de um meio: a fala do paciente; e que toda fala pede uma resposta. Ora, a fala repousa sobre a língua, depósito de palavras disponíveis e comuns aos seres falantes, e se submete à linguagem, às leis que governam sua utilização. Entretanto, distintamente da língua e da linguagem, a fala é ato que se endereça a um outro do qual o sujeito espera aquilo que ressegure o seu lugar e complete sua falta-a-ser – o que indica a dimensão do Outro (chamado grande outro) presente na demanda que se põe em fala. Para Lacan (1953-54/1986), um primeiro fato importante da palavra em ato é a busca de reconhecimento por aquele que fala. Mesmo o ato sem palavras é também uma palavra, pois o sujeito só pode se colocar na linguagem.

Por um lado, o trabalho da fala é perseguir o impossível objeto do desejo, este que articula pulsão e gozo; por outro, numa continuidade lógica, separa o sujeito do Outro. Duplo movimento em que nos identificamos na linguagem para nos perdermos nela como objeto. Antes da fala, nada é nem deixa de ser; depois, a própria fala pode ser *locus* de uma verdade singular.

Ao falar para um psicanalista, o indivíduo remonta e recria uma história, na qual está marcada sua sujeição ao Outro, a apreensão de seu desejo em relação ao desejo do outro.

Na fala dirigida ao outro, coloca-se em evidência o desejo do homem, que “encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro” (Lacan 1998a, p. 269). Ao receber esta fala, o analista deve ter *ouvidos para não ouvir*, sua arte consiste em suspender as certezas do sujeito, procurando não obliterar a via da experiência subjetiva na qual o desejo quer se fazer reconhecer.

Na década de 60, Lacan deixará esta ênfase no reconhecimento do desejo para construir e articular sua teoria sobre o objeto “a”. Apesar disto, entendemos que podemos aproveitar estas assertivas para articular a transferência com a noção de *sujeito suposto saber* e refletir sobre os atendimentos nas instituições. Antes disso, é preciso ter clareza que um atendimento na instituição possui características próprias.

É esperado que o discurso institucional atravesse ou formate todo atendimento realizado nas instituições. Tempo, forma e objetivo podem ser itens importantes nos regulamentos e normas que compõem este discurso. No entanto, tais itens podem não ser necessariamente obstáculos para o que podemos chamar de experiência analítica. Cada caso institucional terá graus variáveis de interferência nesta possibilidade.

Tendo como modelo de atendimento a entrevista individual, podemos considerar que ela componha o momento do sujeito falar por si mesmo, articular sua demanda frente a um outro, no qual ele supõe um saber científico e um poder institucional (um saber-poder Outro). A forma de receber esta fala, pautada pelas diferenças entre demanda e desejo, enunciado e enunciação, é que poderá implicar um manejo da situação do ponto de vista psicanalítico, e é este manejo que pode criar possibilidade para uma experiência psicanalítica.

Conforme Figueiredo, Nobre e Vieira (2001), a escuta do analista não é nem objetiva - coletor de dados - nem subjetiva - como alguém que se envolve emocionalmente ou sofre junto com quem atende. O psicanalista vai escutar um sujeito a ser chamado a decidir sobre a destinação e, conseqüentemente, o rumo das produções discursivas que ele acolhe em cada movimento discursivo, em cada intervenção.

Está implícito que tomamos a experiência psicanalítica como não redutível ao que é conhecido como a “técnica psicanalítica”. Birman (1994), por exemplo, ressalta desta experiência o caráter dialógico centrado na interlocução e Herrmann (2004) afirma que identificar técnica e experiência é a nostalgia de uma origem da psicanálise vinculada aos ideais da ciência natural e leva, segundo ele, ao fetichismo da técnica. Para este autor, se privilegiamos o método na pesquisa, aproximamo-nos da psicanálise como teoria em ação via interpretação. O método psicanalítico seria, sobretudo, heurístico, o que permite pensá-lo na clínica extensa, com o cuidado de não abrir mão do rigor.

Desvincular a experiência, como Birman, ou o método, como Herrmann, da técnica é uma via para pensar a possibilidade desta experiência fora da clínica particular. Ademais, com Lacan (1966/1998c, p. 71), seguimos a trilha de considerar que com a escuta psicanalítica cria-se a possibilidade da *experiência* do sujeito do desejo. Sujeito este que não é o eu (consciente), mas o sujeito das produções inconscientes.

Lacan (1958/1998b, p. 758) afirmou também que a psicanálise, no sentido estrito, se aplica como tratamento; porém é possível falar em método psicanalítico quando se “procede à decifração dos significantes, sem considerar nenhuma forma de existência pressuposta do significado”, ou seja, uma deci-

fração dos significantes que leve em conta o aspecto inconsciente que intervém na organização deles (Sauret, 2003).

Seguindo estas indicações, pode-se considerar a prática do psicólogo psicanalista no contexto de muitas instituições como uma prática que possui condições para possibilitar esta experiência. Não se trata do tratamento psicanalítico da clínica particular ou individual, até porque não estamos lidando com a associação livre da forma como se pode fazê-lo no atendimento clínico individual. Porém, pensar a possibilidade de intervenção implica, desde o princípio, o tratamento dos significantes fora de sua relação suposta com um significado pré-determinado e implica também o fenômeno (fato) que orienta o manejo desta experiência: a transferência.

### Transferência e instituição

Se a fala é o meio de que dispomos, a transferência é o fenômeno fundamental. Considerada por Lacan (1964/1990) como um dos conceitos fundamentais da psicanálise, a transferência é constantemente citada como fenômeno que marca e distingue o campo psicanalítico, mesmo na pesquisa.

Desde o início de sua prática, Freud se deparou com fenômenos que indicavam o estabelecimento de uma relação especial entre analista e analisando. Utilizando uma idéia de transferência de sentido ou de significado entre as representações mentais, Freud indica o fato da transferência para objetos contemporâneos de afetos que originalmente se aplicavam a um objeto infantil. Esta idéia já estava presente nos *Estudos sobre a Histeria* (1895/1974) e ressurge na *Interpretação dos Sonhos* (1900/1974), tendo sido desenvolvida em alguns ou-



tros textos como *Fragmento da Análise de um Caso de Histeria* (1905/1974), *A Dinâmica da Transferência* (1912/1974) e em *Observações Sobre o Amor Transferencial* (1915/1974). É esta característica que compõe o fenômeno da transferência no tratamento analítico, quando o analisando transfere ao analista certas representações cuja origem inconsciente é evidente a partir, principalmente, do seu caráter repetitivo. Simultaneamente, Freud se dá conta de um segundo aspecto presente no fenômeno: o da transferência como suporte de uma resistência à rememoração. Assim, a transferência aparece como abertura ao tratamento e também como obstáculo à cura. O estabelecimento e o manejo da transferência passam a ser considerados então pontos fundamentais no tratamento psicanalítico.

Lacan retomou este conceito e procurou diferenciá-lo da repetição. A partir de uma concepção do desejo como questão para o sujeito, Lacan (1964/1990) vai estabelecer a noção de *sujeito suposto saber* e indicá-la como o pivô da transferência. Esta noção é fundamental para a proposta de intervenção em uma prática na instituição a partir do discurso analítico, então tratemos de explicitá-la sem nos determos na evolução deste conceito na obra de Lacan, que acompanha as modificações da sua concepção sobre o tratamento analítico, sobre o conceito de Outro e sobre a fantasia. Utilizaremos apenas alguns aspectos que podem ser úteis para discutir a prática proposta.

Para isto tomaremos o conceito de Outro como *lugar*, numa topologia na qual o sujeito se constitui a partir de um exterior que lhe chega por meio das sensações e dos significantes e que é assimilado como interior na dialética do desejo a partir da inscrição na ordem simbólica. O Outro é uma alteridade radical ao sujeito pontual da enunciação e ao mesmo tempo é também lugar de endereçamento da fala, um termo

que garante a enunciação deste sujeito, o portador de um veredicto sobre a verdade de sua fala. Este Outro, então, pode ser entendido, numa primeira dimensão, como um sujeito que porta um saber, forma que assumiu comumente a articulação conceitual sobre o endereçamento da questão do desejo ao analista – o sujeito suposto saber *alguma coisa sobre o desejo* – e, numa segunda dimensão, como a suposição de um sujeito no próprio saber produzido pela articulação significativa – o sujeito suposto *no* saber, ou seja, em um saber previamente estabelecido.

Enquanto a primeira formulação nos permite compreender a suposição de saber encarnada numa instância, numa pessoa ou numa representação, a segunda concepção dá ensejo à compreensão de um suposto saber *no* e *do* próprio inconsciente, que é fruto da articulação significativa. É esta, na verdade, a operação que o analista leva o analisando a fazer quando pontua e interpreta a fala permitindo a emergência de uma articulação significativa, um saber, que o sujeito toma como uma surpresa estranhamente familiar.

Neste sentido, sempre que um ser-falante se põe a demandar de um outro termo alguma resposta, pode-se falar da suposição de um saber no termo ao qual esta fala se dirige e isto constitui o pivô da transferência. Lacan, no Seminário 7 (1959-60/1991, p. 177), marcou a ampliação deste conceito ao afirmar que a transferência “se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Este fato é constitutivo”. No Seminário 11 Lacan afirma que onde houver sujeito suposto saber haverá também transferência (1964/1990, p. 220). A diferença no tratamento desta demanda de resposta é que pode produzir efeitos de experiência analítica e isto depende do ato de quem a recebe. Aí reside um ponto que marca a diferença do discurs-

so do analista em relação aos outros discursos sociais: o saber é suposto, o que, de acordo com Lacan, está de acordo com a recomendação freudiana para “abordar cada novo caso como se não tivéssemos aprendido coisa alguma com suas primeiras decifrações” (1967/2003 p. 254)

Contudo, a transferência também se relaciona com a repetição, a atualização na relação analítica de certas questões cruciais para o sujeito. Repetição que implica o passado reinscrito no presente, numa temporalidade em que o passado se funda no só-depois (a posteriori). Esta dimensão enfatiza o tempo e o seu manejo. Bezerra Jr. (1989, p. 235) afirma que “o que marca a perspectiva analítica é esta operação a partir da qual a palavra atual organiza o sentido do passado em função do futuro” e, sob o impacto da transferência, “o relato do passado perde seu caráter de certeza e passa por um remanejamento simbólico cujos efeitos se dão no presente”. Este aspecto da transferência também está presente nos atendimentos institucionais, pois não é possível separar completamente o endereçamento e a repetição. Contudo, devemos estar cientes de que a forma e o manejo da repetição possuem limites importantes nas instituições, mesmo considerando os aspectos particulares de cada uma que podem permitir ou obstar este manejo. Um dos principais fatores de atravessamento nos atendimentos em instituições é o tempo, pois as instituições em geral não permitem o seu manejo como na clínica particular.

Apesar desta limitação, seguindo as indicações sobre o sujeito suposto saber, podemos entender que o indivíduo que chega à instituição endereça sua questão, seu sofrimento, seu gozo, para um Outro considerado legítimo para efetuar o reconhecimento desta demanda. No sentido que vimos trabalhando aqui, há transferência neste endereçamento. Contudo,

o trabalho do psicanalista colocado no lugar de receber esta demanda é o de justamente não reconhecê-la na forma como se apresenta. Isto é que nos permite afirmar a possibilidade de um deslocamento transferencial que indique as aberturas ao manejo, mesmo na instituição.

Considerando que temos alguém a falar para um outro alertado pela escuta psicanalítica e em condições de manejar este endereçamento por não responder à demanda e com isto incitar a fala, podemos, a princípio, afirmar a possibilidade da transferência em muitos atendimentos realizados em instituição. Nossa hipótese é a de que lidamos com o que Miller (1989, p. 45) chama de primeira versão da transferência, fase de alienação significativa e de intensa ativação imaginária, para tentar um deslocamento a fim de remeter o sujeito às perguntas sobre seu desejo. Tal deslocamento se aproximaria da segunda versão da transferência, segundo a mesma autora. Nesta segunda versão, ou segundo momento, o saber antes suposto no discurso do mestre (ou no discurso da universidade) se desloca para um saber suposto no próprio discurso que operou o deslocamento por meio das intervenções, o discurso analítico. Neste tempo curto, a queixa se transforma em enigma para o sujeito, em pergunta que o implica. A terceira versão da transferência que se segue na condução de uma análise seria a do saber construído pelo próprio sujeito para desenhar os contornos de sua relação com o objeto de desejo. Este seria o principal trabalho da análise. Neste texto, porém, limitamo-nos a indicar a possibilidade de acolher a primeira versão da transferência para tentar o deslocamento que aproxime o sujeito das perguntas sobre seu desejo. Isto, por si só, pode produzir efeitos interessantes.

Retomando a questão do método, é justamente consi-

derar o trabalho sob transferência que auxilia a entender dois pontos tanto da pesquisa clínica em psicanálise quanto do tratamento psicanalítico, dimensões que Freud mesmo aproximou dentro do campo psicanalítico (investigação e tratamento). O primeiro é que a direção da pesquisa se encontre na própria experiência, o que é ratificado por Birman (1994) e Lowenkron (2004). O segundo é o de que o psicanalista não se coloca de forma exterior ao sujeito que fala. Neste sentido, como defende Figueiredo et al. (2001, p. 13), “o sujeito que observa (epistêmico) não é exterior ao sujeito observado (empírico)” ou, dito de outra forma, o sujeito “observado” inclui o “observador” em suas séries psíquicas, o que coloca em questão o valor de verdade que o fenômeno possa ter do ponto de vista empírico. Estamos nos referindo à questão da realidade psíquica, termo com o qual Freud nomeou o que ele encontrou na complexa relação entre o interno e o externo, o subjetivo e o objetivo. É neste mesmo sentido que Lacan afirmará não haver realidade pré-discursiva (1972/1985).

Estar incluído na série psíquica não é somente reconhecer ou constatar que o observador-pesquisador interfere no objeto observado-pesquisado, como é quase consenso nas pesquisas em psicologia clínica. Em psicanálise, isto significa que o analista tenta causar um discurso no qual a realidade a ser instaurada seja a da divisão do sujeito entre os significantes que o determinam e o objeto causa de seu desejo. Para além de reconhecer seu lugar discursivo, perspectiva crítica que não deve ser abandonada, o psicanalista, como causa deste novo discurso, é parte integrante da realidade ali criada.

Dois campos de interface da psicanálise com a instituição nos quais esta leitura se faz possível atualmente podem ser citados como exemplos. O primeiro diz respeito ao campo

chamado de saúde mental, quer dizer, a rede de instituições que historicamente aborda e trata o sofrimento mental – desde hospitais psiquiátricos até os centros de saúde. Há muitos psicanalistas trabalhando neste campo e muitas produções a respeito das intervenções possíveis a partir do lugar do psicanalista, como em Lobosque (2001) e Costa & Figueiredo (orgs.) (2004).

O outro campo é o da interface da psicanálise com as instituições judiciárias. Podemos citar como exemplo o livro organizado por Barros (2003) que aborda o trabalho com os adolescentes autores de ato infracional. Há produções também sobre a abordagem de casos em direito de família, como Caffé (2003). Esta autora tratou de três casos nos quais se tentou um deslocamento transferencial que permitisse a intervenção em casos de conflito familiar judicial a partir do lugar instituído de “perito judicial”.

Há também um texto interessante que articula a psicanálise simultaneamente a estes dois campos por meio de um estudo de caso. Neste texto, Senra (2004) aborda um caso na instituição psiquiátrica cujo desenlace dependeu justamente do manejo clínico em meio aos atravessamentos discursivos próprios às instituições relacionadas ao caso clínico em questão: a rede de saúde mental e o poder judiciário. Este manejo auxiliou um indivíduo psicótico na possibilidade de nomear um lugar próprio frente ao Outro que, mesmo precariamente, como é comum à estrutura psicótica, permitiu-lhe indicar a exclusão que tais discursos impunham à sua inscrição como sujeito.

## Conclusão

Se pudermos considerar a dimensão da transferência relacionada à noção de sujeito suposto saber como elaborada por Lacan, podemos entender que a demanda dirigida às instituições também constitui este lugar como foco de seu endereçamento. E se isto pode ser assim considerado, podemos também pensar que um manejo de tal transferência pode ser possível para constituir o que chamamos de experiência analítica. Mantendo clara a diferença deste manejo em relação à possibilidade de manejo da situação clínica na clínica individual de consultório particular, podemos afirmar que, mesmo limitado a um tempo da transferência específico, os atendimentos realizados em instituição podem possibilitar esta experiência desde que um manejo desta transferência inicial seja realizado. Tal manejo implica a suspensão das certezas, o ‘fazer semblante’ de saber, a não resposta à demanda que mantém aberta a pergunta sobre o sofrimento e com isto a incitação ao aparecimento da divisão do sujeito.

Dos exemplos citados anteriormente, cabe registrar que tanto o trabalho de Caffé (2003) quanto o de Senra (2004) se transformaram em pesquisas acadêmicas – Caffé como tese de doutorado e Senra como dissertação de mestrado. Isto vem corroborar nossa proposta de que podemos abordar a transferência na instituição e que, portanto, podemos sustentar a possibilidade de pesquisa em psicanálise a partir dos atendimentos realizados em instituições. Isto, porém, não elimina os debates sobre a especificidade do método psicanalítico no que ele implica a respeito da relação estabelecida entre psicanalista e indivíduo atendido. Se o pesquisador está do lado do psicanalista, o sujeito produzido nesta relação é fruto da própria

relação, como indicamos utilizando a referência de Figueiredo et al. (2001).

Resta ainda um problema importante para a pesquisa acadêmica e que não abordaremos neste texto: a escrita do caso atendido em instituição. Que diferenças haveria entre um estudo de caso psicanalítico atendido no consultório particular e o caso atendido nas instituições? Como os atravessamentos institucionais devem ser considerados na relação estabelecida entre o psicanalista e aquele que é atendido/escutado? Questões para outros debates.

## Referências Bibliográficas

- Barros, F.O. (Org.) (2003) *Tô Fora: o adolescente fora da lei – o retorno da segregação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Bezerra Jr., B. (1989). Subjetividade Moderna e o Campo da Psicanálise. In J. Birman, (Org.) *Freud: 50 anos depois* (pp. 219-239). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Birman, J. (1994) *Psicanálise, Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar.
- Caffé, M. (2003). *Psicanálise e Direito. A escuta analítica e a função normativa jurídica*. São Paulo: Quartier Latin.
- Costa, C.M. & Figueiredo, A.C. (Orgs.) (2004). *Oficinas Terapêuticas em saúde mental. Sujeito, produção e cidadania*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Figueiredo, A.C.; Nobre, L. & Vieira, M.A. (2001). Pesquisa clínica em psicanálise: a elaboração de um método. In A.C. Figueiredo (org.) *Psicanálise: Pesquisa e Clínica* (pp. 11-23). Rio de Janeiro: Ed. IPUB/CUCA.
- Freud, S. (1974) Estudos sobre a Histeria. In *Obras Psicológicas*



- Completas de Sigmund Freud v. II*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (1974) A Interpretação dos Sonhos. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. V*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900.)
- Freud, S. (1974) Fragmento da Análise de um Caso de Histeria. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. VII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905.)
- Freud, S. (1974) A Dinâmica da Transferência. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. XII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912.)
- Freud, S. (1974). Observações Sobre o Amor Transferencial (Novas Recomendações Sobre a Técnica da Psicanálise III). In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. XII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915.)
- Freud, S. (1974). Dois verbetes de enciclopédia. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. XVIII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1923.)
- Herrmann, F. (2004). Pesquisando com o método psicanalítico. In F. Herrmann & T. Lowenkron (Orgs.) *Pesquisando com o Método Psicanalítico* (pp. 43-83). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lacan, J. (1985) *O Seminário Livro 20 – Mais, ainda* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar. (Seminário dos anos 1972-1973)
- Lacan, J. (1986) *O Seminário Livro 1 – Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar. (Seminário dos anos de 1953-1954)
- Lacan, J. (1990) *O Seminário Livro 11 – Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise* (4ª. ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário do ano de 1964)
- Lacan, J. (1991) *O Seminário Livro 7 – A ética da psicanálise* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário dos anos de 1959-

1960)

- Lacan, J. (1998a) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In *Escritos* (pp. 238-324). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho originalmente publicado em 1953.)
- Lacan, J. (1998b) Juventude de Gide ou a letra e o desejo. In *Escritos* (pp. 749-775). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho originalmente publicado em 1958)
- Lacan, J. (1998c) De nossos antecedentes. In *Escritos* (pp. 69-76) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho originalmente publicado em 1966).
- Lacan, J. (2003) Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista na Escola. In *Outros Escritos* (pp. 248-264). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho originalmente publicado em 1967).
- Lobosque, A.M. (2001) *Experiências da Loucura*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Lowenkron, T.S. (2004) O objeto da investigação psicanalítica. In F. Herrmann & T. Lowenkron (Orgs.) *Pesquisando com o Método Psicanalítico* (pp. 21-31). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Miller, D. (1989). As três transferências. In M.B. Motta (Org.) *Clínica Lacaniana: Casos clínicos do campo freudiano* (pp. 44-50). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Sauret, M.-J. (2003). A pesquisa clínica em psicanálise. *Psicologia USP*, 14(3), 89-104.
- Senra, A.H. (2004) *Inimputabilidade: consequências clínicas sobre o sujeito psíquico*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC.

# Das (Im)Possibilidades de uma Psicologia Musical<sup>1</sup>

*Daniel Camparo Avila<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma investigação a respeito da compatibilidade da música enquanto objeto de estudo da Psicologia. Toma como exemplo a incursão psicanalítica no campo das considerações estéticas, partindo da relação com a música sustentada por Freud, para localizá-la junto ao campo metodológico da Psicologia. Tendo em vista o caráter problemático dessa posição, recorre, então, à criação e desenvolvimento epistemológico da etnomusicologia e à construção histórica de seu objeto de pesquisa. Por fim, apresenta uma reflexão sobre a relação entre música e subjetividade enquanto proposta metodológica para a constituição de uma Psicologia Musical.

**Palavras-chave:** Psicologia; música; epistemologia; Psicologia Musical

**Abstract:** This paper presents a research on music's compatibility as a subject of Psychology. It takes as an example the Psychoanalytical raid into the field of aesthetic remarks, from the relation between Freud and the music, to locate it into the Psychology methodological field. Taking into account this position's problematic character, falls then back upon the creation and epistemological development of Ethnomusicology and the historical construction of its research subject. To conclude, shows a meditation about music and subjectivity relationship as a methodological proposal for the constitution of a Musical Psychology.

**Keywords:** Psychology; music; epistemology; Musical Psychology

---

1 Este trabalho apresenta um desenvolvimento teórico a partir da iniciação científica "Música e Psicanálise", orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Bicalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

2 Estudante do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - [daniel.avila@usp.br](mailto:daniel.avila@usp.br)

*Toda essa discussão se prende firmemente ao fato de que a lírica depende tanto do espírito da música, quanto a própria música, em sua completa ilimitação, não precisa da imagem e do conceito, mas apenas os tolera junto de si*  
Friedrich Nietzsche, O Nascimento da Tragédia, 6§5

## Psicologia e música: um exemplo

A Psicologia é acompanhada pela música desde seus primórdios, quando se constituiu como ciência experimental, em meados do século XIX. Hermann Helmholtz, pioneiro de um projeto de científico de psicologia experimental, foi também um dos primeiros a se dedicar ao estudo das sensações sonoras enquanto base fisiológica de uma teoria da música. Por meio da convergência dos conhecimentos da física ondulatória, da fisiologia da audição e da anatomia do ouvido e da voz, Helmholtz tornou possível a constituição da música como objeto de estudo da Psicologia. Sua pesquisa, entretanto, resumiu-se a uma investigação limitada à psicoacústica, com a qual por vezes se confundia, e aos aspectos experimentais da organização tonal elementar.

O problema da relação entre música e psicologia se localiza no quadro das ciências humanas modernas. Logicamente, pode-se partir do ponto de vista de que é comum a essas ciências terem seus ouvidos atados pela primazia do olhar na análise dos acontecimentos (Hikiji, 2006, Pinto, 2001), uma leve surdez à qual se é arremessado pela orientação visual de seu próprio vocabulário: observação, reflexão, ponto de vista, evidências etc. Surdez que a própria música apresenta contra si mesma se, pelo mesmo raciocínio, analisamos as metáforas visuais que definem alguns de seus termos fundamentais: volume, altura, ruído branco etc. Mas, ao mesmo tempo, parece sobejar uma outra relação, excedente ao mesmo quadro, e que sustenta, entre a Música e a linguagem - no nível da produção do sentido da música -, o problema da determinação semântica do signo musical. É no seio deste problema que se encontram

as mais rígidas resistências a um estudo consistente a respeito da Música no campo da Psicologia. É aí, contudo, que insiste também o desejo que motivou e conduziu muitos a confrontarem a música e lhe indagar: o que você quer dizer?

Ora, a relação sustentada por Sigmund Freud com a música constitui um caso exemplar para o estudo das dificuldades em se estabelecer um conhecimento científico a respeito da produção de sentido na música. Pouco se sabe a respeito de tal relação, a não ser a partir de algumas cartas pessoais e das poucas vezes em que a música é citada no texto freudiano – ao contrário das freqüentes referências e estudos completos sobre obras literárias, pintura e escultura. Apesar disso, na primeira página de “O Moisés de Michelangelo” (1914/1996), publicado anonimamente na revista *Imago* – editada pelo próprio Freud –, o leitor é introduzido a uma advertência significativa:

Não obstante, as obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito, especialmente a literatura e a escultura e, com menos freqüência, a pintura. Isso já me levou a passar longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à minha própria maneira, isto é, explicar a mim mesmo a que se deve o seu efeito. Onde não consigo fazer isso, como, por exemplo, com a música, sou quase incapaz de obter qualquer prazer. Uma inclinação mental em mim, racionalista ou analítica, revolta-se contra o fato de comover-me com uma coisa sem saber porque sou assim afetado e o que é que me afeta (Freud, 1914/1996, p. 217)

Longe de ser um caso particular dentro da Psicanálise – o que se percebe pela quantidade relativamente pequena de textos psicanalíticos sobre a música –, a relação de Freud com a música nos leva à indagação se a música, para empregar a expressão de Pontalis (2005), não seria um caso especial em meio às indefinidas bordas ou confins da Psicanálise.

Digamos que a história da psicanálise consistiu menos em definir os limites de sua ação para precisá-los cada vez melhor, como um Estado que procedesse a incessantes retificações de fronteiras, do que em ficar perto desses limites, como um povo nômade que nunca se instalasse numa província, mesmo que ela fosse distante e afastada das civilizações reinantes, e só encontrasse seu espaço nos confins, seu motivo de existir nessa vizinhança sem nome com uma linha que ele mesmo, independentemente

de qualquer mapa, está traçando (p. 213)

E a dificuldade de Freud em empreender uma análise psicanalítica da música, por fim, constituiu um entrave à reflexão psicanaliticamente orientada sobre o tema. Se, por um lado, o silêncio da maior parte dos analistas a respeito do tema pode sugerir a disseminação por uma via teórica da aversão freudiana à música, de outro, mesmo as poucas análises psicanalíticas que se aventuraram a romper com esta tendência enfrentaram enorme dificuldade e, de fato, “em sua grande maioria, pouco acrescentaram a uma reflexão sobre o que está em jogo na estruturação da forma musical” (Safatle, 2006, p. 163).

Uma provável explicação histórica para essa dificuldade em estudar a produção do sentido musical - que, como veremos, ecoa em outros campos das ciências humanas - vem de um caso semelhante, resultado da cisão intelectual entre dois grupos de compositores e críticos musicais europeus do século XIX, conhecida por “querela dos românticos”. Em uma simplificação ilustrativa, reuniu-se um grupo, em torno das figuras de Richard Wagner e Franz Liszt, que apregoava o conteúdo da música como sendo a representação dos sentimentos humanos, alicerçados por uma teoria de correspondência entre afetos e acordes, escalas, modos etc. Em sua reação opuseram-se Johannes Brahms e Clara Schumann, defendendo que as relações entre as obras musicais e determinados estados de espírito não seriam de maneira alguma absolutas ou obrigatórias, mas sim imprecisas e até mesmo instáveis. Esta última compreensão foi condensada em “Do belo musical”, de Eduard Hanslick (1854/1989), com a recusa de que uma música representaria um sentimento determinado, dado que a precisão dos sentimentos não poderia ser dissociada de representações concretas e de conceitos, e estes se encontram fora do domínio constitutivo da música. Apesar de uma peça poder despertar diferentes sensações quando ouvida, ela só produz esse efeito ao reproduzir, em suas propriedades acústicas, a dinâmica de um processo psíquico referente a tais sensações. Não são os sentimentos que são expressos na

música, mas as qualidades da música como, por exemplo, graciosidade, vivacidade, elegância, que encontram uma correspondente manifestação psíquica como alegria, tristeza, euforia, serenidade, ainda que estas relações estejam submetidas a uma determinação demasiado frágil e caótica. Essas observações de Hanslick indicam um amadurecimento da música, frente às outras artes, ao reivindicar uma autonomização de seus processos construtivos formais com relação a quaisquer conteúdos extra-musicais tais como textos programáticos, sentimentos, funções rituais etc. Levando em consideração que a publicação de “Do belo musical” data de 1854, é de se notar que o movimento formalista na música antecipou em mais de cinco décadas as discussões embrionárias do Formalismo, pelo Círculo Lingüístico de Moscou, criado em 1914, e da publicação de “Art” de Clive Bell (1914/1923), também no mesmo ano – curiosamente, também o ano da publicação de “O Moisés de Michelangelo”.

Como aponta Vladimir Safatle (2006), foi esta precoce autonomização do material musical, seguida do desacordo sobre a determinação semântica do signo musical, que teria sido a fonte de sua resistência ao instrumental psicanalítico por excelência, a interpretação. Ou, mais precisamente, o caráter hermenêutico da interpretação psicanalítica mais comum,

um regime estético que submete a racionalidade das obras a uma noção de interpretação pensada sobretudo como *decifragem de signos*, o que pressupõe uma *compreensão semântica* da aparência estética. Trata-se de decifrar os conteúdos presentes na cena articulada pela obra a partir de uma *procura arqueológica de sentido* que visa desvelar a racionalidade causal do fenômeno estético ao reconstruir uma espécie de texto latente que estaria obliterado pelo trabalho do artista (...). Pois a psicanálise teria a tarefa de desvelar a verdade obliterada pela forma estética, já que a obra não coincidiria com sua letra, sua essência estaria em uma *Outra cena* na qual se desvelaria seus esquemas de produção e cujo acesso exigiria uma leitura de profundidade (p. 165) [grifos do autor]

O que torna possível compreender a frustração freudiana diante da música.

A meu ver, o que nos prende tão poderosamente só pode ser a intenção

do artista, até onde ele conseguiu expressá-la em sua obra e fazer-nos compreendê-la (...) Mas por que a *intenção* do artista não poderia ser comunicada e compreendida em *palavras*, como qualquer outro fato da vida mental? (...) Para descobrir sua intenção, contudo, tenho primeiro de descobrir o significado e o conteúdo do que se acha representado em sua obra; devo, em outras palavras, ser capaz de *interpretá-la* (Freud, 1996/1914, p. 218 [grifos do autor])

A partir desta consideração geral, Safatle lista quatro modelos de investigação psicanalítica sobre o fenômeno musical. Em primeiro lugar haveria as *análises psicanalíticas da escuta*, interessadas na determinação dos “mecanismos de investimento libidinal da escuta musical” (Safatle, 2006, p. 166), incluindo entre seus problemas de pesquisa o fenômeno da fixação em uma melodia como a expressão de uma representação psíquica recalcada no inconsciente.

Em segundo lugar, estariam as *pesquisas psicobiográficas* a respeito de compositores por meio de uma interpretação de seus desenvolvimentos pessoais, relações afetivas e eventuais psicopatologias, que conduzissem uma análise do conteúdo de suas obras. A opinião de Safatle é que tais trabalhos freqüentemente pecariam por uma “redução da obra, pensada aqui principalmente como campo de sublimação dos conflitos pessoais” (*idem*).

Um terceiro tipo de pesquisa psicanalítica sobre a música agruparia as análises propriamente hermenêuticas de composições musicais. Aqui, o recurso normalmente empregado da interpretação das narrativas teria reduzido o objeto de estudo deste tipo de investigação ao campo das óperas, seu suporte privilegiado.

Por fim, Safatle encontra os trabalhos caracterizados por uma espécie de *psicanálise da forma musical*, investigações dotadas de “um esforço peculiar de consideração sobre a estrutura formal das obras musicais através da conceitografia analítica” (*idem*). Esta tendência de pesquisa, que teria sido fundada por Adorno em seu “O caráter fetichista da música e a regressão da audição” (*idem*), estabeleceria uma forma original de resolver o conflito decorrente do confronto do material musical com a interpretação analítica por meio de uma suspensão temporária de seu caráter eminentemente



hermenêutico e, assim, garantir o binômio psicanálise-música sem “dissolver a especificidade da análise da forma musical” (*idem*). De fato, Adorno (1991) denuncia que é a função metonímica do fetiche, produtora de um fascínio generalizado pela parte em lugar de um todo, que permite a compreensão da perda da unidade sintética das composições musicais e a redução da audição a um estado de regressão e contemplação estática de imagens sonoras idealizadas e reificadas. Por outro lado, a *audição atomizada* seria apenas a expressão, no campo da música, de um exacerbado fetichismo, ao mesmo tempo coletivo e constitutivo do sujeito, efetuada na sociedade ocidental capitalista pela indústria cultural.

Do agrupamento dos diferentes tipos de investigação psicanalítica a respeito da música resultam duas diretrizes essenciais para o desenvolvimento de uma articulação da Psicologia à estética em geral, e especificamente à música.

Primeiro, trata-se de compreender claramente que a arte pensa, ou seja, ela não precisa de importações de nenhuma natureza para organizar o campo de problemas e conceitos que gravitam em torno das obras. Dizendo de uma maneira mais clara, as obras produzem seus próprios conceitos e são eles que devem orientar nossa confrontação inicial com as obras (...). A segunda condição (...) consiste em lembrar que toda obra bem-sucedida responde a problemas sobre regimes de determinação e sobre possibilidades de reorientação de categorias como identidade, diferença, relação, unidade, entre outras (p. 169)

Trata-se, portanto, de preservar, por um lado, a autonomia formal do material musical com relação às categorias psicológicas que lhe serão empregadas e, por outro, de assumir que as “obras de arte fornecem a imagem do modo com que sujeitos podem estabelecer identificações, relações de objeto e reconhecer afinidades miméticas com o que se põe como o Outro<sup>3</sup>. Neste sentido, *elas disponibilizam figuras para problemas gerais de subjetivação*” (Safatle, 2006, p. 170 [grifo do autor]) e, por isso, não necessitam de conceitos extra-musicais que os expliquem.

---

3 N.A.: Conceito empregado por Jaques Lacan para dar conta do estudo analítico do campo simbólico da linguagem e da cultura.

## Antropologia e música

O estudo da música constitui, por conseguinte, um *obstáculo epistemológico*, tal como definido por Bachelard (1996), ao avanço da Psicologia científica, na medida em que

não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (p. 17)

Uma das vias de superação deste obstáculo encontra-se, considerando o enquadramento do estudo da música nas ciências humanas, no debate interdisciplinar, na medida em que este oferece ao campo epistemológico da Psicologia uma renovação, por meio do intercâmbio entre as diferentes áreas do saber, de conceitos e idéias já cristalizadas. No espectro de estudos a respeito da música destaca-se a Etnomusicologia, “disciplina que durante longo tempo foi entendida como de natureza híbrida, ou seja, pertencente à musicologia quanto a seus conteúdos e à antropologia quando se trata de seus métodos de pesquisa” (Pinto, 2001, p. 223). Ainda que a música tenha figurado de maneira freqüente nas etnografias antropológicas clássicas, a etnomusicologia surgiu no vácuo de estudos consistentes sobre a música no campo da antropologia. O termo *ethno-musicology* foi introduzido por volta de 1950 pelo musicólogo holandês Jaap Kunst, porém, até a publicação de *The Anthropology of Music*, de Paul Merriam (1964/1980), não havia ainda uma teoria que definisse a metodologicamente. A importância de Merriam, nesse sentido, está em ter sido o pioneiro no estudo da *música na cultura*. Sua pesquisa orientava-se por uma análise, sob as categorias musicológicas ocidentais, do produto musical, reforçando seu caráter de interação social. Na década seguinte, entretanto, esta perspectiva, choca-se com a concepção de *performance*, introduzida na antropologia por Victor Turner.

A etnografia da performance musical marca a passagem de uma análise das estruturas sonoras à análise do processo musical e suas especificidades. Abre mão do enfoque sobre a música enquanto “produto” para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como “processo” de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros (Pinto, 2001, p. 223 [grifo do autor])

A perspectiva processual do acontecimento cultural orienta as pesquisas de Anthony Seeger, aluno de Turner, que funda uma nova metodologia de estudos etnomusicológicos baseada na performance, “uma antropologia atenta aos processos sociais como performances intencionais, ‘estruturações’, e soluções criativas dentro de um campo de padrões e dentro de certas situações históricas percebidas” (Seeger, 1987, p. 140). Em 1972, Seeger acompanhou um ritual dos Suyá<sup>4</sup>, povo que habita o Parque Nacional do Xingu no Mato Grosso, etnografia que daria origem ao livro *Why Suyá sing?* (Seeger, 1987). A Cerimônia do Rato, analisada por Seeger, consiste em um rito de passagem onde os jovens começam sua iniciação nas atividades sociais da vila por meio da relação com um adulto que lhe transmite seus nomes.

O mito do rato conta que foi um roedor que ensinou os Suyá, que até então só comiam madeira apodrecida, a se alimentarem de vegetais. Os Suyá não sabiam que as raízes e vegetais que boiavam no Rio das Comidas, junto à aldeia, serviam de alimento. O rato, então, ordenou a uma mulher que se banhava com seu filho no rio que ela levasse uma espiga de milho e guardasse segredo diante da tribo inteira até seu filho pudesse andar. Nesse dia, o menino levaria um bolinho de milho para o centro da vila, oferecendo-o a todos os homens que, assim, passaram a plantar seus alimentos.

A Cerimônia do Rato dura vários dias e reordena a vida social em meio a diversos acontecimentos na comunidade - entre eles diversas canções - como modo de celebração do mito e de retribuição às crianças que já estão na idade de receberem um nome - até

---

<sup>4</sup> Hoje os Suyá preferem ser chamados de Kisédjê, cf. Cohn, C., Vieira, J. G., Lima, L. M., Sztutman R., & Hikiji, R. S. G. H. (2007). Por que canta Anthony Seeger?. *Rev. Antropol.* 1(50).

então são chamadas apenas de bebê -, transformando seus status enquanto membros da comunidade. No caso dos meninos, é neste momento que eles são removidos da casa de suas mães, têm seus lábios inferiores furados e são levados à casa dos homens, onde irão viver até que se casem.

Seeger (1987) ressalta que se trata, por todos os lados, de um momento de transformação. De fato, a vida dos Suyá é dividida em dois modos complementares de existência: um modo ritual, marcado pela euforia, pelas atividades coletivas públicas e a intensificação das relações sociais, contraposto a um modo não-ritual, de atividades familiares nucleares e discurso cotidiano. A alternância entre os dois períodos cria o tecido da vida social, em uma recriação contínua das categorias subjetivas e relações cosmológicas.

Todas as ações sociais são criativas e re-criativas. O canto Suyá era um tipo particular de recriação. Ele pesava moralmente os tempos e espaços da vida social. Cantar criava relações musicais entre silêncio e som, baixo e grave e alto e agudo, entre rápido e devagar, entre uníssono e solo, entre canções de grito e lamento, entre canções curtas e bobas e as canções longas e sérias dos adultos, as canções públicas da praça e as invocações da periferia. Cantar também estabelecia relações entre movimentos: entre sentar-se e ficar de pé, andar no sentido horário e anti-horário, aproximação e remoção das casas residenciais, saltar e parar. Ela estabelecia relações entre grupos: entre homens e mulheres, entre os clãs Ambán e os Kren ou os Soikokambri e os Soikodnto, e entre afiliados e consaguíneos. Assim, espaço, tempo, o corpo e a identidade social eram todos definidos, e eram por ela definidos, a arte vocal (Seeger, 1987, p. 86)

Seeger descobre que a música é o meio pelo qual os Suyá podem tanto “resguardar certos tipos de ordem em seu mundo, e também criar novos tipos de ordem nele” (Seeger, 1987, p. 128). A experiência de cantar era para eles, ao mesmo tempo, individual e social, um modo de reproduzir a sociedade e a identidade social no nível de sua produção material. “Os Suyá cantavam porque cantar era uma maneira essencial de articular as experiências de suas vidas com os processos de sua sociedade” (*idem*).

O estudo realizado com os Suyá forneceu a Seeger o material para a crítica do modelo de “antropologia da música” e a fundação

de uma “antropologia musical”. Como sintetiza Rose Satiko Giritirana Hikiji, esta consiste em uma proposta de etnomusicologia cujo “foco não se limitaria ao estudo da música *na* cultura, tal qual sugerido por Merriam (a música como *parte* da vida cultural e social), mas a própria cultura que poderia ser concebida como algo que acontece *na* música” (Hikiji, 2006, p. 62). Esta inversão do paradigma resulta em uma disciplina cuja ênfase se dá no estudo da sociedade pela perspectiva da performance musical, substituindo o estudo da música como um produto cultural pelo estudo dos processos sociais com relação à música ou, nas palavras de Seeger, o “estudo da música como uma abordagem para o estudo de processos sociais em geral” (Seeger, 1987, p. 138).

Uma antropologia da música olha para o modo pelo qual a música é parte da cultura e da vida social. Em contraste, uma antropologia musical olha para o modo pelo qual performances musicais criam muitos dos aspectos da cultura e da vida social. Em lugar de estudar a música *na* cultura (como proposta por Merriam, 1960), uma antropologia musical estuda a vida social como uma performance. Em lugar de assumir que há uma matriz social e cultural, pré-existente e logicamente anterior, dentro da qual a música é executada, ela examina o modo pelo qual a música é parte da construção e interpretação mesma das relações e processos, sociais e conceituais, (...) esta incursão na antropologia musical dedica-se ao estabelecimento de aspectos da vida social como musical e enquanto criada e recriada por meio da performance (Seeger, 1987, p. xiii- xiv)

A Etnomusicologia, portanto, desenvolveu-se historicamente como uma disciplina que, em menos de vinte anos, inverteu as bases epistemológicas sob as quais havia se assentado. A passagem de uma pesquisa a respeito da música a partir dos métodos da antropologia para uma pesquisa a respeito da dinâmica social a partir da música conduziu à constituição de um novo objeto de pesquisa que passou a abranger outros problemas de pesquisa. Se a antropologia da música estava restrita a dizer “o que é a música dos povos?”, a antropologia musical inclui em seu escopo de pesquisa questões como “por que membros de um grupo particular valorizam tanto canções?”, “por que performances de canções têm certas estruturas, timbres e estilos?”, “por que certos membros da comunidade can-

tam aquelas coisas específicas, daquelas maneiras específicas, para aquela platéia específica, naqueles lugares e tempo específicos?”. São essas reconsiderações que atualizaram o campo de investigação da etnologia que podem, por fim, servir como contribuição interdisciplinar à Psicologia.

## Música e subjetividade

Uma importante contribuição dada pelos estudos de Antropologia Musical é a noção de que a música produz a abertura a uma *alteridade radical*, isto é, promove a atualização da potência do *fora*<sup>5</sup> no interior da realidade social. E, como se fosse um instrumento seguro de conexão com o fora, a música estabelece as condições de possibilidade aos processos de criação e re-criação, evitando as possivelmente nefastas conseqüências de tal encontro.

Seeger nota que, geralmente, as canções atribuem qualidades humanas aos animais: abelhas, ratos e peixes vivendo em sociedade, realizando cerimônias e corridas com troncos de buriti. As canções terapêuticas, pelo contrário, apresentam os animais como indivíduos dotados de capacidades não-humanas ou sobre-humanas: comer mandiocas venenosas sem dor, crescer extremamente rápido ou nadar sob a água por grandes distâncias. A invocação destas qualidades que estão fora da natureza humana tem o objetivo de interiorizá-las nos seres humanos: fazê-los crescer fortes, se recuperar de uma ferida ou um envenenamento, escapar dos inimigos etc. Paradoxalmente, são os atributos de seres pertencentes a outro reino, ou de outra ordem - isto é, que invocam o *fora* -, justamente aqueles que operam uma humanização do paciente.

No caso dos Suyá, Seeger nota também a pouca quantidade de compositores de novas canções, contrastando com os relatos dos

---

5 O conceito de fora (*dehórs*) foi empregado por Blanchot para explicar o surgimento da literatura moderna. Para uma análise aprofundada da relação do fora com a subjetividade, cf. Foucault, M. (1990). *O Pensamento do exterior*. Lisboa: Princípio e Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

primeiros encontros de missionários e antropólogos. Os compositores de novas canções entre os Suyá são pessoas sem espírito, que os tiveram desencarnados por um feitiço e enviados para viver por tempo indeterminado fora da comunidade, em geral entre uma comunidade de animais, dos quais aprendem as músicas. A explicação para a ausência de compositores verificada por Seeger é que no passado, quando havia mais índios Suyá, e seus membros não haviam sido submetidos ou capturados por outros índios - e vice-versa -, e tampouco haviam sido introduzidos na tribo brasileiros e americanos do tempo de pacificação e catequese, a única fonte de poder fora da aldeia era o reino natural. Em 1972, com os contatos intensos com outras culturas, o fora para os Suyá passara por um processo de expansão e alargamento, e as músicas passam então a ser aprendidas de outros índios e não-índios.

Outra constante da produção musical de uma alteridade radical, entre os Suyá, é a associação entre música e processos de metamorfose. De fato,

A falta de transformação no mito sobre a origem do milho pode ser o motivo pelo qual o mito não incluía nenhuma canção. A história não envolvia nenhuma metamorfose. O rato permanecia um rato; a criança cresceu em um menino (mas permaneceu humano); o milho era apenas milho. Gravei uma versão da origem do milho onde o contador seguiu descrevendo a origem das hortas. A origem das plantações (diferente de tirar as plantas do rio) envolvia a metamorfose de diferentes partes do corpo de uma mulher em produtos da plantação depois de ela ter sido queimada viva quando a clareira para a primeira horta fora aberta. Antes de ser queimada, ela cantou uma canção que era cantada pelos homens quase todos os anos justamente antes de eles correrem para plantações para atear-las fogo no final da temporada de seca. Entre os Suyá, onde havia metamorfose, havia canção (Seeger, 1987, p. 52)

Estranha relação que a música sustenta com o fora e as suas metamorfoses. É a relação, contudo, que nos faz retornar à Psicanálise, por meio de Alain Didier-Weill (1997).

O que ocorre com você quando escuta uma música que toca? Através de que magia esta mensagem tem o poder de induzir em você uma metamorfose? Num primeiro momento, você sente, enquanto ouvinte, que está escutando a música. Mas na medida em que é 'tocado', como se diz,

you descobrirá que de fato não é você que escuta, mas que é a música que o escuta, que escuta uma presença de cuja existência você se esqueceu e que, pelo fato de ser escutada, passa a reviver e a lhe ser dada (p. 198)

Didier-Weill insiste na relação entre Psicanálise e Música, apresentando esta como sendo participante do processo de subjetivação a partir de uma espécie de memória a respeito de si cujo conteúdo é o de uma alteridade presente na raiz do sujeito, alteridade originária, porém esquecida. O que agita tal recordação é um processo de *transmutação subjetiva* que torce o sujeito quando este diz “sim” ao encontro que emerge em sua escuta, uma força

que revira, e, a cada vez de maneira muito perturbadora, minha posição de sujeito ouvido em sujeito que ouve: com efeito, quando eu acreditava me engajar no ato de escutar a música, eis que descubro, no instante em que ela soa, que é ela que me ouve (p. 238)

A música, então, ouve o sujeito dizendo “sim” a alguém que ele não sabe quem é, e agora nem mesmo sabendo quem é que está dizendo “sim”. No máximo, o sujeito sabe que se trata da articulação entre um receptor que, no sujeito, recebeu o apelo que a música carregava, e a aparição de um emissor, que se dirige à música para chamá-la. A escuta musical comporta, assim, este poder misterioso de habilitar o encontro do sujeito com um consigo mesmo que ele desconhece, de torná-lo, em um só momento, aquele que diz “Sim, sou chamado por você” e “Sim, eu chamo você”. A estratégia de Didier-Weill é a resistência, em primeiro lugar, a uma concepção de sujeito como indiviso e imutável, para, em seguida, ater-se à distinção analítica entre um sujeito do consciente, correspondente ao eu, e um sujeito do inconsciente que, por meio da música, liberta-se da reclusão do seu não-ser e advém à existência em uma recriação do próprio sujeito. Ouvindo a música o sujeito ouve a si mesmo e, por meio da transmutação subjetiva, o sujeito invocado pela música advém como um sujeito invocante, agente de atualização dos atributos do fora no interior da subjetividade.

O próprio Didier-Weill coloca em questão a natureza deste sujeito do inconsciente que, mediante a música, insiste em bro-



tar. “Será que ele vem de um ‘eu’ inconsciente que estava lá desde sempre, à espera de ser reconhecido, ou esse ‘eu’ do inconsciente, ao contrário, acaba de ser, soberanamente, criado pela música?” (*idem*). Ora, os atributos deste sujeito são tais que “o apelo que existe na música não requer um eu que já estaria lá, mas um sujeito que ainda não está lá, indefinidamente suscetível de advir” (*idem*).

A música é, portanto, o acontecimento pelo qual se desvela ao eu a força que pressionava insistentemente o sujeito a existir. Ela constitui o instrumento pelo qual o eu entra em contato com esta força estranha e radicalmente exterior atribuída ao Outro. Mas, “nesse encontro entre o mais íntimo e o mais exterior, o sujeito aprende que ele não é constituído, segundo a concepção freudiana, por uma descontinuidade dentro-fora, mas, segundo a concepção moebiana, por uma continuidade entre o íntimo e o exterior” (*idem*). O encontro com o fora, por meio da música, adquire a força de uma recordação, a lembrança da continuidade entre o Outro e o sujeito do inconsciente.

A psicanálise, contudo, demonstra que o desvelar desse encontro com o fora ocorre de maneira relativamente freqüentemente, com mais ou menos resistência ou dissimulação, em nossa vida cotidiana “não-musical”, nos sonhos, piadas, atos falhos etc. A peculiaridade da experiência musical, contudo, é que ela proporciona um encontro com o Outro sob a égide de uma afirmação absoluta: “não somente não sinto a presença da música como uma intrusão que tem as características de uma violação, como descubro, ao contrário, com a mais extrema certeza, que, nesse lugar adquirido em mim, o Outro está em casa” (p. 239).

É assim que o estudo de Didier-Weill a respeito da música como abordagem dos processos de subjetivação demonstra de que maneira estes envolvem o encontro do sujeito com uma alteridade radical, com algo que lhe está fora, mediante a escuta musical. Este encontro, por sua vez, reúne as condições de possibilidade para a atualização das potências do fora na realidade subjetiva. A peculiaridade da música na promoção de tal encontro é que ela estabelece

um espaço seguro, onde o fora aparece desprovido de suas forças malélicas, onde o contato não é temido por seus riscos e limitações, onde, pelo contrário, em uma afirmação absoluta da potência, as relações do sujeito com o fora se apresentam dinamizadas sob o signo da harmonia.

É também por meio da música que as categorias socialmente construídas e realizadas pelo sujeito, tais como espaço, tempo, corpo e identidade social, são reordenadas de modo a permitir a criação do novo e a atualização do sujeito a partir de sua alteridade. Para os Suyá, cada performance musical “reestabelece certas relações entre seres humanos e animais, entre a aldeia e seus arredores, entre os Suyá e o universo que eles criaram e dentro do qual eles vivem” (Seeger, 1987, p. 2). Cantando, saltando e dançando, é esta a maneira pela qual eles incorporam o fora, domando sua destrutividade pela suspensão da ordem vigente, por uma metamorfose do mundo e de si. E, assim,

o que põe o sujeito em movimento, na dança, sem que ele tenha, para isso, de fazer esforços, deve-se ao fato de que o deslocamento no qual ele se lança arranca-o de um lugar onde ele não pode mais ficar: ele não o pode mais porque, a partir do momento em que soa a música, o novo lugar onde ele se encontra situado cessa de estar limitado pela orientação espaço-temporal que recebia da lei simbólica, para adquirir subitamente a característica de um lugar habitado pela amplidão do ilimitado. (...) Dançando esse puro excesso que é o ilimitado, o sujeito descobre o que ele não é: cessa de ser limitado pela lei especular (torna-se invisível), cessa de ser limitado pela lei da gravidade (torna-se imaterial), cessa de ser limitado pelo interdito simbólico (torna-se inaudito)” (Didier-Weill, 1997, p. 240-241)

Esta construção teórica de análise da música apresenta-se possível somente na medida em que se orienta como um estudo de Psicologia Musical. Para Didier-Weill, a música possibilita um modo de subjetivação pelo encontro com o fora e, assim, oferece ao sujeito os meios de estabelecer identificações e diferenças consigo mesmo e com o exterior, de criar e romper alianças com os objetos, de compor e decompor relações com sua alteridade. Estas conclusões resultam de um estudo da música enquanto método de abor-

dagem dos processos de subjetivação. E Didier-Weill insiste neste ponto quando afirma que “não hesitamos em declarar que uma reflexão teórica sobre a música é um dos caminhos possíveis para compreender a relação mais primordial do sujeito com o Outro” (Didier-Weill, 1997, p. 240)

Enfim, é quase como se o trabalho de uma Psicologia Musical fosse o de inverter o paradigma metodológico atual entre Psicologia e Música e, assim, orientar uma pesquisa híbrida, pertencente à Psicologia quanto a seus conteúdos e à Música quanto a seus métodos. Trata-se, sobretudo, de substituir o estudo analítico ou descritivo, formal ou estrutural, do sujeito como um produto acabado, pelo estudo dos modos de subjetivação com relação à música.

Esta construção de uma Psicologia Musical levantará problemas que, obviamente, não cabem ser explicitados ou desenvolvidos neste trabalho. Um exemplo seria a natureza da audição musical que, para Didier-Weill, apresenta os mesmos atributos de subjetivação exercidos, na concepção de Seeger, pela performance musical. Seria esta disparidade resultado de uma diferenciação cultural preponderante ou de um encaminhamento lógico que acompanha a transposição do enfoque da comunidade à subjetividade? Ou, ainda, estaríamos por adotar uma maior extensão do campo da performance de modo a abranger também a escuta? Escuta agora pensada como processo ativo de significação dos sons, estruturante das categorias de subjetivação musicais e produtora das imagens associativas entre notas e afetos. E, também pensada enquanto processo, absolutamente relacional, dinâmica e criativa, por isso justamente, anterior a qualquer representação. Espera-se que este, junto a outros problemas, encontre uma abordagem significativamente relevante com o estudo de uma Psicologia Musical.

Há que se levar em conta, ainda, a existência de uma vasta produção teórica a respeito da música nos diferentes marcos teóricos da Psicologia. Deu-se preferência à Psicanálise na medida em que ela oferece, enquanto exemplo singular, um campo de problematizações que conduziu ao desenvolvimento desta proposta. Não

se deve excluir, com isso, a possibilidade de consolidação da Psicologia Musical a partir e junto de outras linhas teóricas no campo da Psicologia e, mais ainda, de outras disciplinas, como a Musicologia, Sociologia da Música, Filosofia da Música e Musicoterapia.

As perspectivas, contudo, de um amplo estudo da música no campo da Psicologia mostraram-se depender de uma revisão aprofundada de alguns de seus conceitos fundamentais, sobretudo a noção de sujeito. Torna-se necessária uma concepção aberta de subjetividade em constante processo de troca e produção, subjetividade composta e recomposta em indeterminados devires balizados pela sociedade em suas produções culturais, tais como a música.

## Referências

- Adorno, T. W. (1991). O fetichismo na música e a regressão da audição. *Os Pensadores v. 48*. São Paulo: Nova Cultural.
- Bachelard, G. (1996). *Formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bell, C. (1923). *Art*. London: Chatto and Windus, 1923. Original publicado em 1914.
- Didier-Weill, A. (1997). *Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freud, S. (1996). O Moisés de Michelangelo. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* [Jayme Salomão, trad]. 213-140. Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1914.
- Hanslick, E. (1989). *Do belo musical: uma contribuição para a revisão da estética da arte dos sons*. Campinas: Ed da Unicamp. Original publicado em 1854.
- Hikiji, R. S. G. (2006). *A música e o risco: etnografia da performance*

*de crianças e jovens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Merriam, A. P. (1980). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press. Original publicado em 1964.

Pinto, T. O. (2001). Som e Música. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*, 44(1). 221-286

Pontalis, J. B. (2005). *Entre o sonho e a dor*. São Paulo: Idéias & Letras.

Safatle, V. (2006). Destituição subjetiva e dissolução do eu na obra de John Cage In Rivera, T., Safatle, V., org. *Sobre arte e psicanálise*. 163-195. São Paulo: Escuta, 2006.

Seeger, A. (1987). *Why Suyá sing?*. Cambridge: Cambridge University Press.

# A atualidade do projeto freudiano de 1895

*Sidarta da Silva Rodrigues*<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo explorar o conceito de Memória e Aparelho Psíquico tal como descritos por Sigmund Freud em seu Projeto para uma Psicologia Científica de 1895. Nesta obra, o Aparelho nos é apresentado como uma rede de neurônios capaz de transmitir e transformar a energia que impulsiona o sistema, constituindo-se como um modelo para explicação do funcionamento da atividade psíquica normal, bem como de seus possíveis distúrbios. Consideramos que estão presentes na dinâmica do Aparelho idéias precursoras de conceitos atuais no campo das Neurociências e Ciências Cognitivas.

**Palavras-chave:** Teoria Freudiana; Ciência Cognitiva; Memória

**Abstract:** The purpose of this article is to explore the concept of memory and “psychic apparatus” as described by Sigmund Freud in his “Project for a scientific psychology”, 1895. The “apparatus” is a neuron network capable of transmitting and transforming energy that feeds the system, being a model of explanation of normal psychic activity function, as well as its possible disturbances. We consider that, in the apparatus dynamic, ideas precursory of current concepts in neuroscience and cognitive science are present.

**Keywords:** Freudian Theory; Cognitive Science; Memory

## O Projeto de Freud

Enquanto regressava de Berlim, ocasião em que visitara seu amigo Fliess, Sigmund Freud, ainda no trem, começava os esboços de seu *Projeto para uma psicologia científica* (Freud, 1990). Nesta obra são apresentados conceitos que fundamentaram o conhecimento psicanalítico, que tão grande influência exerce no mundo ocidental, desde o início do século 20 até os dias atuais. Mais ainda: as questões elaboradas por Freud há 114 anos, constituem, hoje, al-

1 Estudante de Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia – *sidartarodrigues@yahoo.com.br*

guns dos principais pontos de discussões tanto das teorias da complexidade quanto das neurociências

Freud é, assim, atual na medida em que aplicou a ciência da época no afã de compreender o cérebro e sua articulação com a mente; é moderno porque antecipa, em parte, os modelos de redes neurais. É moderno, finalmente, porque não supera como ainda não superamos, os impasses ligados à conversão da complexidade cerebral em complexidade proposicional-semântica. (Maciel, 1998, p. 9)

Em seu intento de sistematizar o conhecimento a respeito dos processos psíquicos, de maneira a torná-los “claros e livres de contradição”, Freud tratou de conceitos fundamentais, como a natureza dos neurônios e suas conexões, antes mesmo que constatações empíricas sobre esta célula nervosa fossem realizadas (Bianco, 2002). É com espírito científico que Freud, naquele momento em que concebia o *Projeto*, apresenta sua teoria sobre processos psíquicos através da dinâmica de partículas materiais. A proposta de um mecanismo para descrever a atividade mental em termos neurológicos torna a linguagem empregada no projeto próxima dos estudos contemporâneos das neurociências bem como da computação. (Tripicchio, 2006)

O *Projeto* suscita a discussão em torno da possibilidade de uma Psicologia entendida como ciência natural, cujo objeto de estudo é delineado de maneira clara, à luz do paradigma da Física. A este respeito, Fulgêncio nos diz que, dentre as premissas científicas que embasam este intento, temos,

Em primeiro lugar, o pressuposto de que o psiquismo humano deve ser tomado com um objeto natural, um aparelho. Em segundo, os movimentos próprios a esse aparelho podem ser compreendidos em termos de quanta de excitação móveis. (Fulgêncio, 2004, p. 119)

A busca da compreensão do lugar da atividade psíquica humana no mundo natural fundamenta-se nos pressupostos científicos da biologia evolutiva e das leis da termodinâmica, tal como citadas por Freud durante a explanação de como se formou o Aparelho (Brook, 1998).

Esta busca está também presente no surgimento da Psicologia como disciplina autônoma a partir de suas fortes raízes: a filosofia e a fisiologia do século XIX. Esta perspectiva é verificada na contemporaneidade: as novas investigações neurocientíficas possibilitadas pelos avanços tecnológicos têm favorecido uma compreensão mais complexa dos processos psíquicos, sendo a produção de instrumentos e técnicas de mensuração e modelagem matemática dos fenômenos psíquicos uma das direções da ciência contemporânea

### Memória e Psicologia no século XIX

Perguntas, hipóteses e conjecturas sobre mente e memória uniram diversos cientistas em torno de uma perspectiva comum, no que se referia à crença na produtividade da atividade científica. A resposta que Freud dá a algumas destas perguntas que compartilha com seus contemporâneos o distingue: em seu *Projeto para uma psicologia científica*, elabora conceitos que o levam para além do seu tempo, e trazem uma nova visão acerca da memória.

Um importante capítulo na história dos estudos sobre a memória trata da influência que a pesquisa fisiológica teve nos estudos sobre os processos mentais. A fisiologia do século 19 a respeito da investigação da mente exerceu grande influência no pensamento filosófico que, durante muito tempo, permaneceu dentro da tradição dualista cartesiana, da concepção de homem bipartido entre corpo e alma. No campo das idéias, o estudo da mente, bem como o de processos psíquicos como a memória, cada vez mais se constituíam objeto da atividade científica.

O caráter experimental dos estudos fisiológicos favoreceu o refinamento de questões até então situadas nas investigações da filosofia. As indagações a respeito do funcionamento de nossa memória passaram a ser formuladas nos laboratórios. Como funciona a memória? De que modo danos cerebrais podem afetar nossa capacidade de recordar? As pesquisas realizadas sobre as primeiras



tentativas de mapeamento das funções cerebrais e estrutura do sistema nervoso visavam às respostas para tais questionamentos, através de um método com estatuto de cientificidade. Assim, os novos conhecimentos produzidos nos campos da neurologia, fisiologia e filosofia delineavam novos fundamentos para a investigação da memória e do funcionamento psíquico.

Dentre os precursores da aplicação do método experimental à mente, encontramos o pesquisador alemão Hermann Ebbinghaus (1850-1909) como o pioneiro no estudo da memória e aprendizagem (Schultz, 2005). Seu artigo “Contribuições para estudos sobre a memória”, de 1881, surgiu como o primeiro trabalho sistemático sobre um processo psíquico no caminho da abordagem que se esperava de uma Psicologia Científica. Segundo Ebbinghaus, para considerar a psicologia como ciência seria preciso localizar na alma um lugar onde “seja possível aplicar as potentes alavancas da pesquisa, das experiências e das avaliações nas ciências exatas” (Ebbinghaus, citado por Draaisma, 2005, p. 143). Seu intento, portanto, era conhecer a natureza da memória enquanto processamento de informações conscientes, com um rigor tal que fosse capaz de substituir as velhas metáforas por descrições precisas, quantificadas e descritas em linguagem matemática.

Através do tratamento matemático dos dados fornecidos por suas centenas de pesquisas experimentais acerca da memória, Ebbinghaus construiu expressões, fórmulas e gráficos para apresentar as relações entre retenção e esquecimento. O conjunto de resultados obtidos e, principalmente, o exemplo de viabilidade ao quantificar um processo mental superior, de maneira precisa, fundamentaram um programa de pesquisa largamente utilizado pela psicologia do século 20 (Schultz, 2005).

A busca pelos registros históricos dos estudos sobre a mente no século 21 não visa, aqui, estabelecer uma análise com fins de afiliações entre as idéias dos cientistas e escolas de pensamento, ou tradições filosóficas. Ao levantar alguns aspectos do cenário intelectual de quase dois séculos, o propósito é apresentar brevemente

a natureza dos estudos a respeito da memória e a tentativa de fazer da Psicologia uma ciência, no período em que Freud escreve o seu *Projeto para uma psicologia científica*.

Para Garcia-Roza (2004), Freud lidava com os mesmos tipos de problemas característicos do pensamento científico do final do século 19, pois compartilhava com seus contemporâneos a crença de que os processos psíquicos poderiam ser descritos através de leis científicas.

Em uma carta a Fliess, de 1896, Freud comenta: “se eu pudesse fornecer uma descrição completa das características psicológicas da percepção e dos registros mnemônicos, descreveria uma nova psicologia” (Freud, 1990, p. 337).

O objetivo de Freud, prover uma psicologia entendida como ciência natural, é descrito na primeira página deste texto de 1895. Entretanto, ainda que o desejo de situar os processos psíquicos na esfera das “massas em movimento” do mundo das ciências naturais, sobretudo da Física, tenha aproximado Freud de seus contemporâneos, outra via será trilhada pelo pai da psicanálise.

## O aparelho de memória de Freud

No *Projeto*, Freud desenvolve um modelo para o funcionamento psíquico como um todo, para além do estudo da memória enquanto atividade consciente. A descrição deste aparelho já antecipa noções do funcionamento cerebral e cognitivo desconhecidas até então: a sinapse e o entendimento da memória como sistema dinâmico aberto. No modelo proposto por Freud, o psiquismo é a própria memória.

O Aparelho Psíquico nos é apresentado por Freud como uma rede de neurônios capaz de transmitir e transformar a energia ( $Q$ ) que impele o sistema e engendra a atividade psíquica. A partir deste constructo, Freud propôs um modelo de funcionamento da atividade psíquica normal, bem como de seus possíveis distúrbios, des-

crevendo, através desse funcionamento do aparelho, processos psíquicos como: percepção, alucinação, consciência, sonhos e histeria.

Para Freud, “uma teoria psicológica de alguma relevância tem de fornecer uma explicação da memória” (Freud, 1990, p. 351). Nesta direção, encontraremos no Aparelho psíquico uma tripartição, três sistemas de neurônio: *Omega*, *Phi* e *Psi*, sendo este último aquele capaz de representar a memória. Esta particularidade do sistema *psi* se deve à sua impermeabilidade: pode acumular energia, até que o limiar das barreiras de contato seja ultrapassado a ponto de favorecer a conexão entre neurônios.

Uma idéia fundamental para a compreensão da dinâmica do Aparelho é a de *Q* e suas fontes: a energia (*Q*), sujeita às leis gerais do movimento, circula pelo Aparelho Psíquico, podendo ser acumulada ou deslocada.

Em primeiro lugar, não resta dúvida de que o mundo externo constitui a fonte de todas as grandes quantidades de energia, pois, segundo as descobertas da física, ele consiste em poderosas massas que estão em movimento violento e que esse movimento é transmitido pelas ditas massas (Freud, 1990, p. 414)

Entende-se que inicialmente o sistema, organismo, tem de descarregar tal energia. *Q* possui duas fontes, sendo uma endógena e outra exógena. A fonte endógena caracteriza-se, segundo Freud, por um tipo muito particular de necessidade e que ele descreveu como grandes “carecimentos” que permitem a vida humana. Assim, temos como exemplo o sono, o calor, a fome e sexualidade como expressões dessa energia endógena, ou *Q'n*. É importante ressaltar que a complexidade da vida humana faz com que tais carecimentos sejam mais do que expressões das necessidades biológicas simplesmente, pois o ser humano, um ser de linguagem, já se distancia desde antes do nascimento do mundo dito natural. Assim, a escolha de ‘carecimento’ e não ‘necessidade’ indica claramente a função simbólica dos processos psíquicos (Coutinho, 2004).

Freud nos apresenta a dinâmica da *Q'n* no Aparelho ressaltando que, a partir do momento em que uma necessidade orgânica

se faz presente no organismo, temos um acúmulo da energia na proporção do aumento de tal necessidade. A tensão gerada pelo acúmulo de  $Q$  no sistema nos remete à segunda função do Aparelho Psíquico: função secundária – atender as demandas geradas pela fonte endógena para manutenção da vida.

Um princípio que opera no funcionamento do sistema é o de que cada neurônio deve descarregar a energia que recebe. Ao receber o fluxo de  $Q$ , o neurônio torna-se catexizado, termo que designa o estado em que a energia, acumulada, deve ser passada adiante através das vias disponíveis entre os neurônios. A transmissão de energia entre os neurônios é regulada por um mecanismo semelhante a comportas: são as barreiras de contato. Tais barreiras impõem dificuldade ao livre fluxo da energia no sistema, sendo uma propriedade que surge da tendência de que os neurônios devam evitar receber energia excessiva. Assim, a catexia se mantém até o momento em que a quantidade de energia é suficiente para romper a barreira de contato. Quando isto acontece, os neurônios envolvidos nesta conexão tornam-se catexizados e o valor da resistência da(s) barreira(s) de contato entre eles diminui. Desta forma surgem as *facilitações*, marcas ou traços do fluxo de energia que constituem o princípio de formação da memória.

Aprendemos deste mecanismo o entendimento de memória enquanto marca, trilhamento que se estabelece na continuidade dos vínculos entre os neurônios e está sujeita à magnitude da energia investida em tais conexões.

### **A modelagem computacional do aparelho psíquico**

O destaque que a modelagem computacional adquiriu dentro do programa das Ciências Cognitivas pode nos indicar o quão útil esta metodologia pode ser enquanto ferramenta na sofisticação de modelos teóricos e conceitos sobre fenômenos do mundo (Lopes & Teixeira, 2004). O modelo representa analogamente as

relações existentes entre os elementos que compõem o fenômeno investigado, a partir de um “procedimento lógico que encadeia operações segundo regras fixas, mecanismo de cálculo” (Winograd, 2006, p. 185).

A vantagem que a simulação computacional apresenta sobre a modelagem do fenômeno como descrição teórica, tal como a proposição matemática pura nas séries de algoritmos dos primeiros estudos científicos sobre a memória, é que o método de simulação possui maior poder heurístico (Gardner, 1985). Um modelo, portanto, “cristaliza” momentaneamente as relações causais através de uma topologia específica, passando a existir como um mundo artificial (Mellar, Bliss, Boohan, Ogborn, & Tompsett, 1994). No processo de modelagem, entretanto, os parâmetros que definem “o mundo virtual possível”, ou seja, os elementos que devem compor a simulação tornam uma parte da informação utilizada como referência mais visível, em detrimento de outras. Ao orientar, filtrar e dirigir a atenção para alguns aspectos particulares do modelo a ser representado, há redução de informação original (Zenon, 1984).

Um sistema de modelagem computacional que se aproxima da proposta do aparelho de Freud é o de redes conexionistas. As redes artificiais que simulam neurônios são utilizadas para modelar fenômenos cognitivos, onde a atividade psíquica (estados mentais) é representada a partir da associação, isto é, relação entre as diversas unidades da rede. Tal configuração apresenta características relacionadas à dinâmica que Freud propôs para o funcionamento do aparelho psíquico, tais como a não-linearidade da informação. Esta característica indica que, sendo a atividade psíquica emergente de componentes simples de uma rede – os neurônios – não precisamos buscar centros específicos de processamento da informação, ou, melhor dizendo, o sistema funciona como um todo, conectado (Minsky, 1998)

A topologia e o funcionamento do Aparelho revelam que as redes formadas pelos neurônios apresentam a atividade psíquica como característica que emerge dos trilhamentos das pequenas

quantidades de energia. O aparato proposto por Freud se constitui de: “sistemas de representações articuladas em rede, de modo que qualquer variação em uma região de um sistema em particular pode afetar as regiões vizinhas em função de sua intensidade” (Wino-grad, 2006, p. 188).

Numa visão geral sobre os aspectos da obra e a correlação entre o modelo de Freud e a proximidade com modelagem computacional, temos que:

O *Projeto* de Freud pode ser visto com uma tentativa de construir uma sintaxe neural a partir de uma rede associativa capaz de representar memória em sua estrutura de tal forma que essa memória influencia a evolução futura da rede (Maciel, 1998, p. 26).

Para Minsky (1998, p. 1), “Freud foi um dos primeiros cientistas computacionais, porque ele estudou a importância da memória”. É possível pensar em um Freud cognitivista para além de seu estudo sobre a memória psíquica, tal como na justificativa de Varela (2001), que salienta a perspectiva relacional que Freud construiu para descrever seu aparelho, onde tudo estava conectado nas intrincadas redes de neurônios.

Um esforço no intuito de modelar computacionalmente o aparelho psíquico foi empreendido por Osvaldo Pessoa (1998). Para viabilizar a modelagem matemática dos conceitos desenvolvidos no projeto foi atribuída uma regra para o fluxo de  $Q$  no sistema, através de um valor quantificável. Foi criada também uma instrução para a relação entre conexões de neurônios e valores das barreiras de contato, fundamentais para que o aprendizado aconteça, ou seja, o aparelho seja capaz de engendrar memória psíquica.

A primeira simulação criada a partir de tal rede conexionista foi a da defesa primária. Para exemplificar o significado deste evento psíquico, Pessoa apresenta o seguinte exemplo: ao imaginar que uma criança tenha sido agredida por um cachorro, suponhamos que esta tenha uma memória traumática daquele animal que lhe causou dor. Desta forma, a memória traumática do cachorro, identificada como “neurônio  $A$ ”, associa-se a um “neurônio  $B$ ”, que lhe

causa desprazer. Assim, cada lembrança traumática do cachorro, operada pelo neurônio  $A$ , remete ao desprazer, exemplificada de maneira simples pelo neurônio  $B$ . O mecanismo de defesa primária acontece a partir da organização de uma quantidade de neurônios, a qual Freud chamou de “eu”, onde tal conjunto tem como função o estabelecimento de uma nova associação para o neurônio  $A$ , ou seja, a lembrança traumática do cachorro agora estaria associada a outro neurônio, portanto, outra imagem que não causa necessariamente desprazer. Este mecanismo de defesa foi simulado com sucesso tal como descreve o autor em sua modelagem, favorecendo assim uma melhor visualização da dinâmica do aparelho psíquico através de recursos computacionais.

### Considerações finais

Uma das idéias desenvolvidas no *Projeto* tem um particular destaque na atualidade do pensamento freudiano e seu Aparelho: o conceito de facilitação [*Bahnung*]: o poder que a excitação tem de deixar impresso no sistema neuronal (*psi*) sua marca.

Do ponto de vista anatômico, cada neurônio é interdependente, ligando-se aos outros por contigüidade, formando uma rede de conexões. Do ponto de vista da estrutura histológica, o neurônio possui um núcleo com uma via de entrada e duas de saída, conduzindo energia e, a depender de qual sistema faça parte, pode também armazenar a  $Q$ .

A memória do sistema  $\psi$ , formada pelo conjunto das facilitações ou trilhamentos registrados entre as barreiras de contato, facilita o percurso em certas direções mais que em outras, consolidando alguns vínculos neurais e afrouxando outros; em outras palavras, constituindo padrões por meio das associações entre os neurônios. Quanto mais  $Q$  passa por certo caminho neuronal, mais facilitado ele vai ficando, pois é capaz de guardar a inscrição da passagem anterior de excitação; quanto mais a excitação percorrer o mesmo percurso, maior será a tendência de se repetir.

Segundo Freud, a memória constitui-se justamente pelas diferenças entre as facilitações dentro do sistema  $\psi$  de neurônios, formando uma rede complexa, na qual as conexões são móveis e dinâmicas, produzidas a partir da conjugação das excitações endógenas e exógenas em jogo. Entende-se que a disposição dos neurônios no aparelho forma uma rede conectada de modo complexo, com associações mais ou menos intensas de acordo com excitações recebidas do meio externo ou de dentro do próprio corpo. A partir dessas associações entre os neurônios e dos percursos de  $Q$  nos sistemas da rede, emergem certos padrões que tendem a se repetir diante de excitações de mesma natureza.

Esta interpretação da dinâmica da atividade psíquica a partir de conceitos atuais nos estudos de Cognição indica o quanto as idéias contidas no *Projeto* estavam à frente de seu tempo em relação à atividade científica do final do século 19, e, logo, em relação às pesquisas sobre mente e memória da época (Fulgêncio, 2004). A contemplação da complexidade presente no funcionamento psíquico, através do modelo de redes e facilitações, representa um salto qualitativo na compreensão da memória e dos processos psíquicos.

Esta compreensão torna ainda mais atual o *Projeto* freudiano, pois, ainda que desprovido da maioria das condições tecnológicas presentes hoje no campo científico, Freud desenvolveu conceitos que são problematizados nos estudos contemporâneos, das Ciências Cognitivas e Neurociências. Para Sidarta Ribeiro (2003), o desenvolvimento alcançado pela neurociência, área do conhecimento cujo rigor metodológico e experimental garante o estatuto de cientificidade, possibilitou a corroboração de teses psicanalíticas como a natureza e função dos sonhos. Para o autor, estas indicações devem sugerir a superação da crítica ingênua e muitas vezes sem fundamento à contribuição que Freud prestou à ciência.

A atualidade do projeto de 1895 pode ser expressa a partir do tratamento dado às questões como “é possível desenvolver uma psicologia como ciência natural? Como, a partir da atividade neuronal, entender como o cérebro representa proposições sobre o



mundo?” empreendidas por Freud há mais de um século e ainda centrais e abertas no atual campo de investigação sobre cognição e atividade cerebral.

A escolha do *Projeto para uma psicologia científica* como ponto de partida levou em consideração que já nesta obra estão presentes conceitos fundamentais para a Psicanálise, inventada por Freud após escrever seus esboços sobre o Aparelho Psíquico. Um destes conceitos é o de Pulsão [*trieb*], que se manifesta no sistema psíquico como energia que deve ser descarregada, quantidade, excitação que possibilita a dinâmica do aparelho e da memória. O conceito de Pulsão apresentado no Projeto aparece em 1920, num texto clássico da Psicanálise, Além do Princípio do Prazer, como referência no entendimento de noções cruciais para a teoria psicanalítica, como a noção de corpo e sexualidade.

Ao se aprofundar no estudo das pulsões, a teoria freudiana coloca-se na fronteira de outros campos do conhecimento. Freud, aliás, expressou mais de uma vez a esperança de que uma contribuição maior para o conhecimento das pulsões pudesse vir de outras áreas do conhecimento e especificamente, das ciências biológicas. (Candido, 2004, p. 44).

As relações entre os conceitos e pressupostos acerca da atividade psíquica desenvolvidos no *Projeto* e os atuais estudos sobre cognição configuram uma possibilidade de exercício da pesquisa interdisciplinar, tão importante na formação em Psicologia. Assim, o projeto freudiano de constituir uma psicologia como ciência natural fomentou questões que não só foram orientados pelas concepções científicas do século 19, como também ultrapassaram os limites de tal ciência, e se mantêm atuais até hoje nos estudos sobre mente, cognição e cérebro.

## Referências

Bianco, A. C. (2002). Freud: entre o movimento romântico e o pensamento científico do século XIX. *Psyché*, 6(10), 149-160.

- Brook, A. (1998). Neuroscience versus psychology in Freud. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 843 (pp. 66-79). New York, NY.
- Candido, C. (2004). A psicanálise interessa ao estudo da cognição? *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2): 37-46.
- Coutinho, D. (2004). *Tempo perdido e reinventado: memória e contingência em literatura e psicanálise*. Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Draaisma, D. (2005). *Metáforas da memória: uma história das idéias sobre a mente*. São Paulo: Edusc.
- Freud, S. (1969). Além do princípio do prazer. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol.23*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1990). Projeto para uma Psicologia Científica. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol.1*. Rio de Janeiro: Imago.
- Fulgêncio, L. (2004). O Projeto como uma metáfora biológica dos processos psíquicos. *Psicologia USP*, 15(3), 117-135.
- Garcia-Roza, L. A. (2004). *Sobre as afasias (1891) / O Projeto de 1895*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's new science: a history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Lopes, E. R., & Teixeira, J. F. (2004). A psicologia cognitiva experimental cinquenta anos depois: a crise do paradigma do processamento de informação. *Paidéia*, 14(27) 17-20.
- Maciel, L. M. A. (1998). *Proposta do conceito de dinâmica ontogenética conceitual aproximando o "Projeto" de Freud dos impasses da psicopatologia contemporânea*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mellar, H., Bliss, J., Boohan, R., Ogborn, J., & Tompsett, C. (1994). *Learning with artificial worlds: computer based modelling*

- in the curriculum*. London: The Falmer Press.
- Minsky, M. (1998). Opinião. *Cérebro e Mente*, 2(9), 22.
- Pessoa, O. (1998). Modelagem computacional do Projeto de Freud. *Resumos do III Encontro Brasileiro Internacional de Ciência Cognitiva*, 1(52-54) São Paulo: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Universidade de Campinas.
- Ribeiro, S. (2003). Sonho, memória e o reencontro de Freud com o cérebro. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 59-63.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2005). *História da psicologia moderna*. São Paulo: Pioneira.
- Tripichio, A. (2006). *Um Projeto para toda vida*. Recuperado em 20 de setembro, 2008, de <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=212>
- Varela, F. (2001). *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.
- Winograd, M. (2006). Psicanálise, ciência cognitiva e neurociência: notas para uma interlocução sobre o corpo pensante. *Psychê*, 9(19), 179-195.
- Zenon, W. P. (1984). *Computation and cognition: toward a foundation for cognitive science*. Mass, MIT Press.

# Psicologia Organizacional e a Análise do Comportamento

*Ana Franceschini<sup>1</sup>*

**Resumo:** O artigo apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de atuação do psicólogo organizacional a partir do referencial analítico-comportamental. Enfatiza a importância dos estudantes de Psicologia procurarem espaços para exercício da profissão fora das áreas mais tradicionais, que são o atendimento clínico individualizado ou consultorias externas (seleção de trabalhadores, treinamento etc.). A Análise do Comportamento considera que os comportamentos emitidos pelos trabalhadores são a interação destes com seu ambiente de trabalho, incluindo-se neste último seus relacionamentos com outros trabalhadores (ambiente social) e práticas culturais e empresariais vigentes. O texto oferece um exercício simplificado de possíveis aplicações de conhecimentos produzidos em modelos experimentais para melhorar a relação trabalhador-empresa e prevenir problemas de saúde. Este enfoque pode reinserir o psicólogo organizacional no âmbito das decisões estratégicas e políticas das empresas.

**Palavras-chave:** relações de trabalho nas organizações; psicologia organizacional; comprometimento organizacional; análise de contingências; análise do comportamento.

**Abstract:** This article presents a reflection on the possibilities of performance of the organizational psychologist under the analytical-behavioral referential. It emphasizes the importance of the psychology students to look for spaces to exercise the profession outside the most traditional ones, which are individual clinical treatments or external consulting (headhunting, training etc.). The behavioral analysis approach considers that the worker's behavior is the interaction between him/her and the working environment, including in this last the relationships with other workers (social environment) as well as cultural and management practices in place. The text offers a simplified exercise of possible applications of the knowledge produced experimentally to improve the relationship between worker and company and to prevent health problems. This approach can re-introduce the organizational psychologist in the scope of the strategical decisions and politics of the companies.

**Keywords:** labor management relations; organizational psychology; organizational commitment; contingency analysis; behavioral analysis.

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo - [ana.franceschini@usp.br](mailto:ana.franceschini@usp.br)  
*Transformações em Psicologia, 2009, Vol. 2, nº 2, 114-125*

Quais os espaços possíveis para atuação dos psicólogos dentro de organizações empresariais? Profissionais e estudantes têm clareza sobre o que constitui o trabalho de um psicólogo organizacional? As respostas a estas perguntas exigiriam conhecimento sobre possibilidades de atuação dos psicólogos para além daquela estritamente clínica e individualizada, geralmente enfatizada durante a formação universitária.

Cunha e Betini (2003) empreenderam uma pesquisa sobre a atuação de psicólogos dentro da secretaria da Educação do Estado de São Paulo, realizando uma série de entrevistas com psicólogas envolvidas em atividades educacionais na 6ª subsede da Secretaria da Educação, em Assis/SP. Dentre as 104 cidades vinculadas à 6ª Região, apenas oito municípios possuíam psicólogos vinculados, de alguma forma, à Secretaria de Educação. O número restrito de psicólogos nestes municípios (uma para cada treze cidades) por si já sugere uma limitação da capacidade de atuação destes profissionais. Quando perguntadas se sua formação universitária havia sido suficiente para capacitá-las a exercer funções institucionais, as respostas foram consistentes: de um modo geral, afirmaram que a ênfase da sua formação tinha sido na área clínica, tanto no que se referia aos aspectos teóricos, como nas práticas desenvolvidas nos estágios.

Este quadro não é exclusivo da administração pública. Muitas empresas consideram as possibilidades de atuação de psicólogos não-clínicos como restritas a atividades de seleção e treinamento de pessoas ou à prestação de serviços terceirizados como *headhunting* (seleção de pessoas), *outplacement* (recolocação profissional), *counseling* (aconselhamento), *coaching* (treinamento) etc., subexplorando o potencial de contribuição destes profissionais (Ribeiro, no prelo).

Neste artigo discutiremos algumas possibilidades de atuação de psicólogos dentro de organizações com fins lucrativos (empresas), a partir da abordagem Analítico- Comportamental.

## O ambiente empresarial como produtor de comportamento

Pelo Behaviorismo Radical<sup>2</sup>, o comportamento é a interação entre o organismo e seu ambiente (incluindo o ambiente social), na qual os dois elementos da relação interagem dinamicamente, modificando continuamente um ao outro (Skinner, 1984). Este é o objeto de estudo de todo analista do comportamento. As unidades de análise que compõem os comportamentos consistem de relações entre antecedentes, respostas emitidas pelos organismos e suas conseqüências. A seleção do comportamento pelas suas conseqüências é um mecanismo causal válido e rigoroso capaz de explicar uma infinidade de atividades humanas, desde uma simples interação verbal entre duas pessoas até o planejamento de políticas públicas nacionais (Martone & Todorov, 2005). Além de identificar as unidades comportamentais, cabe ao analista situá-las dentro de três esferas de determinação: filogenética, ontogenética e cultural.

O objeto de estudo de analistas do comportamento que atuam dentro de organizações empresariais é o comportamento organizacional. Organizações consistem em interações dinâmicas entre o comportamento de seres humanos e seus produtos (Glenn & Mallot, 2005). É importante que esta definição esteja clara antes de se iniciar uma análise organizacional. Apesar de ser composta pelas interações entre pessoas (comportamento organizacional), a relação que estas estabelecem com o produto de seu comportamento (objeto organizacional) é também definidora das organizações.

Por exemplo, imaginemos uma indústria X produtora de peças de plástico. O esquema de produção (antecedente) contém instruções ao trabalhador para montar o molde (respostas) para peças plásticas. Um molde finalizado é o produto do comportamento deste operário. O operário coloca o molde em uma empilhadeira para levá-lo à prensa. Se o molde é fixado adequadamente na prensa, a tarefa estará completa (conseqüência). Se o molde não se encaixar,

---

2 O Behaviorismo Radical constitui a base filosófica que embasa a Análise do Comportamento.

o operário deve manipulá-lo até que ele se ajuste. A relação entre suas ações e a prensa adequadamente carregada (contingência) afetará a maneira como a fixação do molde será feita da próxima vez (Glenn & Mallot, 2005). Filogeneticamente, o operário herdou a capacidade de adaptar suas respostas em função das conseqüências, de forma que ele é capaz de aprender. Sua história pessoal moldou e aprimorou esta capacidade tornando-o mais ou menos sensível a determinados estímulos (por exemplo, ao seguimento de regras e instruções) e sua cultura agiu durante toda esta configuração, determinando suas relações sociais e hierárquicas (contato com seu padrão, sua família ou seus colegas), seus reforçadores condicionados (salário, emprego, segurança etc.) e as práticas empresariais vigentes (ex. linha ou esquema de produção sob um sistema capitalista).

Qualquer análise funcional do comportamento deve compreender tanto o comportamento de indivíduos em organizações quanto o comportamento de organizações enquanto entidades funcionais. Em seu sentido mais amplo, uma organização é constituída por um grupo de pessoas que desempenha tarefas que resultam em um produto particular, de forma que toda organização será definida pelo que produz (Glenn & Mallot, 2005). A unidade de análise de um analista organizacional será o entrelaçamento formado pelo comportamento de múltiplos indivíduos e seus produtos.

Por exemplo, algumas vezes o comportamento da pessoa A, ou o produto desse comportamento (objeto), é ocasião para a pessoa B fazer algo. O comportamento de B ou seu produto pode então estabelecer ocasião para a pessoa C fazer algo. As contingências comportamentais de A, B e C se tornam interligadas. Organizações são como ecossistemas, formados por inúmeras interdependências (Glenn & Mallot, 2005). As características organizacionais (comportamento e objeto) fornecem a amplitude (ou tamanho) da organização e precisam ser levadas em conta para poder definir o alcance e a efetividade de intervenções feitas por analistas do comportamento (Martone & Todorov, 2005).

A idéia de que os indivíduos devem se adaptar às tarefas mais

adequadas às suas características pessoais perpassa a história da humanidade, por isso provavelmente se consolidou como a primeira forma de pensar e agir em gestão de pessoas e na própria Psicologia do Trabalho e das Organizações. Nesta visão o contexto de trabalho é tomado como realidade natural e estável à qual o indivíduo deveria se adaptar. Ao psicólogo caberia uma intervenção técnica visando o bom funcionamento do sistema, sem envolvimento com questões estratégicas, que não fariam parte do seu rol de atenção e ação (Ribeiro, no prelo).

No entanto, pelos motivos expostos acima, o foco exclusivo sobre o indivíduo, ignorando as condições ambientais e sociais às quais o mesmo está sujeito, é incompleto, ou mesmo inócuo. O ambiente organizacional deve obrigatoriamente dividir com o trabalhador a posição de objeto de estudo. Não há como compreender como as relações são estabelecidas separando-se os elementos - empresa (ambiente) e trabalhador (organismo) – e estudando-se unicamente o segundo. A adaptação do indivíduo a um ambiente de trabalho pré-determinado e imutável é uma falácia que sempre esbarrará na realidade de que inevitavelmente os indivíduos alteram seu ambiente e são por eles alterados. Postos de trabalho jamais serão imutáveis, pois são continuamente alterados tanto pela ação daqueles que os ocupam, como pela ação daqueles indivíduos interligados a este trabalhador. Igualmente inviável seria analisar o comportamento organizacional sem estabelecer as relações existentes entre as diversas contingências entrelaçadas com o produto agregado a estas contingências (Martone & Todorov, 2005).

Diante de um esquema descritivo de uma estrutura organizacional um analista do comportamento tem muito a dizer se usar as ferramentas conceituais disponíveis. Exemplos de contribuições seriam: a identificação de esquemas de reforçamento ou punição vigentes no ambiente de trabalho, as variáveis que controlam o comportamento dos trabalhadores ou as condições culturais e estratégicas que determinaram tal estrutura. Este trabalho dependeria da observação direta das contingências em ação no local de trabalho



para avaliar os esquemas que estão *de fato* controlando os comportamentos. Afinal, não são poucos os casos de empresas em que o que “deveria acontecer” conforme as estruturas formais (regras) não é o que de fato controla o comportamento dos trabalhadores (contingências). A relação do trabalhador junto aos seus pares<sup>3</sup> imediatos pode estabelecer contingências mais poderosas sobre o mesmo do que os organogramas.

Toda relação de trabalho é resultado da interação entre a história prévia dos trabalhadores com o ambiente, ambos permeados pela cultura. Logo, torna-se necessário analisar todos os componentes desta relação para planejar uma intervenção eficiente: organismo (trabalhador), ambiente (social e físico) e cultura (sociedade e momento histórico). Da mesma forma que os indivíduos e seus postos de trabalho, as organizações não são entidades estáticas. São compostas por todos os seus sistemas dinâmicos, sempre passando por mudanças. Alterações nos sistemas internos resultam em mudanças na organização como um todo (Glenn & Mallot, 2005).

Dentre as possibilidades de atuação de um analista comportamental, podemos começar pela atividade de seleção das pessoas que atuarão em uma organização. A partir do levantamento da história prévia dos candidatos é possível identificar aqueles cuja história prévia de reforçamentos eleve a probabilidade de emissão de comportamentos desejados para a posição. Este é um campo de contribuições bastante aceito dentro das empresas, assim, passemos para temas menos conhecidos.

O planejamento das condições físicas do ambiente de trabalho e das contingências que controlarão as atividades do trabalhador tais como formas de remuneração, estruturas hierárquicas, planos de carreira etc. pode contribuir para aumentar a probabilidade de emissão de respostas desejadas em *quaisquer indivíduos* que ocupem aquela posição. Neste intento, é também importante ponderar os aspectos culturais que permeiam as relações de cada trabalhador

---

3 Profissionais que ocupam a mesma posição hierárquica ou que trabalham próximos ao funcionário.

com seu grupo social. A cultura empresarial irá determinar quais intervenções serão viáveis ou mais facilmente implementadas. Por exemplo, para que um analista do comportamento possa intervir no comportamento dos vendedores de uma companhia farmacêutica não seria suficiente somente estudar seus comportamentos e planejar novas contingências. Ele teria que ir além para de fato conseguir modificar e melhorar o desempenho da companhia. Teria que estar atento também à organização do pessoal de vendas em todas as regiões e distritos alcançados pelos produtos da empresa, aos processos de produção, à influência da propaganda e às tendências dos consumidores (Martone & Todorov, 2005). É fundamental expandir o foco de análise para além do comportamento individual e no sentido do ambiente e da coletividade, inserindo o analista do comportamento no âmbito estratégico e político das organizações.

Esta inserção pode criar substanciais vantagens para as organizações. Em termos empresariais, é muito mais interessante criar um ambiente que molde aqueles que estão dentro dele do que selecionar pessoas cujas histórias prévias apresentem as “atitudes” desejadas. Esta contribuição pode ser especialmente interessante a organizações nas quais a seleção profissional é realizada sob critérios não-comportamentais, tais como empresas públicas (admissão por concurso) ou cargos que exijam elevada especificidade técnica.

### **Exercício hipotético**

Para evitar que as considerações acima fiquem excessivamente abstratas, iremos expor um exercício hipotético, apesar do risco de parecermos demasiadamente simplistas.

Digamos, como exemplo, que uma empresa apresente uma estrutura hierárquica tradicional, do tipo “pirâmide”<sup>4</sup>. Teríamos algo como: um presidente que comanda um grupo de diretores,

---

<sup>4</sup> Ou seja, um presidente que controla um número restrito de diretores, cada qual responsável por um número maior de funcionários.

que por sua vez comandam trabalhadores especializados. Neste caso, o analista do comportamento poderia identificar que o presidente está submetido a uma contingência de punição a alguns tipos de erro (ex: produzir a custos elevados), mas altamente reforçadora de interações sociais e políticas. Os diretores estariam sob um esquema de reforçamento bastante exigente, no qual muitas respostas são necessárias para gerar o estímulo reforçador (como a comissão de vendas). Os trabalhadores situados nos níveis hierárquicos mais baixos estariam sujeitos a poucas alternativas de reforçamento e altos custos de resposta (eles teriam que trabalhar um mês inteiro para obter um salário baixo), além da sinalização constante de um estímulo aversivo: o desemprego. Para estes trabalhadores, o supervisor ou “patrão” se tornaria uma fonte de estimulação aversiva contingente a qualquer comportamento que fique aquém de certas especificações, incluindo uma frequência mínima de produção.

Trabalhos experimentais permitem antecipar alguns efeitos prováveis de cada um dos esquemas identificados. Esquemas punitivos, mas que geram grandes reforços de forma intermitente, estabelecem comportamentos de esquiva persistentes – o que significa que poderia haver um “engessamento” das atitudes do presidente, que se tornaria avesso a mudanças, mas que manteria um discurso (verbal) sobre “como mudar é importante” (reforçado socialmente). Da parte dos diretores, altos custos de resposta produzem supressão de atividades imediatamente após a obtenção de cada reforço (Skinner, 1953). Isso implica em maiores chances de haver procrastinação de tarefas, desgastes emocionais ou quadros de depressão, além de relatos verbais por parte dos trabalhadores de que se sentem desanimados, que não podem fazer frente a seu trabalho etc. Dos trabalhadores situados na “base da pirâmide” se poderia esperar esquiva constante (evitar ser despedido, pouca criatividade, desgaste físico, agressividade no convívio social etc.) e também procrastinação de tarefas sempre que o supervisor estiver ausente. Além disso, se sua remuneração for insignificante frente às horas exigidas de trabalho, podemos estar diante das mesmas condições

anteriormente descritas que geram abulia (“perda da vontade”) e depressão.

É possível modificar estes efeitos manipulando algumas variáveis ambientais imediatas, sendo a forma de remuneração uma importante ferramenta à disposição do interventor. Mediante modificações das regras pelo qual o trabalho será remunerado, modifica-se sensivelmente o comportamento daqueles sob controle destas contingências. A definição de um esquema de remuneração adequado pode eliminar os altos custos envolvidos em uma monitoração constante do trabalhador, retirando condições aversivas tanto para a empresa (altos custos) quanto para o funcionário (monitoração constante) sem que isso implique em perdas para nenhum dos lados da relação. Estas manipulações devem ser feitas a partir do conhecimento dos efeitos de cada esquema de pagamento.

No Brasil é comum o pagamento de salários mensais (esquemas de intervalos fixos) ou por unidades produzidas, como comissões de vendas (esquema de razão fixa). Em geral a razão fixa é um esquema de reforço muito eficiente. Se a razão não for muito alta - isto é, se o total de trabalho requerido por unidade de pagamento não for muito grande e se cada reforço for de uma quantidade significativa - o indivíduo irá trabalhar com frequência tipicamente alta (Skinner, 1953).

Outra possibilidade seria introduzir combinações entre esquemas e/ou esquemas de remuneração variável. Os estudos de laboratório mostram que esquemas de razão ou intervalo variáveis são superiores a esquemas fixos na manutenção do comportamento, mas não é fácil adaptar estes esquemas ao pagamento de salários. Um contrato entre empregador e empregado que garanta um dado retorno, seja por unidade de tempo seja por unidade de trabalho elimina um esquema variável genuíno. Contudo, estes esquemas podem ser usados se um pagamento - tais como bônus - estiver especificado em um contrato e não for contingente ao comportamento de alguma outra forma. O bônus usualmente seria classificado como uma variável emocional que predispõe o indivíduo

favoravelmente ao trabalho ou ao empregador, mas também pode agir como um reforçador (Skinner, 1953). A sugestão de esquemas de remuneração mais eficientes para a relação trabalhador–empresa deve considerar as variáveis culturais envolvidas, devendo estar adequada às regras vigentes (ex: acordos sindicais, políticas gerais da empresa) e sua implementação ser compatível com aspectos culturais menos formais (ex: opiniões dos diretores e acionistas, imagem da empresa diante da comunidade etc.).

Apesar de sua importância, a remuneração está longe de ser a única ferramenta à disposição do psicólogo organizacional. É muito raro o empregado que trabalhe só por dinheiro. O empregador que conta exclusivamente com controle econômico despreza o fato de que o trabalhador é reforçado também de outras maneiras, por fatores "extra-monetários". Estes reforços adicionais têm um efeito substancial na manutenção de seu nível de trabalho (Skinner, 1953).

Os controles extra-monetários geralmente têm um efeito mais direto sobre o comportamento do trabalhador seja no comparecimento ao trabalho ou em sua permanência no emprego. Muito à parte de sua freqüência de produção, quando o trabalhador gosta de seu serviço, de seus colegas de trabalho etc. ele tende a mostrar pouco absenteísmo e uma história de poucas mudanças de emprego. A esquivia de estímulos aversivos condicionados como doença, desemprego ou privação na velhice também pode ser um fator importante para mantê-lo no emprego e devem ser ponderados (Skinner, 1953).

Em suma, para lidar eficazmente com o desafio de manter alta produtividade dos trabalhadores em condições favoráveis à manutenção de sua saúde física e da continuidade da organização como um todo é necessário ser capaz de especificar as circunstâncias reais que são reforçadoras a todas as partes envolvidas. Em direção a este objetivo a análise do comportamento pode oferecer auxílios teóricos e tecnológicos indispensáveis.

## Considerações finais

O instrumental técnico e teórico da Análise do Comportamento está disponível a qualquer profissional de Psicologia que aceite o desafio de atuar no ambiente empresarial. Na área da pesquisa acadêmica também são variadas as possibilidades de realização de estudos sobre o ambiente empresarial. Conceitos como metacontingência e ambiente social são importantes subsídios para uma análise da evolução cultural das práticas de administração, que constituem e controlam a configurações dos ambientes organizacionais.

O primeiro desafio talvez seja o de romper a inibição produzida pelo desconhecimento. É essencial ter coragem para buscar áreas de atuação menos exploradas por profissionais de Psicologia, especialmente porque nestes espaços podem estar boas oportunidades de reconhecimento profissional. A capacitação adequada seria o próximo passo. O interessado deve possuir uma base conceitual profunda em Análise Comportamental e procurar cursos de aprimoramento específicos.

Uma crítica possível ao uso do instrumental analítico-comportamental é que tal proposta poderia produzir uma aplicação deturpada da Psicologia em favor da manipulação de pessoas. Para responder a tal argumento deve-se ponderar que *sempre* o ambiente moldará os organismos a ele submetidos, assim como os organismos alterarão o ambiente em que vivem. O que se propõe é o reconhecimento desta interação e a identificação das variáveis envolvidas, de forma a melhor direcionar este processo pré-existente. Ambos os lados da relação – trabalhadores e empregadores – tendem a beneficiar-se.

Muitos benefícios já foram expostos acima, mas talvez uma importante vantagem para os trabalhadores deva ainda ser explicitada: retirar de seus ombros a responsabilidade exclusiva por seu desempenho produtivo, pois a empresa passaria a partilhar tal ônus em igual medida. Na mesma linha, caberia à empresa compartilhar

a responsabilidade pela eventual incapacitação dos profissionais devido a excessivas exigências ou estresse.

## Referências

- Cunha, B., & Betini, G. (2003). Psicologia e Educação no Contexto das Secretarias Municipais: algumas contribuições para novas práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão* 23(3).
- Glenn, S. S., & Mallot, M. A. (2005). Complexidade e Seleção: Implicações para a Mudança Organizacional. In: J. C. Todorov, R. C. Martone, & M. B. Moreira, *Metacontingências: Comportamento, Cultura e Sociedade* (pp. 101-119). Santo André: ESE-Tec.
- Martone, R., & Todorov, J. C. (2005). Comentário sobre 'Complexidade e Seleção: implicações para Mudança Organizacional' de Glenn e Mallot (2004). In: J. C. Todorov, R. C. Martone, & M. B. Moreira, *Metacontingências: Comportamento, Cultura e Sociedade* (pp. 121-128). Santo André: ESE-Tec.
- Ribeiro, M. (no prelo). *Psicologia e Gestão de Pessoas: Reflexões, Críticas e Temas Afins*. Editora Vetor.
- Skinner. (1953). *Ciência e Comportamento Humano* (11a edição) (J. C. Todorov, & R. Azzi, trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. (1984). Selection by Consequences. In *The Behavioral and Brain Sciences*, 477-510.

## A singularidade humana na formação e atuação dos psicólogos

*Luciana Rodrigues Vasconcellos<sup>1</sup>*

*Cada ser humano é capaz de criar artefatos culturalmente significativos se receber, de outros seres humanos e de instituições sociais, um montante significativo de assistência (Tomasello, 2003).*

Michael Tomasello é psicólogo comparatista, norte-americano, co-diretor da Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, em Leipzig, Alemanha e autor do livro “Origens culturais da aquisição do conhecimento humano”, publicado em 2003. Em suas pesquisas, Tomasello (2003) atua no campo das ciências cognitivas aplicadas à aprendizagem social, aprendizagem da linguagem e na comparação de crianças com os grandes símios (Castro & Rodrigues, 2006).

O primeiro capítulo do livro de Michael Tomasello é intitulado “Um enigma e uma hipótese”. Nele, o autor lança as bases para explicar como adquirimos conhecimento e o que há de exclusivo na cognição humana. Ao longo do livro, Tomasello (2003) esclarece como a vivência sociocultural promove a aquisição da linguagem e de capacidades cognitivas únicas da espécie, como a metacognição e a redescrição representacional. Optamos por abordar somente esse capítulo, porque, precisamente ele, nos proporciona bases sustentáveis para a articulação com o tema: formação e atuação dos psicólogos brasileiros.

Desse modo, existem problemas que intrigam os psicólogos e despertam a curiosidade dos graduandos em Psicologia. Um deles é saber como o ser humano desenvolveu artefatos culturais, produtos tecnológicos, sistemas simbólicos e institucionais complexos, que tanto nos distanciam dos outros animais, inclusive primatas. Junte-se a isso um fator que dificulta a solução do problema: segundo Tomasello (2003), somente seis milhões de anos nos separam dos

---

<sup>1</sup> Estudante de Graduação em Psicologia pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – [lcn.vasconcellos@gmail.com](mailto:lcn.vasconcellos@gmail.com)



primatas de grande porte. Esse tempo constitui um prazo muito curto para que ocorressem as várias mudanças biológicas necessárias para o desenvolvimento de nossa cognição, capaz de propiciar a magnitude de conhecimento que possuímos hoje.

No primeiro capítulo do livro, Tomasello (2003) elabora uma hipótese com o propósito de solucionar o problema mencionado acima. Para ele, a solução está em uma maneira, ou modos exclusivos da espécie humana em transmitir conhecimento, culturalmente, capaz de proporcionar uma evolução cultural cumulativa. Essa transmissão de conhecimento ocorre através da aprendizagem cultural e sobre isso o autor afirma que: “o peso esmagador das evidências empíricas sugere que apenas seres humanos compreendem co-específicos como agentes intencionais iguais a eles mesmos e, portanto, apenas os seres humanos envolvem-se numa aprendizagem cultural” (Tomasello, 2003, p. 8).

Para tanto, foi necessária só uma mudança biológica que promoveu a capacidade única da espécie de compreender seus co-específicos como seres intencionais iguais a si próprios. A partir desse ponto, a espécie pode evoluir no tempo histórico, em que acontecimentos se dão de maneira muito mais rápida do que no tempo evolutivo. A esse respeito Tomasello (2003) comenta que:

Seres humanos desenvolveram uma nova forma de cognição social que favoreceu algumas novas maneiras de aprendizagem cultural, que favoreceram alguns novos processos de sociogênese e evolução cultural cumulativa. Esse resumo resolve o problema do tempo porque postula uma, e só uma, adaptação biológica – que poderia ter acontecido a qualquer momento, até mesmo muito recentemente (Tomasello, 2003, p. 9).

Sendo assim, por que a capacidade humana de relacionar-se empaticamente com outros membros de sua espécie, compreendendo-os como agentes intencionais, pode ser tão significativa, a ponto de ser a solução para o enigma proposto por Tomasello (2003)? A resposta que autor nos dá é que essa capacidade proporcionou-nos três tipos básicos de aprendizagem: por imitação, instrução e colaboração, e isto significa que somente nós nos envolvemos no

processo de aprendizagem social, a ponto de promover uma verdadeira “catraca cultural” (Tomasello, 2003, p. 7) e por esse motivo não aprendemos com o outro mas “através do outro” (Tomasello, 2003, p. 7).

Não somos os únicos animais que vivem em sociedade, nem tampouco, os únicos a transmitirem conhecimento culturalmente. No entanto, seres humanos constituem a única espécie animal que transmite conhecimento de forma cumulativa, o que Tomasello (2003, p. 6) chama de “catraca cultural”. Catraca cultural, ou efeito catraca significa que quando algo é criado por uma pessoa ou um grupo de pessoas, essa criação é transmitida culturalmente através dos três tipos de aprendizagem, que mencionamos no parágrafo anterior. Com o passar das gerações, novos indivíduos vão fazendo modificações, seja em ferramentas, instituições sociais, ou sistemas simbólicos criados por seus antecedentes. Essas modificações vão aperfeiçoando o conhecimento construído historicamente, tornando-o cada vez mais complexo. Nossa diferença em relação aos outros animais, portanto, é o que Tomasello (2003) chama de estabilizador da catraca permitindo que uma invenção seja transmitida fielmente, assim como foi criada, até que possa ser aperfeiçoada.

No entanto, Tomasello (2003) alerta em seu texto que se faz necessária cautela ao interpretar sua hipótese, para não a interpretarmos de maneira reducionista. Dado que seria simplista à inferência a seguir: se uma evolução biológica permitiu a compreensão dos nossos co-específicos, como agentes igualmente intencionais, e isso propiciou nos diferenciarmos dos outros animais, então, toda nossa distinção pode ser explicada de maneira biológica ou genética. Essa maneira de interpretar é reducionista por ignorar todo o trabalho sócio-histórico humano na construção do conhecimento que possuímos atualmente. Então, seria igualmente reducionista ignorar o aspecto biológico em detrimento do sócio-histórico.

Igualmente, é importante que o leitor não estabeleça julgamentos valorativos que o levem a concluir que o ser humano é superior a todas as outras espécies, caindo na falácia da Grande Esca-

lada da vida, pois na realidade os outros animais não são piores nem melhores, são apenas diferentes. Cada espécie animal especializou-se em determinadas estratégias de sobrevivência, portanto podemos inferir que o ser humano especializou-se em formas mais eficientes de transmissão cultural de conhecimento. Tomasello (2003), por exemplo, em relação à transmissão cultural de conhecimento menciona que: “talvez cause surpresa saber que para muitas espécies animais o efeito dificultoso não é o componente criativo, e sim o componente estabilizador da catraca” (Tomasello, 2003, p. 6).

Embora não sejamos os únicos animais que vivem em sociedade, Tomasello (2003) menciona que somente nós podemos compreender as relações sociais em que não estamos diretamente envolvidos. Em verdade, a capacidade de compreender intenções, juntamente com o fato de nascermos em um contexto sociocultural, proporciona a criação de formas de representações simbólicas únicas da espécie capazes de abarcar o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Algumas dessas representações constituem um sistema simbólico mediado pela linguagem. Para adquirirmos linguagem, é essencial a nossa capacidade de compreender a intencionalidade daqueles com os quais iremos aprender, juntamente com as cenas de atenção conjunta possibilitadas por nossa vivência social.

Além disso, a linguagem amplia a cognição humana ao nos permitir referir não só a objetos materiais de crianças, na fase sensorio-motora do desenvolvimento, conforme postulou Piaget, mas também a objetos e eventos exteriores à situação comunicativa. Isso nos permite inferir sobre o mundo material e mental nossos e dos nossos co-específicos, além de proporcionar compreensão das diversas situações perceptivas, que envolvem objetos, eventos e estados mentais.

Tomasello (2003) esclarece, no primeiro capítulo do seu livro, que é impossível explicar o rápido desenvolvimento do ser humano sem levarmos em consideração os aspectos ontogenéticos, filogenéticos e históricos que promoveram um verdadeiro avanço evolutivo significativo na espécie humana no que se refere à

evolução cultural, que ocorre em escalas de tempo históricas. O autor lembra, ainda, que embora esses aspectos mencionados tenham sido possibilitados por uma adaptação biológica, os mesmos não foram determinados por ela e que o conhecimento humano evolui de maneira cumulativa também por nascermos em um ambiente sociocultural.

Conviver socialmente, juntamente com a capacidade de compreender intenções, possibilita a comunicação, partindo-se das cenas de atenção conjunta. Nas cenas de atenção conjunta estão presentes o adulto, a criança e o objeto ou evento ao qual ambos estão prestando atenção, sendo que, a partir dessas cenas, a criança apreende a linguagem. Participar de formas de comunicação complexas, como a linguagem discursiva, por exemplo, possibilita que as crianças criem o que o autor denomina de teoria da mente, que elas utilizam para inferir sobre seu mundo mental e dos seus parceiros comunicativos, podendo inferir, ainda, sobre o que estes últimos esperam dela. Posteriormente, a criança passa a internalizar o discurso instrutivo dos adultos e começa a refletir sobre seus pensamentos e comportamentos, ou seja, desenvolve a metacognição. Portanto, a proposta principal do livro de Tomasello (2003) é abarcar os processos cognitivos exclusivos da espécie humana.

Assim como são os aspectos exclusivos do ser humano que interessam a Tomasello (2003), é também a inquietação sobre a singularidade humana, que permeia a formação, atuação profissional, bem como a prática científica dos psicólogos. Nesse sentido, podemos mencionar que se trata de um livro indispensável para a compreensão da cognição humana. Além disso, esperamos que a inquietação acerca das singularidades impulse realizações científicas dos psicólogos brasileiros no sentido de não só problematizar o que nos faz humanos, mas que também estimule a contribuição para solução de problemas que assolam a sociedade brasileira.

Em relação à formação dos psicólogos brasileiros, ela perpassa a compreensão dos estudantes a respeito da singularidade do conhecimento acumulado ao longo da história da Psicologia, visto

que, são muitas as áreas de atuação profissional que o psicólogo divide com outros profissionais. No entanto, ao final do processo de formação, os psicólogos devem saber o que torna sua abordagem diferencial. E somente através da compreensão do que faz seu conhecimento singular, com o devido respaldo epistemológico, os psicólogos poderão vislumbrar todas as suas possibilidades de atuação que, atualmente, são negligenciadas. A negligência por certas áreas de atuação ocorre, sobretudo, pela rigidez da representação social que persiste ao psicólogo como um profissional clínico, liberal, voltado para as classes abastadas. O modelo de atuação profissional do psicólogo muito foi debatido e permanece em crise, como Ferreira Neto (2002) menciona:

A formação em psicologia no Brasil vem passando por grandes mudanças desde o final da década de 1970, na esteira de um conjunto de transformações políticas, econômicas, sociais e subjetivas. O modelo prevalente de atuação e formação em psicologia, baseado na atuação clínica de cunho liberal e privado, entrou definitivamente em crise (Ferreira Neto, 2004, p. 2)

A partir de então, ocorreram sucessivas mudanças curriculares nos cursos de psicologia na tentativa de comportar as mudanças sociais que vinham ocorrendo e ampliar o campo de atuação profissional do psicólogo. Sílvia Lesser Pereira (1975), citada por Ferreira Neto (2004), demonstra sua preocupação com o despreparo do graduando em Psicologia no seguinte trecho:

Vamos supor que o mercado de trabalho sofra uma inesperada expansão e que os profissionais sejam chamados para trabalhar: com escolares, em escolas públicas de periferia..., com menores órfãos e abandonados..., com delinquentes..., com policiais e juízes, com migrantes e suas famílias..., com todos os problemas de caráter psicológico de uma comunidade pobre (Pereira, 1975, citado por Ferreira Neto, 2004, p. 117)

Diante disso, vemos que o que Lesser (1975) previa já é o nosso presente, o que não se modificou é a representação enrijecida que o psicólogo ainda possui de si mesmo.

De fato, é na universidade que essa representação tem potencial para ser eliminada e, nós, estudantes temos um papel ativo

nessa empreitada. Deste modo, o primeiro passo para tornar finda essa representação é a nossa conscientização de sua existência. O segundo passo consiste em uma atuação mais ativa dos graduandos em Psicologia no processo de ensino e aprendizagem em suas universidades. O graduando possui o potencial de atuar de maneira organizada na reestruturação da representação social do psicólogo participando ativamente do Centro Acadêmico de Psicologia em suas universidades, para que, dessa forma, possam assumir um compromisso com sua formação, questionando-a e contextualizando-a dentro dos acontecimentos sociais e políticos do país.

Um dos contextos sociais, geralmente negligenciados, é a falência da escola pública de ensino fundamental e médio. Propomos, então, aos graduandos em Psicologia o desenvolvimento de projetos de pesquisa com intuito de compreender realidades sociais como essa que, sem dúvida, clama por maior atenção dos futuros psicólogos brasileiros. Fernando Cesar Capovilla, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, ao ser indagado sobre quais aspectos a Psicologia deveria focalizar atenção, em entrevista concedida a Isabella Bertelli, graduanda do curso de Psicologia da mesma universidade e responsável pelo blog Científica Mente, respondeu:

Precisamos de pesquisa científica em educação e saúde capaz de orientar políticas públicas de modo embasado sobre alfabetização e prevenção de fracasso escolar, sobre educação de surdos, sobre prevenção e tratamento de dislexia, sobre prevenção de distúrbios de comportamento e desenvolvimento, sobre prevenção e tratamento eficiente de seqüelas de lesões cerebrais, dentre tantas áreas completamente carentes de psicólogos competentes (Capovilla, 2008).

Partindo, ainda, da nossa reflexão sobre as singularidades, perguntamo-nos: será que as escolas públicas levam em consideração a singularidade humana, no sentido de valorizar aquilo que é individual em cada aluno no processo de ensino e aprendizagem?

Segundo Dalsan (2007), Conselho de Classe é uma reunião que ocorre no final de cada ano letivo nas escolas públicas, com o propósito discutir o rendimento escolar dos alunos, bem como o seu destino para os anos que se seguirão. De acordo com Dalsan,

Roman (2007) considera que o Conselho de Classe sintetiza com clareza o cotidiano da uma escola pública que este último pesquisou. Portanto, a citação que se segue responde se as escolas públicas consideram ou não a singularidade humana.

Seguindo a cadência de atribuição de sentenças jurídico-escolares, os alunos, na maioria transformados em números, são passados em exame rápido e conciso. As sentenças ganham formas exatas, como exigem os protocolos: se o aluno foi transferido, coloca-se TT; se é desistente coloca-se “-“ e registra-se o total de ausência às aulas; se nunca veio, apenas “-“; re-tidos, IS; promovidos, S (suficiente). Obviamente o objeto do Conselho é o aluno, nunca o serviço oferecido ou o processo de ensino-aprendizagem enquanto interação. (...) Tão distantes da realidade concreta quanto implacáveis, são esses signos que determinam o destino escolar do aluno. Dessa perspectiva, a escola assemelha-se a uma grande máquina de sujeição e esmagamento de individualidades, tendo o Conselho como um dos desfechos desse processo (Roman, 2001, citado por Dalsan, 2007, p. 49).

Podemos supor que o esforço das instituições educacionais na promoção da homogeneização de seus discentes castra também grandes possibilidades de intervenções criativas destes em relação ao conteúdo que estão assimilando. E isso ocasiona exclusão daqueles que não podem ou não querem suprimir sua diferença. Logo, uma possível intervenção seria promover o compromisso com a diversidade institucional, observando os processos de aprendizagem de cada aluno e levando isso em consideração na prática didática.

Assim, os professores serão capazes de despertar envolvimento e curiosidade nos alunos. Estes teriam maior liberdade para realizarem contribuições e aperfeiçoamentos na própria didática de ensino, já que segundo Tomasello (2003), aprendemos não só por imitação e instrução, mas também por colaboração.

Como análise final, perguntamos: que profissional, senão o psicólogo é apto a mobilizar os profissionais da educação e junto com eles promover as mudanças necessárias para consolidação de uma escola pública de qualidade? Mas, antes, para essas mudanças serem iniciadas na educação pública brasileira, transformações na formação do psicólogo também devem ser efetuadas. O caminho é o desenrolar dessas idéias, aqui articuladas, apenas teoricamente,

com a hipótese retratada no primeiro capítulo do livro de Tomasello (2003), na prática acadêmica de estudantes de Psicologia empenhados em torná-las palpáveis.

## Referências

- Capovilla, F. (2008). Entrevista com Fernando Capovilla concedida a Isabella Bertelli. Recuperado em 15 de janeiro, 2009, de: <http://cienciaemente.blogspot.com/2008/12/entrevista-professor-fernando-capovilla.html>.
- Castro, L.C.C. de & Rodrigues, J.E. (2006). *A internet como um recurso didático para aprendizagem da língua estrangeira*. Recuperado em 23 de maio, 2009, de: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Luiz%20Carlos%20Carvalho%20de%20Castro%20%20ok.pdf>.
- Dalsan, J. (2007). *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar*. Tese de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 23 de maio, de 2009, de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-111747/>.
- Ferreira, J.L. Neto (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.



# O lugar da organização cinestética, visceral e laringiana no pensamento<sup>1</sup>

*Luiz Eduardo de V. Moreira<sup>2</sup>*

## Nota introdutória

John Broadus Watson nasceu no ano de 1878 perto da cidade de Greenville, no estado da Carolina do Sul, nos EUA. Fez seus estudos universitários na Universidade de Chicago. Estudou Psicologia Experimental (*major*) com J. R. Angell, Filosofia (*first minor*) com J. Dewey, A. W. Moore e J. H. Tufts e Neurologia (*second minor*) com H. H. Donaldson e J. Loeb. Doutorou-se com uma tese de Psicologia Experimental, orientada por Angell e Donaldson, estudando a relação entre o comportamento e o amadurecimento do sistema nervoso de ratos.

Watson tornou-se professor assistente na Universidade de Chicago logo após seu doutoramento. Permaneceria ali até ser convidado a dar aulas na Universidade Johns Hopkins, de cujo recém-criado Departamento de Psicologia seria diretor. Em 1920, por conta de seu envolvimento com uma aluna, viu sua carreira acadêmica terminar abrupta e prematuramente. Voltou-se então para o mercado publicitário, no qual alcançaria grande sucesso, assumindo um cargo executivo na J. Walter Thompson Company. Deu aulas na New School for Social Research. Mesmo fora do meio acadêmico, continuou publicando, assumindo um destacado lugar como publicista. Morreu aos 80 anos de idade, em sua fazenda<sup>3</sup>.

---

1 O artigo original pode ser encontrado em Watson, J. B. (1924). The place of kinaesthetic, visceral and laryngeal organization in thinking. *The Psychological Review*, 31 (5), 339-347. O artigo original encontra-se em domínio público, segundo informações do site da revista (<http://www.apa.org/journals/rev/>).

2 Estudante de Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo

3 As informações biográficas de Watson foram retiradas de Buckley, K. W. (1989). *Mechanical Man: John Broadus Watson and the beginnings of behaviorism*. New York: The Guilford Press, para onde remetemos o leitor interessado.

Watson é freqüentemente lembrado e citado pela publicação, em 1913, do artigo *Psychology as the behaviourist views it*,<sup>4</sup> conhecido como “Manifesto Behaviorista”, em que expõe uma nova proposta de psicologia, postulando o comportamento como seu objeto de estudo. Colocava-se, de pronto, contra o uso do introspeccionismo como método e afirmava que os objetivos dessa ciência deveriam ser a predição e o controle do comportamento. De maneira geral, Watson buscou inserir a Psicologia no reino das chamadas *hard sciences*, de acordo com seus paradigmas de empirismo e materialismo.

Estranhamos que um autor de sua importância histórica seja, embora citado, pouco lido – e Watson não é caso único. Entendemos que a recusa em nos dirigirmos diretamente aos textos originais resulta em uma falsa apropriação daquilo que de fato o autor propõe. A chance para análises equivocadas é grande, assim como para a descontextualização de suas idéias e afirmações. Formaram-se, em torno de Watson, alguns mitos: as “12 crianças”, o Pequeno Albert, a desconsideração do estudo dos chamados “eventos privados” – como as emoções e o pensamento. Numa tentativa de contribuir para que esses erros não ocorram pela falta de material em português – já que Watson é também pouco traduzido – julgamos pertinente a presente tradução. Mais especificamente, entendemos que o artigo ora traduzido toca em um ponto crucial para o entendimento da obra watsoniana: a faculdade de pensar e sua explicação a partir dos pressupostos behavioristas. Entender a relação entre linguagem e pensamento é fundamental para entender o debate entre mente e corpo em Watson.

As ilustrações são as mesmas que aparecem no artigo original. Sempre que julgamos pertinente, fizemos algum comentário sobre a tradução. Estas notas estão assinaladas, ao final, entre chaves, por N. do T. – Nota do Tradutor –, para diferenciá-las das notas originais do autor. Optamos por utilizarmos itálico sempre e

---

<sup>4</sup> Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviourist views it*. *The Psychological Review*, 20(2), 158-177.

somente quando o autor o utiliza, bem como aspas e abreviações. Palavras estrangeiras no texto original não foram traduzidas para o português.

## O lugar da organização cinestética, visceral e laringiana no pensamento

por John Broadus Watson  
*J. Walter Thompson Company*  
*New York City*

Em um recente debate com o Professor McDougall perante a Psychological Society de Washington, tornou-se óbvio que eu nunca deixei claro o que eu acredito ser a posição dos behavioristas<sup>5</sup> sobre o pensamento. Pensamento, para o behaviorista, é e deve continuar até o advento da experimentação em parte uma formulação lógica. Dados consideráveis podem ser obtidos fazendo o indivíduo pensar alto em termos explícitos, e material adicional considerável pode ser obtido no começo da infância<sup>6</sup> observando-se a transição da fala explícita à fala silenciosa ('pensamento'), mas muitas de suas fases continuam inacessíveis à observação até que se possa recorrer à instrumentação.

Logicamente, o behaviorista deve formular todos os problemas psicológicos e sua solução em termos de estímulo e resposta. Ele descobre por experimentos que a organização de palavras ocorre no começo da infância a uma taxa muito rápida; que o processo de construção de palavras é do tipo de reflexo condicionado – o sujeito é estimulado por um objeto – simultaneamente à apresen-

---

5 Optamos por não utilizar o termo comportamentalista para *behaviorist*, já que behaviorista é um termo corrente no vocabulário de todo aluno de Psicologia desde os primeiros anos. [N. do T.]

6 No original, *late infancy and early childhood*. Grosso modo, podemos entender *childhood* como infância e *infancy* como um período no início daquela, antes do desenvolvimento da fala e da habilidade de andar. [N. do T.]

tação do objeto, o sujeito é estimulado pela palavra (palavra falada, palavra escrita, palavra de toque<sup>7</sup>). A palavra, até o ponto em que a reação é considerada, torna-se substituível pelo objeto. O indivíduo torna-se então possuidor de um universo de palavras adequado em todos os detalhes a nomear todas as suas reações organizadas (*e. g.* todos os seus hábitos verbais e não-verbais). Como o homem é um animal verbal reage muitas vezes mais freqüentemente à palavra do que ao objeto propriamente dito. A organização de palavras torna-se dominante sobre todas as outras organizações. O segmento motor da garganta torna-se então o segmento controlador do corpo<sup>8</sup>.

É possivelmente alheio à questão mostrar que o indivíduo manipula seu universo de palavras como ele manipula seu universo de objetos; que manipulações de tentativa e erro trazem novos ajustamentos no universo de palavras na forma de julgamentos, conclusões verbais, proposições e assim por diante, exatamente como elas trazem novos ajustamentos no campo do objeto – invenções, descobertas, etc. Segue, sem mais argumentos, que o indivíduo pode *planejar* em palavras, sonhar acordado, sonhar e assim por diante, exatamente como ele pode arranjar e rearranjar os objetos à sua frente – ociosamente como na decoração de uma sala, dedicando no piano ou sistematicamente como ao arranjar a mobília do escritório para acomodar algum novo esquema de eficiência.

O behaviorista tem preferido chamar toda a verbalização que acontece atrás das portas fechadas dos lábios ‘pensamento,’ independentemente se novos ajustamentos verbais são efetuados ou apenas antigos hábitos, ensaiados.

O estímulo para este comportamento que nós chamamos ‘pensamento’ é obviamente por um lado o mundo dos objetos e, por outro, mudanças teciduais no corpo mesmo.

Possivelmente o estímulo mais poderoso para ações de todo

---

7 No original, *touch word*. Entendemos que Watson se refere aqui às palavras em alto relevo, por exemplo, que podem ser “lidas” a partir do tato – assim como se pode ler em Braille.

8 Watson, J. B. (1924) The Unverbalized in Human Behavior. *Psychological Review*, 31(4), 273-280. [N. do T.: Atualizou-se aqui a formatação da citação original.]

tipo para qualquer indivíduo é *contrações estomacais*, quando a comida está ausente. Possivelmente o próximo estímulo mais poderoso, no humano pelo menos, é o estímulo *pressure et al* levando à resposta sexual. O terceiro é as contrações laringiano-motoras (peito, etc.) na garganta da *sentença falada imediatamente antes*; este estímulo inicia a próxima reação verbal (ou a próxima reação manual ou emocional). Tendo em vista o fato de que o estímulo da fome (contração) e os estímulos sexuais (pressão, etc.) ocorrem com relativa infreqüência, o estímulo laringiano tem o comando da organização do indivíduo na maioria do tempo, exceto quando em conflito real com fome e sexo. Qual arranjo se tornará dominante quando o conflito ocorre depende do paralelogramo de forças (neuromusculares)<sup>9</sup>.

Isto, como eu vejo, é um esboço de resumo da argumentação behaviorista. A próxima questão surge: nós pensamos apenas em palavras, isto é, em contrações motoras verbais?

É uma tentativa de responder a esta questão que forma o assunto<sup>10</sup> deste artigo. Minha própria resposta tem sido: Sim, ou em substitutos de palavras, como o encolher de ombros ou outra resposta corporal, encontrada nas pálpebras, músculos do olho ou mesmo na retina (eu assumo, claro, que se desistiu da ‘imagem’ em psicologia!) a qual existe no nosso organismo como um reflexo condicionado de segunda e sucessivas ordens e aparece depois da primeira resposta condicionada que é, teoricamente em qualquer caso, a palavra. Estas respostas condicionadas representam o processo de redução e curto-circuito que acontece em todo aprendizado original.

Eu estou inclinado agora a enfatizar alguns pontos mais ou

---

9 Os moralistas sempre tentaram afirmar os outros dois – e. g. quando eles dizem aos jovens: “Não se masturbem; mantenham-se puros, vocês ficarão loucos se vocês se masturbarem”, etc. Eles poderiam ter muito mais sucesso em obter a dominação pela palavra se eles amarrassem as palavras com reações substitutivas mais poderosas – e. g. “Quando ocorrer uma ereção, pule em uma banheira gelada; levante e corra uma milha,” etc. Quando moralistas se tornarem menos deístas e mais behavioristas eu tenho certeza que maiores sucessos vão recompensar seus esforços.

10 No original, *subject-matter*. [N. do T.]

menos negligenciados no meu artigo de 1920 ante o Congresso Internacional de Psicologia e Filosofia. A presente formulação tenta levar em conta o fato de que quando o indivíduo está pensando o *todo de sua organização corporal* está trabalhando – mesmo que a solução final deva ser uma formulação verbal expressa falada, escrita ou subvocalmente. Em outras palavras, a partir do momento em que o problema do pensamento é colocado para o indivíduo (pela situação na qual ele está) é suscitada atividade que pode levar a ajustamento. Às vezes a atividade acontece em termos de (1) organização manual; mais freqüentemente em termos de (2) organização verbal; às vezes em termos de (3) organização visceral. Isto é, no processo de tentativa e erro em direção à solução às vezes (1) é dominante, às vezes (2) e às vezes (3). Se (1) ou (2) é dominante, a progressão (ou possivelmente apenas ‘atividade’ seja a melhor palavra) ocorre *sem palavras*.

Deixe-nos tentar tornar isto claro pelo uso do nosso velho diagrama de hábitos, só que no diagrama nós não estamos mostrando o sistema nervoso senão unidades de organização corporal envolvendo receptores, condutores, efetores, com todos os seus subsidiários.

O ambiente, apresentando como ele apresenta seus objetos sempre em séries, porque o homem é um animal que se move rapidamente, primeiro integra a organização manual.

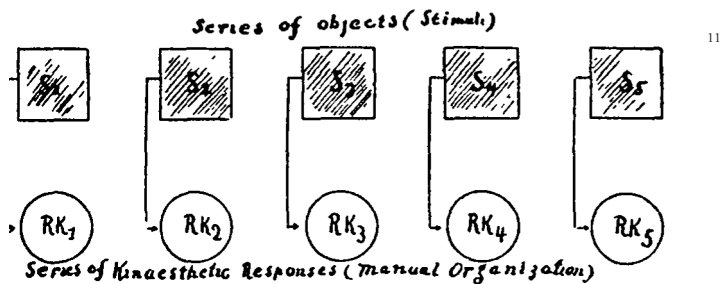


FIG. 1

11 N. do T.: lê-se, acima da figura: “Séries de objetos (estímulos)”. Abaixo da figura: “Série de respostas cinestéticas (organização manual)”

Mas depois que se tenha reagido a esta série por um tempo considerável (hábito formado), apenas o objeto inicial (S1) é necessário para evocar a organização total. Um exemplo seria: dar um passeio que é normalmente feito à luz do dia no escuro. A mudança na ilustração diagramática é agora a que se segue:

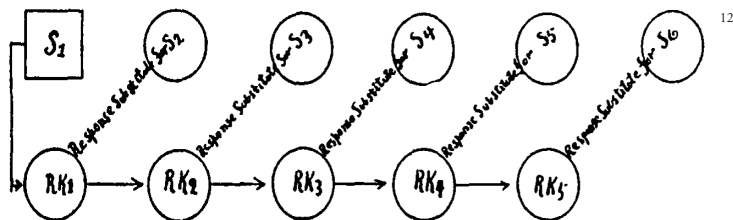


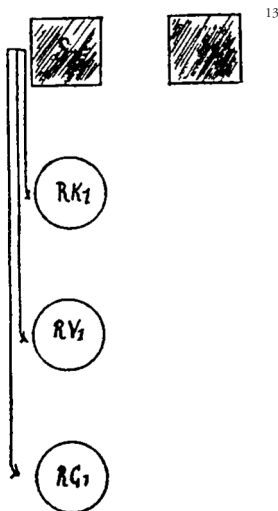
FIG. 2

RK1, RK2, RK3, RK4 e RK5, embora elas ainda sejam respostas como no primeiro caso, quando o objeto estava presente, agora se tornam substitutos para o objeto que deveria aparecer em seguida se o ambiente original estivesse presente; isto é, no momento em que elas deixam de ser *respostas* (ou durante o processo) elas se tornam estímulos cinestéticos para a próxima resposta.

O diagrama é, claro, um dispositivo de sala de aula. O que não está normalmente incorporado ao diagrama é o fato de que o ambiente simultaneamente organiza dois outros arranjos de processos – viz., os processos *de palavra* e os processos *viscerais*. Psicólogos antes do surgimento do behaviorista descuidaram-se em mostrar a significado da organização de palavras e apenas nos últimos anos é que nós tivemos um corpo grande de resultados experimentais os quais provam que a formação de hábitos acontece no campo visceral (o campo dos músculos lisos e glândulas), portanto para fazer completa a unidade do nosso esquema ou organização nós precisaremos mudar nosso diagrama. S1 e S2, etc., continuam os objetos; RK1 indica a organização manual ou cinestética que diz respeito ao objeto; RV1 a organização verbal; e RG1 a organização visceral, respectivamente. Deve ser salientado aqui que assim como

12 N. do T.: lê-se, nas linhas diagonais: “Resposta substituta para”.

RK1 torna-se um substituto motor para o objeto S2, assim RV1 e RG1 tornam-se substitutos laringiano e visceral, respectivamente, para S2.



**FIG. 3**

A única asserção necessitando de justificação aqui é a de que organização visceral, ou, mais comumente chamada, emocional ocorre.

Deixe-nos examinar esta asserção em alguma extensão. Baseado em trabalho experimental, parece razoável agora assumir a posição de que a organização emocional ocorre exatamente em paridade com a organização manual e a organização laringiana.

Nós nunca precisamos de nenhuma ‘teoria’ particular de organização manual ou de organização laringiana. No caso da organização manual nós temos o fato observado de que a criança recém-nascida (e adultos em novas situações) movimenta violentamente seus braços, pernas e tronco. Nós temos o fato observado de que estes atos inatos coalescem – tornam-se com tempo determinado, espaçados, regulados pelo rendimento de energia (força envolvida

13 N. do T.: lê-se, no canto superior direito: “Por hipótese apenas o objeto inicial da série está presente”.



em cada unidade de ação). Este processo de organização nós chamamos de formação de hábitos.

Nós temos o fato observado de que a criança tem ao nascer um repertório similar de atos vocais inatos – gritos, movimentos da musculatura da boca, garganta e peito, etc. Do mesmo modo nós percebemos que ocorre a organização entre essas unidades – hábitos de palavra, frase e sentença são formados.

A única ‘teoria’ que nós precisamos é uma hipótese físico-química razoável que considere o desaparecimento desses movimentos não essenciais para o ajustamento como um todo, dado que os elementos essenciais dos movimentos requeridos já devem ser parte do equipamento do indivíduo.

Mas quando chegamos à organização emocional parecemos precisar de uma teoria. A assim chamada teoria de James-Lange-Sergi floresceu por muitos anos. Por quê, eu nunca pude entender. Muito antes de esta teoria tornar-se o jargão psicológico costumeiro, behavioristas primitivos na Idade das Trevas falaram corretamente dos seus coração, pulmões e intestinos como os órgãos de resposta emocional. Aparentemente a única contribuição feita por este grupo de autores foi dizer que as ‘sensações’ originadas dessas vísceras (quando em ação) são as emoções.

Por que nós não podemos esquecer agora a ‘teoria’ de James e voltar para o senso comum primitivo? Temos uma grande massa de músculos lisos (negligenciando, em favor da brevidade, que alguns músculos estriados estão presentes) – no estômago, coração, pulmões, diafragma, vasos sanguíneos, glândulas e órgãos excretores e sexuais. Pareceria justo chamar o arranjo todo de vísceras. Nós não poderíamos abandonar o conceito de emoção e falar a partir de agora em *comportamento visceral inato* e *comportamento visceral aprendido* (organização visceral)? Como comportamento visceral inato do tipo padrão nós falaríamos das batidas do coração e circulação, respiração, defecação, urinação, tumescência, peristaltismo, contração estomacal, atividade glandular exócrina (salivar, etc.), atividade glandular endócrina e *quaisquer outras que a observação*

mostre estar presente. Do mesmo modo, em toda a massa visceral temos repostas menos altamente organizadas correspondendo à atividade 'aleatória' dos braços, pernas e tronco e da musculatura vocal.

Parece-me que a evidência está à mão para mostrar que estas repostas viscerais ('aleatórias') tornam-se organizadas em sistemas de hábito assim como é o caso das repostas nos músculos estriados. Lashley mostrou a presença de repostas condicionadas nas glândulas salivares, Pawlow e outros nas glândulas estomacais; vários outros mostraram que o sistema respiratório e o sistema cardíaco podem ser condicionados. Cason mostrou que a reação pupilar pode ser modificada. O trabalho de Watson e Rayner na assim chamada reação emocional condicionada parece cair no mesmo campo que cairia o rico campo de observação feita por Kempf. Possivelmente mesmo as glândulas sudoríparas e as glândulas endócrinas mostram estágios similares na formação de hábitos.

A observação cotidiana nos dá os melhores exemplos. Crianças podem ser treinadas nas funções excretórias quando elas têm de duas a três semanas de idade; nossos estômagos adultos são treinados para pedir comida em horas definidas e porções grandes ou pequenas de comida. Sexo possivelmente nos dá nossos melhores exemplos de formação de hábito visceral em aprendendo a atrasar o orgasmo. Estou inclinado a pensar agora, a partir de algumas observações recentes, que o ciúme é outra partícula de comportamento visceral altamente organizado integrado (aprendido).

Não tem sido suficientemente enfatizado até que ponto atos de habilidade manuais e laringianos acurados e eficientes são dependentes de organização adequada no campo visceral. Provavelmente foram perdidos tantos drives no pino<sup>14</sup> por um escorregão do intestino, uma boca seca, um pouco de pressão gasosa quanto por um joelho torto ou por tirar o olho da bola.

---

14 No original, *many drives have been spoiled on the tee*. O autor faz uma referência ao jogo de golfe. Tee é o pino sob o qual se coloca a bola no início do jogo ou em algumas outras ocasiões específicas. Drive é a primeira tacada do jogo, normalmente uma tacada longa. [N. do T.]

Assim como nós nunca podemos falar verdadeiramente do comportamento ser completamente manual ou completamente laringiano, nós nunca podemos falar de comportamento puramente visceral. Falamos, no entanto, da organização manual tornar-se dominante, como quando o indivíduo anda graciosamente de bicicleta; ou predominantemente laringiana, quando um orador está conferenciando. Assim, podemos falar de organização visceral dominante no sexo, nas reações de medo, em exhibições de ciúme, no rubor, etc. Podemos falar em ambas as organizações, visceral e manual, dominantes na luta; ou em ambas as organizações, visceral e laringiana, dominantes no *flertar*.

Com esta justificativa de como a organização visceral ocorre devemos estar preparados para admitir logicamente seu lugar (na forma mínima ou subjugada) na atividade que chamamos pensamento.

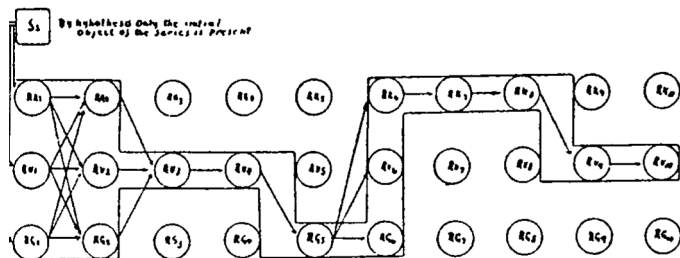


FIG. 4

O diagrama deixa claro o ponto de vista segundo o qual o pensamento implica todos os três arranjos dos nossos sistemas organizados de reação.

Note, por favor, que RK1 pode suscitar RK2, RV2, RG2; enquanto RV1 pode evocar RK2, RV2, RG2; e RG1 tanto RK2, quanto RV2 ou RG2; e que todos eles servem respectivamente como substitutos cinestético, laringiano ou visceral para S2, o próximo objeto real na série de objetos originalmente produzindo a organização. Note que de acordo com o esquema, atividade de pensamento pode continuar por um tempo considerável sem palavras.

Se em qualquer etapa do processo a organização RV não aparece, o pensamento continua sem palavras.

Nós assumiremos que o indivíduo está em uma situação em que ele deve pensar – ele não pode ‘agir’ explicitamente. Em outras palavras, assumimos que a ação em todos os três reinos (RK1, RV1 e RG1) é *mímina*, *i.e.* não aparece como comportamento explícito.

Parece razoável supor que a atividade de pensamento em momentos sucessivos de tempo pode ser em grande medida cines-tética, vocal ou emocional; que a organização cines-tética pode se tornar dominante por um tempo e, então, ao passo que surge o conflito, a vocal; se ambas são bloqueadas, a emocional. Por hipó-tese, no entanto, a resposta ou ajustamento final, se tal é alcançado, deve ser verbal (subvocal).

Esta linha de argumentação mostra como a organização total de alguém é trazida para o processo de pensar. Em qualquer caso, parece ao autor ser necessário enfatizar um pouco mais claramente que a organização manual e visceral é disponível para o pensamen-to mesmo quando comportamento subvocal ou explícito não está acontecendo.

Nós pensamos e planejamos, portanto, com o corpo todo. Mas dado que, como eu salientei acima, a organização de palavras é, quando operativa, provavelmente usualmente dominante sobre as organizações restantes, parece, se ainda precisamos usar o termo ‘pensamento,’ que é afinal um uso razoável de metonímia afirmar que *‘pensamento’ é em grande medida fala subvocal* – contanto que nos apressemos a explicar que isso pode ocorrer sem palavras.

## Entrevista: Licenciatura em Psicologia

A Psicologia tradicionalmente mantém uma estreita relação com o ambiente escolar. Desde a presença das disciplinas “Psicologia e Lógica”, depois, “Pedagogia e Psicologia”, inseridas no currículo das escolas normais com a Reforma Benjamin Constant em 1890 até a ampla atuação do psicólogo escolar hoje, a Psicologia absorveu um território prioritário nas discussões a respeito dos processos educativos. Contudo, enquanto ganhava espaço nesses debates, a Psicologia foi progressivamente afastada do ensino escolar, até ser excluída do quadro de disciplinas do ensino médio com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Ainda assim, segundo dados do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Ministério da Educação e da Cultura, em 2007 existiam no Brasil 18 cursos universitários de formação de professores de Psicologia, que licenciaram 480 pessoas. Sendo um tema relevante para a formação em Psicologia, a **TransFormações em Psicologia** procurou a Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Marie Claire Sekkel, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, que atenciosamente aceitou nosso convite para esta entrevista.

**TransFormações em Psicologia: A idéia da revista é discutir a formação em Psicologia. Os textos, as práticas e as pesquisas, de certa forma, devem discutir de modo transversal a formação em Psicologia. Por isso, os textos publicados são de autoria dos estudantes, tanto da graduação quanto da pós-graduação**

Marie Claire Sekkel: Isso eu não sabia.

**O mesmo se pode dizer sobre o corpo editorial, é formado por estudantes.**

Isso eu até sabia, mas que a orientação da revista era a formação não.

Existe uma seção especial na revista que é uma exceção à restrição de publicação aos estudantes, cujo objetivo também visa à formação em Psicologia. No primeiro número tivemos um depoimento da Prof.<sup>a</sup> Dora Fix Ventura. Para este número pensamos em uma entrevista, e optamos pelo tema licenciatura, pois parece que está na pauta de algumas discussões.

É um tema bem interessante.

E pensamos em entrevistar você.

Eu tenho contato com esse tema a partir da comissão aqui no Instituto. Não era um tema com o qual eu estava familiarizada, mas fui aprendendo na medida em que entrei em contato com esse desafio de pensar um curso de formação de professores de Psicologia a partir da nova legislação das Licenciaturas. Diante dessa nova proposta de legislação, a USP publicou um caderno que chama Programa de Formação de Professores da USP. Foi a partir desse ponto e das discussões da comissão do IP que comecei a aprender alguma coisa sobre esse tema, e aí fui me envolvendo. Nesse caminho pude pensar e perceber uma dimensão das possibilidades dessa formação da qual eu não tinha qualquer clareza antes de ter entrado em contato com o assunto.

**Essa comissão começou quando?**

Comecei a participar como representante da Psicologia numa comissão da reitoria, a SIL, uma comissão interunidades das Licenciaturas. Então todos os cursos de licenciatura da USP, com um representante de cada curso, se reúnem mensalmente, e há ali um espaço de interlocução, no qual se aprende muito, interessantíssimo. Porque foi um momento de fortalecimento das licenciaturas na universidade, uma vez que sempre foram vistas como curso de

segunda categoria, quero dizer, menos importante. Os mais importantes sempre foram os bacharelados. Comecei a frequentar essa comissão em 2004. Foi logo depois que prestei concurso e entrei no Instituto. Assim, eu entrei no Instituto já conversando com a licenciatura.

**Perguntei quando, pois em 2007 no Estado de São Paulo tivemos a retirada do ensino de Psicologia da grade curricular do segundo grau. Qual foi o impacto dessa nova situação para essa comissão?**

Para a nossa comissão interna aqui do Instituto foi um susto, porque vínhamos trabalhando numa perspectiva, nesse projeto pedagógico do curso de licenciatura de Psicologia aqui do Instituto, para uma proposta de ensino de Psicologia no Ensino Médio regular. Essa retirada é uma tendência que se expressa, da secretaria estadual de educação, uma tendência técnica, de valorizar o ensino médio técnico com a retirada de disciplinas que visam à formação humana. Então foi algo que vimos e não concordamos a respeito, mas é uma luta que está instalada. E foi também um momento em que se fortaleceu essa discussão. O próprio ato de retirada gerou uma reação no sentido contrário. Essa tendência técnica, hoje, é dominante.

**Esse movimento está ocorrendo por quais meios, para de alguma maneira reverter o cenário e trazer de volta o ensino de Psicologia no Ensino Médio?**

Existe um encaminhamento de um projeto que a Erundina estava representando, para que a Psicologia estivesse presente na LDB como uma disciplina regular do Ensino Médio. Há uma luta nacional para a inclusão dessa disciplina junto com a Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Temos as ações do CRP com a publicação daqueles oito motivos para o ensino de Psicologia no Ensino Médio. E temos a ABEP (Associação Brasileira do Ensino de Psicologia) também envolvida com o tema.

Tomando como ponto de partida o histórico da presença da Psicologia no Ensino Médio, partindo de 1962 com a regularização da profissão, passando por 1983 com sua integração ao currículo do Ensino Médio, sendo em 1996 removida das disciplinas obrigatórias, passando a ocupar uma posição eletiva, e em 2007 com sua eliminação da grade curricular no Estado de São Paulo; e considerando as dificuldades encontradas sobre o tema, partindo do ponto de que existem poucas pesquisas realizadas, os órgãos responsáveis (Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Associação Brasileira do Ensino de Psicologia, CRP, CFP e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo) quando possuem informações, essas são desconhecidas. Ainda entre as dificuldades, parece que por parte da categoria há uma desorganização por parte dos professores, o que inviabiliza a troca de experiências e favorece o trabalho solitário; também encontramos, quanto à função do profissional, uma confusão entre a Psicologia Escolar e o ensino de Psicologia e, por fim, não há uma definição do que se ensinar em salas de aula, visto a diversidade de linhas de conhecimento dentro da Psicologia. Partindo desse cenário, pessimista, o que se pode pensar? Das dificuldades que eu achei nesse relatório: a primeira delas é com relação à pesquisa bibliográfica, ou pesquisa em relação a essa própria área de conhecimento; o segundo que eu achei interessante, e que tem alguma relação com o que você falou sobre os movimentos: o desencontro de informação entre esses órgãos responsáveis: tem a Secretaria do Estado, tem o Instituto Nacional de Pesquisas Nacionais Aluísio Teixeira, tem a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, o CRP, o CFP e o Sindicato de Psicologia; todos eles se apresentando com poucas informações ou não tendo...

Nada.



...nenhuma informação a respeito.

Falta muito.

Por parte da categoria, me pareceu uma desorganização, uma desarticulação dos professores, então não tem troca de experiências, acaba ficando um trabalho solitário. Como função, me pareceu uma confusão prática entre a Psicologia Escolar e o Ensino de Psicologia no segundo grau. Então, qual o papel do professor de Psicologia no ensino médio? E ainda, o conteúdo: dentro dessa diversidade de linha dentro da psicologia, o que fazer, o que nós vamos ensinar, o que se espera transformar no aluno. Parece-me que a licenciatura está bem desestruturada, em vários sentidos: conteúdo, função organização, legislação, pesquisa e ao mesmo tempo tem um histórico, é possível fazer uma leitura pessimista a respeito. Acho que toda essa pergunta é meio pessimista assim... (risos)

A questão do pessimismo, otimismo, eu deixaria de lado. Agora eu acho que você trouxe aí todos esses pontos, que são pontos que constam no relatório e do percurso que as alunas fizeram nessa pesquisa. No primeiro ano, elas pensavam que iam levantar dados, e não havia dados, nem estatísticas, nem nada. E aí a busca diretamente nas instituições, solicitando algo que se pudesse examinar, ou um material que se pudesse ler, e aí vê que não tem. Você fala: meu Deus, a coisa está muito desamparada, está muito solta. E o que a gente percebe, assim, esse problema da desarticulação entre aqueles que estavam ministrando essa disciplina, uma disciplina já de segunda categoria também. Como eu falei, aqui na USP, onde os cursos de licenciatura são tidos também como cursos de segunda categoria também muitas vezes. A disciplina em escola, isso é relatado por uma das professoras que deu uma entrevista: você coloca a disciplina uma vez por semana, na sexta-feira, no final do dia, que é um convite para que os alunos não compareçam... já diz de algu-

ma forma que é uma coisa menos importante; é a disciplina que os alunos vão matar com mais facilidade. Então, tem toda uma trama política aí, que é em relação ao valor dessa disciplina. Eu acho que isso exige que a gente crie um olhar para ações que possam valorizar essa disciplina na escola. Se isso não puder ser feito, ela vai continuar reproduzindo esse lugar de disciplina de segunda categoria, que não é importante. Então acho que esse é um problema, tem que pensar em ações na escola. O outro problema é essa confusão que existe entre a Psicologia Escolar e o Professor de Psicologia. Isso a gente percebeu na entrevista também, o professor de Psicologia, acho que por uma... não queria usar essa palavra, falha na formação, porque a formação desse professor ela precisa ser pensada ou repensada e precisa dar balizas um pouco mais claras, o que é, o que não é, por onde vamos e com o que vamos, qual é o projeto nesse curso, qual a contribuição que a Psicologia tem com o Ensino Médio. Tem alguma contribuição? Pode ter? Eu acho que esse é o ponto que precisa ficar claro. Não é só uma questão corporativa, de ter um lugar de trabalho, não é por aí. A questão é ter claro qual é a contribuição que a Psicologia pode ter. E aí a gente vê que as pessoas que estavam nesse lugar de professores do Ensino Médio, poucas estavam desenvolvendo um trabalho que fizesse sentido. E isso até justifica algumas falas: ah, então é melhor tirar.

**Nesse movimento da licenciatura vir para o Instituto de Psicologia, corresponde em alguma medida a esse verificar a falha, ou tem outro motivo?**

Não, veio para o Instituto de Psicologia como veio para todas as unidades. É uma mudança na legislação e a legislação agora obriga que o curso de licenciatura saia daquele formato 3 mais 1, em que o aluno terminava a graduação e depois, ou a partir do meio da graduação ele fazia como se fosse um apêndice, uma coisa a mais, que era a licenciatura. Agora a idéia não é mais essa, a idéia é que a licenciatura seja um curso de graduação plena, como eles falam,

e que desde o início desse curso as questões ligadas à formação de professores venham sendo colocadas, não fique só uma coisa de apêndice mal aprofundado, mal acabado e que não converse com a área de origem, como se fosse uma coisa só da Educação, separado da Matemática, da Química, da Biologia, da História, da Psicologia, enfim, de todos esses cursos que têm a licenciatura. Então, essa necessidade de diálogo, de conversa com a área de origem, ela fica posta desde o início do curso.

**Vamos chamar de uma nova licenciatura, esse resultado desse projeto. Você acha que existe uma, ou pode existir a possibilidade de vir a necessidade de reformular a Psicologia, ou o curso de Psicologia?**

A graduação?

**A graduação.**

Reformular a graduação em Psicologia?

**Se ela vai ter algum impacto.**

Na formação do psicólogo. Ah... tem um pequeno impacto, eu diria, a partir do programa de formação de professores da USP, onde está sugerido, não é uma exigência, mas é uma sugestão de que todos os cursos, todas as graduações que tenham também a habilitação em licenciatura, que elas ofereçam a disciplina de Introdução aos Estudos da Educação para todos que fazem aquela graduação. Então mesmo no caso dos psicólogos que não optarem pela Licenciatura, eles teriam uma disciplina de Introdução aos Estudos da Educação. Isso eu acho que é uma sugestão de mudança interessante, acho que é um modo de ter uma idéia dessa área, que é a Educação e como ela conversa com essa área específica de formação, no caso, a Psicologia.

**Como, porque acho que você teria que, pensando no curso mesmo, pensar na relação entre a formação de professores e a Psicologia Escolar. Pensar no curso: “Introdução aos estudos da educação”, poderia servir para uma Psicologia Escolar...**

Então, no nosso caso, porque se a gente olhar para todos os cursos de licenciatura da Universidade, cada um tem uma especificidade. No nosso caso, como a Psicologia, ela é uma ciência da Educação, ela é uma ciência que dá fundamento a muitas ações que têm a ver com a Faculdade de Educação, ela é uma disciplina, é uma ciência da Educação. Então, a gente acaba tendo isso de alguma forma. Se a gente for olhar para todos os cursos, isso não fica tão evidente. Mas também, no nosso curso, é buscar também outra forma de participação que não só dessa perspectiva do psicólogo, mas também do professor. Acho que é uma oportunidade de trabalhar isso um pouquinho, no nosso caso. Agora, eu vejo que essa questão do porquê da Psicologia no Ensino Médio, eu acho que a gente deveria internamente, aqui no Instituto, discutir mais isso: como é que podemos enxergar esse sentido, como é que podemos construir isso, não é algo que esteja posto e acabado. E o que estamos fazendo atualmente, que é interessante também fazer um levantamento de todos os cursos técnicos que oferecem disciplinas que tem a ver com a Psicologia. E percebemos que este levantamento não existe, nenhuma Secretaria da Educação tem isso. É interessante perceber que existem muitas disciplinas ligadas à Psicologia nas formações do Ensino Médio Técnico. Estamos começando a levantar isso e começando a nos colocar a questão sobre o que temos para oferecer nesses cursos técnicos, como é que podemos pensar o papel da Psicologia nesses cursos. Em geral é uma Psicologia muito instrumental. E existem cursos em que pensamos que deveria haver Psicologia como, por exemplo, técnico em Enfermagem, que é um profissional da saúde muito importante - e que há um número muito expressivo de pessoas [nesse curso] - e não há Psicologia em sua grade curricular. Deveria haver, é um profissional do cuidado.

Então acho que são todas essas discussões que precisaríamos pensar. Por que não criticamos isso, não participamos de discussões onde esses currículos estão sendo pensados e decididos. E há lugares em que fica muito evidente para nós, que seria importante haver a participação da Psicologia, ou naqueles em que nem esperaríamos, existe a Psicologia. Então, é interessante levantar esse campo para começarmos a perceber como ele é. Em outros países é freqüente a presença da Psicologia no Ensino Médio, o que também é algo interessante para a gente pensar, como essas disciplinas estão sendo ministradas, que sentido elas têm.

**Com relação a esses movimentos internos para fazer essas discussões e debates críticos sobre o papel da licenciatura, como você julga a aderência a eles? É uma coisa que preocupa? Você vê as pessoas se movimentando ou é uma coisa que está solta?**

Aqui no Instituto acho que é pouco o movimento. A comissão tem se preocupado em trazer o assunto e fazer alguns eventos. Já fizemos alguns, desde a apresentação do projeto pedagógico até alguma discussão sobre a Psicologia no Ensino Médio. E vem um número de pessoas, o que mostra que não é uma discussão totalmente irrelevante no Instituto, mas também não é um número tão expressivo para que se diga que existe muito interesse. Mas acho que podemos, que queremos trabalhar no sentido de fortalecer essa discussão. Acho que esse é um desafio que a comissão tem de promovê-la. Por isso é interessante a Revista estar querendo discutir esse tema, uma Revista que é dos alunos, então é importante esse movimento que vocês estão fazendo. Está em sintonia com os objetivos dessa comissão. E foi um ganho que tivemos: um professor contratado para o curso de licenciatura da Psicologia. Isso é uma força política e enorme dentro da Universidade. Quer dizer que algo concretamente mudou. Não é só falar e depois esquecer o que foi dito. Não são só promessas que o vento levou, mas algo concreto que se instituiu, e acho que as coisas vêm caminhando. Depois desse escândalo

da Secretaria de Educação com os livros didáticos, as coisas esquisitíssimas que aconteceram esse ano – porque dá vergonha você ver no jornal a cada dia esses escândalos com livro didático – quem sabe alguma coisa muda também. Não podemos pensar que o que está instituído, o que está forte agora vai ser assim para sempre. A gente percebe que há um movimento e acho que temos um papel a ocupar e o que eu vejo no mais importante do porquê da Psicologia no ensino médio para todos os alunos. Acho que hoje vivemos um momento histórico em que temos alguns mitos muito presentes com relação ao indivíduo, ao que é ser pessoa hoje, o que é fazer uma escolha, a determinados modos de vida que se tornaram naturalizados, a essas questões que estão ligadas ao individualismo que está muito forte nas relações. E acho que as pessoas, em geral, não têm a oportunidade de um espaço de reflexão sobre isso. E a Psicologia, como disciplina, pode criar esse espaço. E, aí, a partir para um tipo de conteúdo específico que pode servir para isso, acho que são inúmeros. Cabe aí pensar conteúdos específicos desse currículo, mas é algo urgente de se fazer porque você vê que as pessoas têm uma idéia de si mesmas como alguém autônomo, que escolhe. A pessoa não se vê como um produto dessa sociedade, como alguém que está sendo produzido. Então acho que isso seria um espaço fundamental, pois que fala dessa produção do indivíduo hoje em dia é a mídia, o jornal. É por aí que as pessoas vão se servindo desses estereótipos todos e seu imbuindo dessas idéias.

**Esse movimento em prol da licenciatura tem como outro lado apenas o governo ou existem movimentos que são contrários à presença da licenciatura?**

Olha, eu não sei falar muito sobre isso, apenas ouço dizer. Mas há uma briga política entre essas três disciplinas, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Então aqui já há uma briga de interesses, quem fica, quem sai, quem ocupa o espaço. E até havia, por parte da Psicologia, uma expectativa de que pudéssemos brigar juntos

por um espaço das humanidades nesse currículo. Mas, ao mesmo tempo, fica evidente uma competição por esse espaço e isso impede de seguir, porque é um querendo pegar o espaço do outro. Parece que em tava ganhando era a Filosofia...

Eu fiquei pensando no que você tava trazendo, sobre o objetivo ou qual seria a função da psicologia na licenciatura, essa repercussão, todas essas indeterminações culturais, muito ligada ao individualismo, e de certa forma é um tema recorrente na Psicologia, mas acho que ligado a uma função clínica do psicólogo....

Sim...

...pensar qual o objetivo da clínica provavelmente cairia nessa repercussão, nessas alienações, que levam o sujeito a fazer tal coisa, que a gente leu inclusive em um dos artigos que você recomendou e ele trazia que os próprios psicólogos ou os professores viam o ensino da Psicologia como uma prática de segundo plano mesmo.

Qual era o artigo?

Acho que era o da Anita, talvez...

Ah, você diz da revista, né?

É, da revista, e a gente ficou pensando até em um sentido, até pelos números que a gente tirou, que na formação de psicólogos são mais de 60000 que entram e para a formação de professores de psicologia são 2000 e pouquinho, então você tem uma disparidade muito grande entre esses números e eles levam a gente a pensar duas coisas. Uma é se os psicólogos querem ensinar Psicologia e acho que daí pensar se o ensino de Psicologia, que lugar o ensino de Psicologia como meio para se produzir esses objetivos, que de certa forma parecem objetivos da Psicologia em geral e não só do

**ensino de Psicologia, e pensar daí por que o ensino...**

Por que o ensino, por que... Que outros espaços a Psicologia teria para poder produzir ações nesse sentido. Eu acho que ensino de Psicologia é um espaço que ficaria bem constituído nesse... Agora... Eu acho que a Psicologia da Educação, se a gente for examinar na Faculdade de Educação, ela cumpre essa função também, de pensar quem é o aluno, como é que esse aluno aprende, quem é o sujeito, enfim... Eu acho que essas discussões a Psicologia faz na formação de todos os professores, ela é uma disciplina presente na formação de todos os professores, agora... Eu acho que é um espaço diferente, não é? Um ela participar da formação de professores, e esses professores se apropriarem dessa Psicologia como um algo para pensar suas ações, mas eles vão estar vinculados a outro tipo de conteúdo. Professor de Matemática, ele vai precisar da Psicologia na sua formação como professor para pensar a relação professor-aluno, mas ele vai trabalhar com os conteúdos da Matemática.

**Você acha então que haveria conteúdos que só a Psicologia poderia trazer, até pensando nessa questão do tripé, ou da Filosofia, da Sociologia...**

Então, aí você faz uma pergunta difícil de responder. Eu acho que não, eu acho que outras disciplinas também poderiam trazer esses conteúdos e fazer essa discussão que é nesse eixo indivíduo-sociedade. Eu acho que um sociólogo pode fazer isso, do mesmo modo que um psicólogo pode fazer isso. Então eu acho que você pode fazer a pergunta de dois jeitos. Um dele é por que a Psicologia e outro é por que não a Psicologia, e aí quando você fala se o psicólogo quer dar aula ou não em vista de um baixo número de alunos nessa área eu também acho que isso é uma questão que não deve servir de argumento para se tomar uma decisão nesse sentido, por que acho que também os psicólogos escolhem porque também não têm nada que se apresente de uma forma melhor discutida e



que faça mais sentido, porque acho que tudo isso também vem como um produto dessa licenciatura de segunda categoria. Tudo isso passa institucionalmente. Então acho que é reverter todo esse movimento e acho que essa questão é uma questão muito maior do que a Psicologia, eu acho que é uma questão do lugar da educação na nossa sociedade hoje. Ela é também muito mal vista, professor é mal visto, ele é um profissional de segunda categoria, escola é mal vista, ensino é mal visto, quer dizer, trata-se de recuperar toda essa instituição aí, que é a educação escolar, no caso. Acho que a Psicologia também... Não acho que tenha uma reserva de conteúdos que só a Psicologia pode dar, mas acho que também pode estar presente. Tem horas que eu também fico me perguntando se é ou não é, mas acho que é importante a gente manter o assunto presente porque aí as coisas vão se esclarecendo mais, porque não é uma coisa que dê para pensar sozinho, é uma coisa que a gente tem que pensar junto, tem que pensar em grupo. Isso pode ter um lugar de emancipação, da Psicologia como um conteúdo que pode ser emancipatório no Ensino Médio.

### **Você tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?**

Não sei... Acho que eu tenho vontade de voltar as perguntas para vocês, mas eu vou me ater ao formato. Por que será que o psicólogo escolhe ou não escolhe? Eu vejo que a Psicologia tem uma história, uma intenção de ser uma ciência de uma certa elite, que é diferente da Educação, eu acho que vendo por aí claro que o psicólogo não iria escolher dar aula, se a gente for pensar por essa tradição, por esse, imaginário, que vem junto com a escolha da Psicologia. Já é um profissional que escolhe fazer Psicologia pensando em habitar um determinado lugar social...

### **Profissional da elite...**

Já é um profissional da elite. Se a gente for pensar na Psicanálise,

já é da super-elite, então talvez não combine mesmo. Agora, vocês vivem forcluindo o concreto, na hora que a gente se forma, vocês se formam como alunos, e aí a questão do desemprego é super-angustiante, porque é muito difícil você começar profissionalmente na Psicologia, pelo menos para mim foi. Você poder pensar a oportunidade da Educação como um jeito de se manter na profissão é bacana, porque a gente acaba saindo muitas vezes para coisas que não tem nada a ver.

**Eu fiquei pensando em uma comparação, eu não sei se ela é muito válida, mas quando a gente iniciou o ato médico teve uma mobilização razoável, foi uma defesa de categoria, tem um espaço que é nosso. Eu fiquei pensando que, quando se retira a Psicologia do ensino médio, pelo menos no estado de São Paulo, isso também está afetando a categoria de uma forma tremenda, pelo menos nesse sentido de emprego. Eu fiquei pensando se a mobilização não foi extremamente inferior a que aconteceu...**

De certa forma não era tão temida, porque como ela estava já como disciplina optativa...

**Desde 1996...**

Ela já estava assim, pequenininha, muito pequena, e antes já era pequena também porque nunca foi uma disciplina como a Matemática, que tem 4 vezes por semana, nunca foi assim, então acho que é uma fatia que já tava muito reduzida, e junto com essa coisa dos profissionais saberem, a consciência que a gente percebeu nas entrevistas, de que eu não estou sendo um bom profissional, porque já é um profissional que é produto de um isolamento, produto de um descaso, de uma desvalorização, já tem todo um peso em cima. O campo já está muito destruído, mas eu acho que não é isso que deve servir como justificativa para então tirar... Peraí, vamos pensar, vamos pensar a Educação hoje, a partir de possibilidades da

gente que está dentro dessa ciência, como a gente pode olhar para o mundo e perceber o lugar que a Psicologia pode ter na Educação, não só como ciência da educação mas como conteúdo específico a ser ministrado. Eu acho que é uma discussão que vale a pena sim, e acho que é muito menor por toda uma desvalorização que vem aí e pega a escola, pega todo esse universo e mais ainda a Psicologia, que já estava pequenininha nesse lugar. Se a escola já é desvalorizada, pense, a Psicologia é desvalorizada dentro da escola. É um lugar muito difícil, com o qual muitas vezes a gente não quer se identificar, ou se identificar em um lugar desvalorizado dentro de um lugar desvalorizado. Não, a gente vai fazer clínica, psicanálise, trabalhar na área da saúde, onde a Psicologia tem um lugar muito melhor constituído hoje. Tem um espaço, vem ganhando, vem ganhando... Acho que não vem ganhando na educação não.

**Acho que as nossas perguntas eram essas. Você tem alguma pergunta, Claire? (risos)**

O que vocês acham disso?

**Eu acho muito interessante isso que você trouxe, de pensar a escola como um lugar que atinge muitas pessoas, da Psicologia ficar nesse individual, não é à toa também essa desarticulação. Acho que a gente não tem esse costume de trabalhar em grande escala, em rede, em coletivo. E é interessante, a gente tem um artigo, que talvez saia, que é sobre o ensino de Psicologia em um CEU, um grupo de psicólogos que abriu um curso livre...**

Ah!

**E é muito interessante essa experiência, um de elencar conteúdos, eles fizeram todo um trabalho antes de elencar quais seriam os temas principais, os conteúdos, e dois de uma questão que eles trazem que eu acho que permeia também o psicólogo-professor,**

que a diferença entre ensino de Psicologia, que muitas vezes as próprias pessoas vinham como uma expectativa de uma terapia de grupo. E todo esse limiar que eles traziam, porque ao mesmo tempo eles achavam que o ensino de Psicologia só faria sentido se trouxessem as questões das pessoas, se não fosse um ensino “ah, a gente vai explicar como é que é a relação com objetos” e sim de trazer para eles as questões que tinham a ver, mas que não caísse em uma terapia. Então ela fica em um limiar muito tênue mesmo, é bem complexo mesmo, porque você quer uma coisa, mas ao mesmo tempo você já abre as portas para um lugar que você não quer cair.

Tem que tomar cuidado com isso, porque muitas vezes isso vinha camuflado, você via que era um espaço terapêutico, de falar de mim... mas é bom deixar claro desde o início, o primeiro ponto, do primeiro encontro, tem que fazer este contrato. Porque se este contrato não estiver bem feito, você não segura depois.

**Naquela pesquisa acho que tem um relato, se eu não me engano, de uma das entrevistadas indicando que a sala realmente se transformou em uma terapia em grupo, tomou proporções...**

É, é um problema. Agora eu penso que a Educação, ela acaba, isso a gente vê aqui no currículo, ela não é mais aquele currículo fechado, mas ela se dá cada vez mais com a abertura do aluno, para o aluno escolher a trajetória dele dentro do curso, através das disciplinas optativas. Isso não é só no Ensino Superior, isso é também como uma possibilidade, pensável no Ensino Médio e até no Ensino Fundamental. Na educação infantil, isso é pleno. A educação infantil é muito mais livre, acho que ela, como possibilidade, é o que tem de melhor no sistema educacional. Mas eu acho que por não ter uma boa Psicologia para ser oferecida como uma disciplina optativa, tem alunos que se interessam, que possam ter acesso. E aí como direito mesmo de acesso. Pensar na Psicologia no sistema educacio-

nal como um direito. Direito de saber dessa ciência de uma forma organizada, de uma forma responsável que não seja através da revista Cláudia, que não seja através desse tipo de literatura. Então tem muita coisa pra gente pensar, e acho que essa discussão, eu acredito que ela ainda vem, que ela vai se fortalecer, eu acredito nisso. Eu tenho fé. (risos)

### **É uma luta também.**

É uma luta, mas você tem algumas indicações que talvez permitam fazer uma leitura de que um pouco vai nessa direção, que é a direção das escolhas, de que as pessoas querem cada vez mais poder escolher. Não é isso que a gente vê vindo com esse espírito neoliberal consumista, mas que também pode abrir outras possibilidades. E vocês nos aguardem, que em breve estaremos com mais um evento. A gente quer apresentar para os alunos o que a gente está fazendo da Psicologia nos cursos técnicos, como é que isso tem aparecido. Apresentar primeiro aqui para os nossos alunos, para poder conhecer, o que tem, o que não tem, apresentar questões concretas.

### **Por que é um buraco: a grande maioria não deve nem saber que tem ensino técnico que tem Psicologia, fica muito abstrato também.**

E a gente não tem levantamentos, não tem dados, é impressionante. Eu também fiquei tão surpresa, porque hoje em dia, esses dados estatísticos, o que acontece em cada escola, devia ser muito fácil, quase que o computador faz isso sozinho, rearranja as informações; é uma coisa eu diria simples, de você ter dado. Não tem. Você fala: uau!

# Revista **TransFormações em Psicologia**

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### 1. Informações Gerais

A **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, norteada 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 **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 A comunicação ao autor sobre recebimento do manuscrito será

enviada via e-mail no prazo de uma semana.

2.2 Será realizada uma primeira avaliação do manuscrito referente à sua adequação às normas de publicação. Caso necessário, o manuscrito será enviado ao autor para as devidas correções.

2.3 O artigo será encaminhado para dois pareceristas (membros do Conselho Editorial e/ou consultores ad hoc) escolhidos de acordo com a área de atuação profissional e linha de pesquisa.

2.4 Quando houver discrepância entre os pareceres, o manuscrito será encaminhado para avaliação de um terceiro parecerista.

2.5 Os autores serão avisados do aceite, da recusa ou da necessidade de modificações no texto.

2.6 No caso do aceite, os editores reservam-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização.

2.7 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 A Revista Transformações em Psicologia adota o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). A página de submissão on-line da revista é: <http://www.usp.br/revpsico/index.php/trans/index>.

3.2 Os autores devem enviar uma carta de encaminhamento aos editores, assinada por todos os autores, autorizando o processo editorial e garantindo que o manuscrito seja material original e inédito. Essa carta deve explicitar também o vínculo institucional de todos os autores, endereço para correspondência, e-mail e telefones para contato.

3.3 Caso se trate de pesquisa com seres humanos ou animais, os autores deverão apresentar o parecer do Comitê de Ética que ava-

liou o projeto do trabalho na instituição em 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 adota, a partir do seu terceiro número, o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

4.2 Ao menos o primeiro autor do manuscrito deve ser estudante de graduação ou pós-graduação em Psicologia ou tê-las concluído há, no máximo, um ano.

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. O campo “autor” das propriedades do arquivo deverá estar em branco (menu Ferramentas -> Opções -> Usuário).

4.4 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.

4.5 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. Resenhas e traduções não necessitam de resumo.

4.6 A apresentação do manuscrito deve ter o seguinte formato:

4.6.1 Folha de rosto não identificada, contendo o título em português e em inglês.

4.6.2 Apenas para ensaios, artigos de reflexão e relatos de pesquisa, deverá constar uma folha de resumos e palavras-chave, contendo resumos em português e em inglês com, no máximo, 150 palavras



cada e até cinco palavras-chave. Dar preferência aos descritores da lista disponível nos indexadores Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)) ou Bireme ([www.bireme.br](http://www.bireme.br)).

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

## 5. Texto<sup>1</sup>

### 5.1 Citações e Notas de Rodapé

#### 5.1.1 Citação direta ou textual com menos de 40 palavras

O texto reproduzido deve aparecer entre aspas duplas, com indicação 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.

<sup>1</sup> 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](http://www.ip.usp.br/biblioteca/pdf)

(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).

Ou

Segundo Levisky (2001), 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.

### **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 frequentemente 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 frequentemente 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).

#### **5.1.12 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).

#### **5.1.13 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...

#### **5.1.14 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 técnico-científicos e dá uniformidade ao trabalho.

#### **5.1.15 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).

#### **5.1.16 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).

### 5.1.17 Citação de Homepage ou Web Site

Cita-se o endereço eletrônico, de preferência entre parênteses, após a informação.

Exemplo: (www.usp.br/sibi).

### 5.1.18 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. 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 Referências<sup>2</sup>

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. No caso de referências com mais de uma linha, as demais linhas devem estar em recuo.

### 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:

<sup>2</sup> 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](http://www.ip.usp.br/biblioteca/pdf)

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:

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 abreviatu-

ra 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 seja mencionada.

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: Papyrus.

### 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. Ensaios críticos*. 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 Mee-*

ting 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 closely 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](http://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.