

revista_volume_5_numero_2

TABLE OF CONTENTS / SUMÁRIO [PDF](#)

Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(2), 138-273, São João del-Rei, agosto/dezembro 2010.

EDITORIAL / EDITORIAL

Melo, Maria de Fatima Aranha de Queiroz e; Vieira-Silva, Marcos; Machado, Marília Novais da Mata.

Text in portuguese - [PDF/MS Word](#)

INTERVENÇÃO

Psychology and Human Rights: possibilities and challenges of this interlocution
(**Psicologia e Direitos Humanos: possibilidades e desafios dessa interlocução**)

Garcia, Célio

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Community psychology and cultural-historical psychology: analysis and experience of community activities by the dialogical and experiential method

(**Psicologia comunitária e psicologia histórico-cultural: análise e vivência da atividade comunitária pelo método dialógico-vivencial**)

Rebouças Júnior, Francisco Gilmário; Ximenes, Verônica Morais

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Affective and sympathetic relations: an intervention research

(**Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa intervenção**)

Caniato, Angela Maria Pires; Moura, Renata Heller de; Abeche, Regina Perez Christofolli; Eckstein, Daniele Fernanda; Santos, Danieli Aparecida dos; Alves, Emanuelle Fogaça; Ligeiro, Renata Reginato; Costa, Vanessa Alexandre da

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Psychoociological intervention, a clinical method of research and theoretical construction

(**Intervenção psicossociológica, método clínico, de pesquisa e de construção teórica**)

Machado, Marília Novais da Mata

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

PESQUISA

See you around? The reception of the soap opera “malhação” by the youth

(**A gente se vê por aqui? A recepção da novela Malhação pelos jovens**)

Hennigen, Inês

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Identity of prostitutes in Belo Horizonte: representations, rules, and spaces

(**Identidade das prostitutas em Belo Horizonte: as representações, as regras e os espaços**)

Barreto, Letícia Cardoso; Prado, Marco Aurélio Máximo

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

The perception of educators about their academic training and professional preparation for work with adolescents in conflict with the law

(A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei)

Rocha, Wollace Scantbelruy da; Silva, Iolete Ribeiro da; Costa, Claudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

The process of disconnecting an adolescent from the criminal practice based on the compliance with socio-educational measures of imprisonment

(Desvinculação com a prática infracional: a construção do processo de mudança do adolescente a partir do cumprimento de medida sócio-educativa privativa de liberdade)

Souza, Michele Morgana da Silva; Menezes-Santos, Jaileila de Araújo

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

ENSAIOS TEÓRICOS

In love with the infinite: Nise da Silveira, Spinoza's contemporary

(Apaixonados pelo infinito: Nise da Silveira, contemporânea de Spinoza)

Melo, Walter

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Children's body image and the novelties of playing on the internet: a theoretical essay

(A imagem corporal na criança e as novidades do brincar pela internet: um ensaio teórico)

Fróis, Érica Silva; Moreira, Jacqueline de Oliveira

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Psychology, work, and subjectivity, ways of doing and of being: notes on the regulations lived for technical-administrative workers in a public university

(Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre o cotidiano de trabalho de trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública)

Fonseca, João César de Freitas; Sales, Mara Marçal; Dias, Fernando Cotta Trópia.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Research productivity: some paths less travelled

(Produtividade na pesquisa: alguns caminhos pouco trilhados)

Martin, Brian

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Livros Novos

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Editorial

Dentro de sua temática particular, *Pesquisas e práticas psicossociais* fecha seu quinto ano de existência consolidando-se como um veículo de divulgação de temas relevantes para o campo dos processos psicossociais e sócio-educativos. Especialmente neste número, percebe-se como tônica, por parte dos autores, a necessidade do psicólogo repensar a sua prática social, colocando em cheque determinadas maneiras de ver os fatos da realidade, em prol de olhares que apontam para novas formas de existência, ao mesmo tempo em que desconstruem visões estigmatizantes acerca dos sujeitos pesquisados. Os artigos contemplam perspectivas diversas de intervenção psicossocial – clínica, histórico-cultural, crítica, psicossociológica, pesquisas qualitativas que elegem diferentes objetos, além dos ensaios teóricos.

Em *Psicologia e Direitos Humanos: possibilidades e desafios dessa interlocução*, Célio Garcia, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, coloca em discussão a dimensão universal das declarações de direitos humanos e a adoção de uma lógica na qual, com certa frequência, os predicados operam como significantes identificatórios com conotações negativas. Propõe uma clínica em que outras noções não universais nem subordinadas à lógica predicativa – *coletivo e território* – ajudam a lidar com os significantes sem transformá-los em emblemas identificatórios e permitem, sem contenção e sem hospitalização, formas novas de existência e novos usos de objetos de cultura, arte e sociabilidade.

Francisco Gilmário Rebouças, psicólogo comunitário, e Verônica

Morais, professora da Universidade Federal do Ceará, ambos membros do NUCOM (Núcleo de Psicologia Comunitária), são os autores de *Psicologia comunitária e psicologia histórico-cultural: análise e vivência da atividade comunitária pelo método dialógico-vivencial*. No artigo, a abordagem microgenética de Vigotski é integrada ao arcabouço da Psicologia Comunitária. Os autores valem-se da postura de Góis como proposta de leitura da realidade e de transformação social na interação entre psicólogo e membro de uma comunidade. Utilizam círculo de cultura, grupo comunitário de produção, caminhada comunitária e mutirão como base para facilitar as transformações da vida cotidiana.

O artigo *Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa intervenção* apresenta a pesquisa participante realizada pelos membros do projeto *Phenix* junto a participantes do programa governamental *Agente jovem*. De acordo com as autoras (Angela Maria Pires Caniato, Renata Heller de Moura, Regina Perez Christofolli Abeche, professoras da Universidade Estadual de Maringá, Paraná; Daniele Fernanda Eckstein, Danieli Aparecida dos Santos, Emanuelle Fogaça Alves, Renata Reginato Ligeiro, Vanessa Alexandre da Costa, alunas do Curso de Psicologia da mesma universidade), a intervenção habilitou os adolescentes do programa a desenvolverem uma postura mais crítica e emancipatória.

Em *Intervenção psicossociológica, método clínico, de pesquisa e de construção teórica*, a autora, Marília Novais da Mata Machado, da Universidade Federal de São João Del Rei, define Psicossociologia e

intervenção psicossociológica, apresentando uma história breve desses conceitos e das práticas clínicas, pesquisas e teorizações correlacionadas a eles. Escrevendo a partir das experiências desenvolvidas em Minas Gerais, acentua o caráter coletivo de produção do campo. Avalia a situação atual da Psicossociologia, aponta para o uso crescente da análise discursiva na sua prática e discute o estatuto científico do método.

Em *A gente se vê por aqui? A recepção da novela Malhação pelos jovens*, Inês Hennigen, professora da UFRGS, com base na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos, traz os resultados de pesquisa realizada com alunos da 8ª série de uma escola estadual gaúcha sobre a novela malhação, apresentada pela Rede Globo há mais de 15 anos. A autora mostra que os jovens são críticos em relação ao que é veiculado e discute esses achados à luz do desejo dos participantes de aprender sobre o seu momento de vida. Problematisa o modo de ser jovem-adolescente que ganha maior visibilidade na novela, apontando suas implicações afetivas, éticas e políticas a partir do que acontece via mídia.

No artigo *Identidade das prostitutas em Belo Horizonte: as representações, as regras e os espaços*, Letícia Cardoso Barreto e Marco Aurélio Máximo Prado, da Universidade Federal de Minas Gerais, discutem a prostituição como uma atividade que tem uma diversidade de lugares, práticas, regras e atores, criando diferentes possibilidades para a construção da identidade das prostitutas. Através de visitas às áreas de prostituição, onde foram feitas observações e entrevistas informais com prostitutas e informantes-chaves na cidade de Belo Horizonte, os autores oferecem uma descrição que permite um olhar menos estigmatizante sobre

essa atividade, destacando como as identidades dessas trabalhadoras do sexo se constroem a partir das representações sobre a profissão e em função dos espaços onde essa se desenvolve.

A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei, artigo escrito por Wollace Scantbelruy da Rocha, Iolete Ribeiro da Silva e Claudia Regina B. S. F. da Costa, professores do Centro Universitário do Norte, o primeiro, e da Universidade Federal do Amazonas, as últimas, traz o relato da pesquisa que mostra, a partir de observações e de entrevistas individuais e grupais, a percepção de despreparo dos educadores para o desempenho de suas atividades profissionais junto aos adolescentes em uma unidade socioeducativa de internação de Manaus.

Na pesquisa apresentada – *Desvinculação com a prática infracional: a construção do processo de mudança do adolescente a partir do cumprimento de medida sócio-educativa privativa de liberdade*, Michele M. S. Souza e Jaileila A. Menezes-Santos, da Universidade Federal de Pernambuco, ao mostrarem a construção de novos caminhos realizada por um adolescente, desconstruem certa visão determinista que insiste na dificuldade de mudança de jovens que cometeram atos infracionais e foram submetidos à privação da liberdade. As autoras utilizaram o referencial teórico da psicologia sócio-histórica e a abordagem de rede de significações. Como método, elas empregaram a entrevista narrativa.

No artigo *Apaixonados pelo infinito: Nise da Silveira, contemporânea de Spinoza*, Walter Melo, da Universidade

Federal de São João Del Rei, escreve a respeito do instigante livro *Cartas a Spinoza*, de Nise da Silveira. Com grande conhecimento de causa, pois trabalhou e conviveu com a psiquiatra, o autor mostra a centralidade do pensamento spinoziano na reflexão desenvolvida por ela e argumenta que, ao criar um relacionamento que transcende o tempo, Silveira introduz um novo estilo literário e oferece, também, importantes informações autobiográficas.

O artigo *A imagem corporal na criança e as novidades do brincar pela internet: um ensaio teórico*, de Érica S. Fróis e Jacqueline O. Moreira, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, traz uma reflexão sobre o brincar com jogos virtuais e seu impacto sobre a formação da imagem corporal e a subjetividade da criança. As autoras lançam mão de descobertas e teorias geradas pelos estudos sobre psicomotricidade e se fundamentam, igualmente, em reflexões contemporâneas sobre o uso da internet.

Assumindo a condição de ensaio crítico, o artigo denominado *Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre o cotidiano de trabalho de trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública* pretende incorporar elementos da Psicologia Social do Trabalho, particularmente aqueles desenvolvidos nas chamadas abordagens clínicas, fazendo uma reflexão sobre o cotidiano das relações experimentadas por trabalhadores de uma instituição federal de ensino superior do segmento técnico-administrativo. Os autores, João César de Freitas Fonseca, Mara Marçal Sales, professores da Puc-Minas e Fernando Cotta Trópia Dias, mestrando do PPGPSI da UFSJ, buscam romper o reconhecido silêncio intelectual sobre essa dimensão do mundo universitário

que se resente de publicações e reflexões sistematizadas.

Produtividade na pesquisa: alguns caminhos pouco trilhados é o título do artigo de Brian Martin, professor de Ciências Sociais na University of Wollongong, Austrália, que propõe seis promissoras abordagens nada ortodoxas para o desenvolvimento de capacidades latentes dos pesquisadores, desafiando as ideias convencionais sobre o gerenciamento da pesquisa. Foi publicado no *Australian Universities' Review*, em fevereiro de 2009, e teve sua tradução autorizada pelo autor para a publicação na PPP. Os responsáveis pela versão em português foram Dener Luiz da Silva, Fernando Teles e Rubens Zanitti, respectivamente professor, mestre e graduado do curso de psicologia da UFSJ.

Mais uma vez, o número se fecha com a apresentação de livros novos, num compromisso de divulgar produções bibliográficas que farão diferença num conjunto de obras que acreditamos ser do interesse de pesquisadores da área. Desejamos ao leitor uma leitura que o provoque a pensar divergentemente em relação às antigas e às novas questões.

Maria de Fatima Aranha de Queiroz e
Melo
Marcos Vieira-Silva
Marília Novais da Mata Machado

Psicologia e Direitos Humanos: Possibilidades e Desafios dessa Interlocução

Psychology and Human Rights: Possibilities and Challenges of this Interlocution

Célio Garcia¹

Resumo

O artigo discute dificuldades concernentes à dimensão universal dos Direitos Humanos, pressupostamente direitos naturais que, contudo, dependem, na sua aplicação, da definição que se dá a “humanos” e “naturais”, predicados que, entre outros, operam como significantes identificatórios. Alguns predicados têm, claramente, conotações negativas. Propõe-se trabalhar, na prática clínica, com outra dimensão, a do *coletivo* que, articulada a *território* (de onde se é, onde se quer estar), independe da dimensão universal. Chega-se assim a uma Clínica que não se subordina a uma lógica predicativa e que lida com significantes sem os transformar em emblemas identificatórios, abrindo-se para *novas formas de existência*, sem contenção e sem hospitalização, e para *novos usos* de objetos de cultura, arte e sociabilidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos; dimensão universal; predicados; significantes identificatórios; prática clínica.

Abstract

The article discusses difficulties concerning the universal dimension of Human Rights, presumed natural rights which, however, depend, in their application, on the definition attributed to “human” and “natural”, attributes which, among others, operate as signifying identifying elements. Some attributes clearly have negative connotations. We propose to work, in the clinical practice, with another dimension, the *collective* one which, articulated with *territory* (where one is from, where one wants to be), is independent from a universal dimension. We thus arrive at a clinical practice which is not subordinated to a predicative logic, dealing with signs without transforming them in identifying symbols, opening up to *new forms of existence*, without confinement and hospitalization, and to *new uses* of culture, art, and sociability objects.

Keywords: Human Rights, universal dimension; attributes; signifying identifying elements; clinical practice.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço para correspondência: Rua Santa Maria de Itabira 87, Belo Horizonte, MG, Cep.: 30310-600. Endereço eletrônico: celiogar.bh@terra.com.br

Tem-se como uma das primeiras manifestações públicas na matéria Direitos Humanos a Declaração de 1793, durante a Convenção 1792/1795 da Revolução Francesa. O título – *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen*, onde figuram os termos homem e cidadão – me fez pensar em refletir sobre a dimensão universal, sobre o universalismo das declarações de direitos, já que essa dimensão está presente nas declarações de direitos resultantes das revoluções americana e francesa. Para justificar a dupla nomeação no título na Declaração, os juristas nos dizem que, na época, admitia-se a distinção entre direitos humanos individuais (vida, liberdade e propriedade) e direitos políticos para o homem e não para as mulheres (participação na vida política). Enfim, creio que há dificuldade com a dimensão universal. Afinal, *homme* não cobriria *citoyen*? Certamente quis dizer a Declaração que *homme* tem caráter universal (direitos individuais), *citoyen* se refere aos franceses, à República francesa. Desde essa época, se prestarmos atenção, surge a questão do universal, ou seja, de como defini-lo.

A garantia nos é dada pelo predicado *naturais* – direitos naturais – que se atribui como fundamento do título. Mas, o que define os direitos identificados como naturais será nosso entendimento sobre a definição de natural, sobre o que é natureza humana. Essas duas questões acompanham a trajetória das declarações ao longo dos séculos. Bastaria lembrar as primeiras palavras da constituição norte-americana “*We the people...*”. Na Faculdade de Direito da UFMG, participei de mesas de debate em torno da questão que indaga quem era *the people*. Michel Rosenfeld, presidente da Associação Internacional em Direito Constitucional, esteve presente aos debates animados e organizados pelo professor Menelick de Carvalho. Ele mesmo, Michel Rosenfeld, professor na Cardozo Law School, se perguntou se todos os americanos vivendo na época da Constituição (1776) estariam incluídos nos termos “*We the people...*” A resposta era não, pois os escravos e afro-americanos vivendo em solo norte-americano não estavam incluídos nos termos em destaque.

O Universal se Afirma a Partir de Predicados, Significantes Identificatórios

A questão do universal surge claramente em se tratando do texto principal, no século XX, quando os Direitos Humanos se internacionalizam. Senão vejamos: Declaração Universal dos Direitos

Humanos (1948); Direitos dos Povos Autóctones (ONU em Genebra, nos anos 60).

Encontro no livro *Psicologia Social e Direitos Humanos* – coletânea organizada por Guerra, Kind, Afonso e Prado (2003), iniciativa de colegas de Minas Gerais, com contribuições de colegas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) como Marcus Vinicius de Oliveira Silva, edição devida à Abrapso-MG e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFMG –, contribuição de Neuza Maria Fátima Guareschi, professora doutora da Faculdade de Psicologia (PUCRS), a indagação que me havia feito ao longo de leituras e pesquisas que trago hoje:

A primeira questão refere-se ao caráter universal de como os Direitos Humanos tomam o ser humano e de como a Psicologia lida com as diferenças, ou diferenças culturais. [...]. A questão inicial e mais problemática, diz respeito ao caráter universal de sujeito que a concepção dos Direitos Humanos possui. (Guareschi, 2003, p. 45)

Nossa pesquisa se orienta a partir da constatação: o universal não se deixa definir facilmente como havia pensado o Iluminismo do século XVIII; o universal é difícil. O mesmo princípio pactuado para os povos autóctones está na base do que foi estipulado em se tratando dos povos indígenas no Brasil. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) se vale de uma concessão do Direito penal que se destitui frente a casos em que o réu é menor de idade, chamada argumento de diferenciação cognitiva (à mente e à consciência moral do jovem em formação não pode ser imputado o mesmo tratamento que é dado ao adulto, sempre responsável e em condições de responder pelos seus atos, reconhecer sua culpa, cumprir uma pena, resultado de um processo do qual deverá tomar conhecimento, assim como da devida sentença).

Não estamos tratando neste parágrafo, é evidente, de casos de tribunais de exceção, como tribunais militares para crimes contra a segurança do Estado (extintos na França somente no governo Mitterrand, sendo Ministro da Justiça Bernard Badinter). Pelo contrário, é de esperar que numa democracia não haja tribunais de exceção onde militares julgam civis.

Vale lembrar o papel dos Tribunais Constitucionais transformados em Conselhos e que, assim, nunca cumpriram a missão que lhes seria atribuída, ou seja, ser um contra-poder a serviço da democracia sempre atenta aos deslizes do poder executivo ou legislativo. Mais, o cidadão deveria poder se dirigir por sua própria iniciativa, sem intermediário, ao Tribunal Constitucional, o que

nem sempre é admitido ou implementado em nossos países ocidentais.

A propósito, o Orçamento Participativo é dispositivo que permite ao cidadão dirigir-se diretamente à instância administrativa com fins de obter satisfação de suas aspirações. Do mesmo modo, a União Européia possui atualmente um Tribunal Constitucional e uma Constituição Européia dos Direitos Humanos e prevê a arguição direta do cidadão.

Despojamento ou Subtração que Dispensa os Predicados.

O universal, dizia, é difícil. Qual a definição para universal que vamos propor e trabalhar para explicitá-la? Uma vez que você se despojou de significantes identificatórios, só então podemos vislumbrar o universal. O prof. Rosenfeld, em se tratando da constituição norte-americana, havia mencionado o termo vazio (*void*) para falar do sujeito até então encoberto pelo termo *The People*.

Na nossa tradição religiosa, encontramos São Paulo com sua epístola aos Gálatas onde certamente ele surge como inventor do universalismo o qual nos serve em nossa prática profissional e/ou política. “Não há gregos, nem romanos, nem homem, nem mulher...”. Ou seja, ele anulou ou subtraiu os predicados, os significantes identificatórios de cada um; com isso, ele inventou o universalismo. Aqui trazemos uma questão teórica urgente em virtude de novas inflexões na nossa prática política.

Organização Política, grupo que segue orientação política de Badiou na França, deixa claro que melhor seria abandonar epítetos como “imigrantes” e “clandestinos”, adotados anteriormente, para que não viéssemos colar na frente dessas pessoas significantes atribuídos, aliás frequentemente, conotando visão negativa. Badiou (2005) pensa que o significante judeu do qual se apropriou o Estado de Israel em nada tem contribuído para as tentativas de paz na região.

O *coletivo*, dimensão com a qual trabalho, se define por não ser de antemão universal, ou garantia “para todos”. Para chegar à noção de *coletivo*, associei-o inicialmente ao termo *território*. Em seguida, vou dizer como eu encontro essas dimensões na prática clínica.

Valho-me aqui do filme *Estamira* para descobrir nele o que vem nos ajudar em nossa pesquisa. Estamira é portadora de sofrimento mental. Psicótica, ela foi atendida pelo serviço de saúde mental. Medicada, ela está sob efeito de antipsicótico. Mas, isso não diz tudo. Todos esses procedimentos não esgotam a questão suscitada por

Estamira. Há algo mais. Estamira faz sua trajetória, ela inventa seu território e com ela leva seu sofrimento mental que dura. Ele tem uma duração, a duração da vida, mas não é crônico. A vida passa, mesmo que seja em tempo lento (como é o tempo dos pobres).

Senão vejamos. Ela não permaneceu internada por longo período, nem em hospital, nem em unidade de substituição (lar abrigado ou moradia terapêutica). Ela foi atendida num momento de urgência, é bem verdade, mas ela não cumpriu a tríade *urgência - emergência - ambulatório*. Foi outra a temporalidade que ela estabeleceu. Ela não se deixa identificar por nenhum dos significantes conhecidos, termos da administração (destino de significantes que servem para nossos relatórios, protocolos). Pelo contrário, ela vai se despojando de todos esses significantes até que ela mesma cria seus próprios nomes próprios.

Começemos pelo termo *território*. Habitualmente, teríamos que anotar endereço ao preenchermos a ficha ou nos valermos dele para localizá-la na região e encaminhá-la para a unidade prevista no sistema. Nada contra o sistema em si, mas eu tento descrever a operação posta em movimento por Estamira e que vai nos ajudar entender o que se passa com alguém quando ela se vê liberada dos significantes identificatórios.

O termo território (em vez de endereço) serve para situar por onde andou Estamira. Território físico, território sócio-comunitário (laços, família, companheiros no lixão), território discursivo (delírio de fundo religioso). Tudo isso formava o seu cotidiano. Vamos chegar a uma clínica quando pensamos em uma Clínica para Estamira.

Primeira anotação à margem no nosso caderno no serviço de saúde mental onde ela foi atendida: o sofrimento de Estamira teria sido bem maior se ela permanecesse adstrita ao serviço, seu perímetro, suas regras, seus procedimentos, sua temporalidade (*urgência - ambulatório - convivência*), seus significantes identificatórios.

Segunda anotação: melhor teria sido se o lugar onde está localizado o serviço de saúde mental abrisse espaço incorporando o território de Estamira, permeável caso se deixasse existir sem as marcações (de identidade dentro do sistema) às quais adere o profissional quando ele chega atarefado para atender a fila de pacientes. Mas, isso teria sido muito difícil, eu sei, o universal é difícil. Eu bem sei. Aliás, limitando-nos ao que está previsto pela administração, sem percorrer o território de Estamira, não corremos o risco de nos perder, ser surpreendido por Estamira. Esse território tem sua angústia, é bem verdade, mas, para chegar até lá, temos que ir para além do

biomédico, onde ficam as *novas formas de existência*.

Uma Clínica para Estamira é a Clínica que descobre uma temporalidade nova, entende o que é finalmente o termo paciente crônico, cronificação denunciada pela Reforma Psiquiátrica e pela Luta Antimanicomial; enfim, é o território, uma vez distinto do seu uso administrativo. Uma Clínica que sabe lidar com os significantes sem fazer deles emblemas identificatórios fornecidos pela Psicologia, em seguida recuperados pela Administração a qual não poderia ser acusada nem denunciada a não ser do fato e que ela se aproveitou simplesmente da terminologia disponível e prestigiada já que oriunda de classificação psicológica. Uma Clínica que articula território (tal como o definimos) e coletivo.

Uma associação no território será chamada um *coletivo*. Um coletivo dá legitimidade. Nosso trabalho, quando ele se vale dessa legitimidade, vai além dos limites inicialmente estabelecidos; legitimidade é distinto de legalidade. Onde encontrar o *território*?

Território é definido por nós: somos daqui e queremos viver aqui. A definição deveria ser lembrada em se tratando de populações indígenas ou de urbanização da periferia. O termo território é conhecido pela linguagem administrativa, mas aqui o emprego de uma maneira especial. Ele pode crescer, pode diminuir, pode ir além, muito além, como dizia Estamira; ele não é limitado tal como o desejaria a Administração. Na rede de Saúde Mental, posso lembrar uma sala de espera como um lugar onde há indícios de território. As conversas rolam soltas; os gestos e a estratégia das falas pouco têm a ver com o “diálogo” travado quando o paciente é chamado na sala de atendimento. De repente, muda o cenário. Já não é território, nem as falas faladas no território. O paciente pretende arrancar do médico/psicólogo/enfermeira por vezes o que o profissional considera um abuso. Caso do atestado, por exemplo, para afastamento por motivo de saúde.

No atendimento coletivo, a legitimação surgida autoriza um dos participantes fazer comentários que dificilmente seriam feitos (com os efeitos que constatamos) em se tratando do “diálogo” na sala de atendimento. Uma vez (não é costume!), convidamos todos os que esperavam na sala de espera para entrar na sala de atendimento. Como eram oito ou nove, cada um trouxe sua cadeira. Era o coletivo e a legitimação que se instauravam. Alguns comentários e esclarecimentos foram feitos que eu jamais saberia como introduzi-los. Muda a sintaxe da língua. Muda o universo semântico.

A propósito: dos psicólogos trabalhando na Saúde Mental espera-se que eles tragam uma abordagem relacional, abordagem pela palavra, ao lado de um tratamento medicamentoso ministrado pelo médico psiquiatra. Se um paciente não aceita o atendimento psi, fazemos mais uma tentativa para garantir que tudo seja feito para que todos tenham a oportunidade de uma abordagem por nós considerada mais fecunda, mais esclarecedora, mais esclarecida (Como diríamos de uma população mais escolarizada, com qualidade de vida mais exigente). Temos esquecido que cada um tem liberdade de escolher a forma de atendimento que bem lhe aprouver, sem que nenhuma de nossas querelas entre profissionais ou entre teorias possa ser invocada ou tenha valor nesse momento.

Como sabem, minha anotação diz respeito ao filme documentário brasileiro *Estamira* que conta a história de uma portadora de sofrimento mental na baixada fluminense que tirava o sustento para sua vida como catadora no lixão. Ela esteve internada por ocasião da crise, sendo logo liberada, como preconiza a Reforma Psiquiátrica. Só que o diretor do documentário, Marcos Prado, sem preocupação direta com nosso debate, nos mostra *uma nova forma de existência* para essas pessoas, que não passa por hospitalização em grandes ou pequenas unidades, nem por contenção a não ser a medicação posta a sua disposição pela gama de psicofármacos existentes atualmente.

Além dessa ideia – *novas formas de existência* –, trago uma consideração que me tem sido útil no trabalho com o jovem infrator.

Em nossos dias, em nossas grandes cidades, jovens infratores fazem por vezes em meio à violência inaceitável, *novos usos* de objetos sociais, culturais, morais, amorosos. Ao ampliar a noção de jovem infrator agora articulada à ideia de *novos usos*, abro horizonte para buscar entender o que acontece com eles em sua forma violenta de vida e preparo abordagem para a clínica de atendimento do jovem infrator, do jovem em geral com suas maneiras, seu modo de vida atual.

Resumindo, digo que eles fazem *novos usos* por desidentificação (ou subtração de significantes identificatórios) de objetos da cultura, da arte, da moral, da sociabilidade, das relações amorosas. O Rap é uma manifestação dessa desidentificação. Outro exemplo: os jovens negros são admitidos na Universidade graças a quotas especiais para que eles tenham, o mais rapidamente possível, acesso ao saber cujo objeto é o mundo. Mas, eles trazem possivelmente em uma eventual desidentificação mais do que o saber e objeto identificado pretendem.

“Mas, eu não sou negro!” Foi a saída de um jovem de pele negra quando assediado pelos colegas “brancos” que debatiam sobre a quota na Universidade. Ele queria dizer que esse emblema (estigma) não estava colado nele. Possivelmente os norte-americanos perderam uma oportunidade quando a ideologia comunitarista os afastou do confronto com o Outro trazido pelos jovens negros na Universidade, nas escolas. Direitos humanos não significa ter um nome, um estatuto reconhecido e ser tratado com dignidade já que haveria identificação desse lugar. Direitos humanos será algo a que chegamos justamente por independer do lugar dado pelos predicados. Do ponto de vista estratégico, a quota permite a entrada de jovens negros na Universidade, mas logo em seguida alguém poderá dizer “mas, eu não sou um negro”.

Uma Clínica enfim, que não se Limita a uma Lógica Predicativa

Aristóteles (1983) inventou a Silogística a partir da teoria dos predicados [A é B, onde o verbo ser é cópula, A sujeito e B predicado de A]. Como se fosse essencial, identificatório, o predicado foi assimilado a atributo; sujeito e predicado se tornaram necessariamente universais. Essa lógica predicativa pretendia ter caráter universal, como eram a razão e o pensamento. Tanto era assim que Aristóteles nos deixou igualmente regras de combinatória para esses termos, após tê-los esvaziado de sentido, reduzindo os termos a letras. Ele havia inventado um sistema formal de proposições verdadeiras: A - universal afirmativa: abrange todos; E - universal negativa: a ninguém, pertence; O - particular negativa: a algum, não pertence; I - particular afirmativa: pertence a algum. Duas questões permaneciam em suspenso: o postulado de existência que condicionava tanto a universal quanto a particular e o princípio de necessidade que comprometia o princípio de identidade.

Vamos discutir essas questões, lançando mão de ponderações sobre trabalhos acadêmicos, literários e artísticos – Badiou (1997, 2005), Rosa (2001), Hacking (2004-2005), Agamben (2007) e Castro (2002, 2005) –, citados a seguir, que ajudam a refletir sobre a *lógica predicativa*, opondo a ela uma *lógica não predicativa* que tem seu lugar na Clínica, como se exemplifica nos casos de portadores de sofrimento mental e no atendimento ao jovem infrator ou ao jovem em conflito com a lei.

Alcance do nome judeu (Badiou, 1997; 2005)

A tese de Badiou (1997) diz: O universal se alcança pela anulação de toda particularidade. Já São Paulo proclamava que não havia nem judeus, nem gregos, nem bárbaros, nem homem, nem mulher (a que Badiou acrescentaria: nem árabe, nem judeu).

A tese diz que esse predicado “judeu” seria uma ameaça para os próprios judeus, havendo contribuído para o extermínio durante o regime nazista, já que ele convoca a exterminação. A verdadeira lição a ser tirada do nazismo é que não deveríamos reservar um lugar privilegiado para predicados identificatórios, mesmo para um nome como “imigrante” na batalha da regularização dos “sem documentos”. Atualmente, tornou-se importante abandonar certas nomeações (“imigrantes”; “clandestinos”), pela visão negativa e de destruição contidas nelas. Tais formulações atingem o Estado de Israel ao dizer-se Estado Judeu, uma pretendida vinculação histórica de sua fundação para a qual teria contribuído a nomeação “judeu”.

A reflexão de Badiou (2005) parte dos seguintes termos: não podemos atribuir ao nome judeu valor de “significante destinal” (termo heideggeriano que sugere um tempo para além da história), posição paradigmática com vistas ao universal, considerando-o isento do manejo ordinário dos predicados de identidade, um nome em excesso sobre os nomes ordinários. Como não há legitimidade nova para esse predicado (alusão à interpretação e ao entendimento do holocausto ou extermínio das populações judaicas pelo nazismo como situação ímpar), ele é registro de mais uma aliança comunitarista em busca de justificação para sua existência.

Aliás, a democracia moderna pretende valer para todos sem menção de predicados. Pelo contrário, uma pluralidade irreduzível de nomes próprios é o único real com que contamos em oposição à ditadura dos predicados.

A lógica do conto de Guimarães Rosa (2001), *Meu tio o Iauaretê*, publicado pela primeira vez em 1961, pela José Olympio Editora

Refiro-me aqui especialmente à encenação do texto para teatro, comentário e vídeo de Gercino/Emerentina Rabelo, em Belo Horizonte, 2005: *Meu tio Iauaretê ou o caçador que virou onça*. A peça já havia sido levada ao palco anteriormente.

Vejam como esse conto é apresentado em Globo Rural (Bezerra, 2004) de novembro de 2004: “Meu tio Iauaretê” é um monólogo-diálogo de um bugre contratado para “desonçar” o mundo. Exímio

caçador, ele começa a liquidar pinimas e suaçuranas, mas, aos poucos, vai se identificando com elas, até se arrepender, e passar a protegê-las. Parou de matar”.

Gercino e Emerentina Rabelo fizeram comentário após a encenação, trazendo-nos para nossa situação, já que atendem em uma clínica de Saúde Mental aonde vão jovens portadores de sofrimento mental, frequentemente em conflito com a lei, em véspera de delinquência. Disse Gercino (ele mesmo mestre de capoeira): a onça mata para sobreviver, assim também o macuncoço que virou onça. E os meninos que atendemos aqui no posto de saúde?

E os psicólogos (a quem ele se dirigia naquele momento), como vão eles atender alguém que “virou bicho” para sobreviver, tais as dificuldades no seu dia-a-dia, noite adentro, chegando a roubar, até matar para... (Não continuou a frase. Como falar da transformação ao abandonar a lógica da predicação? O vídeo está à disposição dos colegas que desejarem ver *Meu tio Iauaretê ou o caçador que virou onça*).

A crítica de Ian Hacking à classificação como operação de engessamento das pessoas

Diz Hacking (2001-2002; 2004-2005), em *Façonner les gens* (Curso no Collège de France): acentuar a importância de novos nomes para designar novas formas de trabalho, novos ofícios, novas classes sociais ou diagnósticos é talvez simplificação excessiva. Não falo de um mito construído tal como no caso de um *pensamento primitivo*, mas da potência dos nomes na nossa própria civilização. Dêem um qualificativo comum a alguém, feio ou bonito, e este ou aquele podem passar a ser feio ou bonito.

A consequência banal transparece na observação de Nietzsche (1978): o nome das coisas importa mais do que tudo que elas possam ser. Nietzsche coloca um problema: a relação paradoxal entre os nomes e as coisas causa-lhe grande dificuldade. Para nós também, as relações entre os nomes de tipos de pessoas e as pessoas são grande dificuldade.

Em princípio, dizemos que as coisas são mais importantes que seus nomes, mas nós devemos admitir – com consternação – que nomear uma categoria de pessoa é frequentemente problemático e que é importante para a própria concepção que o indivíduo tem de si mesmo.

Novos usos, conceito proposto por Agamben (2007), no livro *Profanations*

No mundo romano, o uso de objetos reservados ao culto e ao sagrado foi fonte de discriminação. As concessões bastavam aos leigos que se satisfaziam com o que restava. Só assim eles se apropriavam (profanação) de partes do animal sacrificado que de início não lhes eram devidas (Agamben, 2007).

Resgatar objetos de um uso de início reservado ao sagrado, essa seria a tarefa que nos incumbe. Na atualidade, permitir-se uso em nada consentâneo com o marketing seria demonstração de criatividade e invenção de que as crianças dão prova em seus jogos. O consumo desenfreado vai contra esse movimento criativo que se impõe como freio e critica as manipulações de que somos alvo no supermercado e no shopping de qualquer cidade. Uma sigla, um ícone, um lema expostos na logomarca ou grife de uma marca são ocasião para reservar / preservar um objeto cujo uso passa a ser codificado.

Em casas de gente com poucos recursos, objetos são aproveitados na cozinha, no quarto de dormir, até na sala. Uma lata, uma caixa, um material especial, cujo conteúdo foi alimento ou outra coisa para a família serão utensílio, adorno. Os brinquedos dos meninos eram fabricados com o que restava dos objetos cujo uso em princípio era reservado. Há até nome para esse tipo de criatividade que virou termo técnico da antropologia: bricolagem. Mas, em vez de *novos usos*, por vezes fazemos crítica feroz quando dizemos que o enfeite e/ou a decoração é kitsch, pensando com isso desclassificar a invenção.

A lógica do perspectivismo ameríndio: situações do tipo “bicho é gente” (Castro, 2002; 2005)

Viveiros de Castro, em entrevista concedida à *Folha de S. Paulo*, caderno *Mais!*, 20/08/2005, e em *A inconstância da alma selvagem* (Castro, 2002), argumenta que tudo se dá como se os índios pensassem o mundo de forma inversa à nossa, consideradas as concepções de “natureza e “cultura”. Cada modo de identificação autoriza configurações singulares (Lógica das transformações), ao redistribuir os seres existentes em coletivos com fronteiras bem diferentes se temos em mente as fronteiras conhecidas por nossas ciências humanas (Lógica da predicação). Limiteme a trazer uma frase do antropólogo brasileiro: “no mundo indígena, identidade é que é uma ausência de diferença, e não a diferença uma ausência de identidade” (Castro, 2005).

A partir dessas diferentes considerações, pergunto: em que medida a nomeação/significantes identificatórios está comprometida com a lógica da predicação? Poderíamos chegar a uma prática

política / clínica (Garcia, 2000) sem estarmos ancorados em nomeação/significantes identificatórios?

O jovem infrator arrisca a própria vida quando faz uso de objetos (morais, religiosos, sexuais, afetivos, familiares, tradição de toda sorte) cuja identidade os reservava para uso específico entre nós, seu uso fora das normas constituindo-se em infração. Essa foi proposição a que cheguei a partir de Agamben, sem esquecer Guimarães Rosa, Gercino mestre de capoeira e Viveiros de Castro, para exorcizar julgamentos e opiniões de colegas e/ou instituições encontrados em programas de atendimento ao jovem infrator ou em conflito com a lei. Por exemplo, quando somos interrogados sobre a periculosidade de um jovem infrator, nos lembramos do macunco de Rosa, agora identificado com as onças. “Ele também passou a ser perigoso?”, indagava Gercino, o mestre de capoeira.

Princípios para uma Clínica que não se Subordina à Lógica Predicativa²

1. O Direito há tempos abandonou a pretensão de esgotar o universo dos direitos humanos e não poderia ser de outro modo, já que não se pode mais explicar realidades complexas sem o recurso à interdisciplinaridade³;

1.1 - O reconhecimento dessa incompletude pode ter surgido de uma “convivência forçada” entre os distintos campos para solucionar problemas levados a análise de um “operador” do Direito, como da necessidade, em um processo judicial, de obter dados (produção de laudos técnicos), mas passou, paulatinamente, a incorporar outros elementos produzidos na escuta das pessoas envolvidas em um conflito;

2. O tema proposto supõe uma capacidade de intervenção, que já vem sendo testada, demonstrada e consolidada nas práticas sociais desses operadores (técnicos, clínicos);

3. É possível identificar uma especificidade da contribuição da Psicologia / do profissional de Psicologia no processo de promoção e defesa dos Direitos Humanos (existiria algo como um lugar da ciência ou do operador desse campo do saber que é singular?);

4. Uma contribuição diz respeito à leitura do ambiente institucional e das relações que nele se

desenvolvem, e como esses fatores afetam o resultado das ações, dos programas que se tentam implantar para superar situações de violação ou crise; essa leitura pode confrontar com discursos do tipo pragmático, ou caritativo / místico, ou técnico / da tutela da ordem pública;

5. A luta pelo direito ao reconhecimento passa, necessariamente, pela construção da ideia e da prática do sujeito político, e a possibilidade de atuar nessa construção, entendo eu, esta a maior contribuição do profissional da Psicologia.

Referências

- Agamben, G. (2007). *Profanations*. (J. Fort, Trad.). Cambridge, Mass: Zone Books.
- Aristóteles. (1983). Teoria do silogismo. In Aristóteles (1983), *Organon III: os primeiros analíticos* (pp. 1-7, J. Tricot, Trad.). Paris: Editora Librairie Philosophique.
- Badiou, A. (2005). *Circonstances 3: portees du mot “juif”*. Paris: Éditions Lignes et Manifestes.
- Badiou, A. (1997). *Saint Paul: la fondation de l’universalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bezerra, J. A. (2004, novembro). Caçada salvadora. *Revista Globo Rural*, n. 229. Recuperado em <http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6993,EEC857986-2454,00.html>.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/90 de 13.07.1990. Disponível em [://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm).
- Castro, E. V. (2002). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Editora Cosac Naify.
- Castro, E. V. (2005). Entrevista. *Caderno Mais! Folha de S. Paulo*. Recuperado em 20 de agosto de 2005. São Paulo.
- Garcia, C. (2000). *Clínica do social*. Belo Horizonte: Editora Projeto.
- Guareschi, N. M. F. (2003). Interfaces entre psicologia e direitos humanos. In A. M. C. Guerra, L. Kind, L. Afonso & M. A. M. Prado (Orgs.), *Psicologia social e direitos humanos*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

² Agradeço Egídia Aiexe e José Luiz Quadros Magalhães pela disponibilidade em responder indagações de minha parte na preparação destas notas.

³ Depoimento de Egídia Aiexe, com participação na luta pelos Direitos Humanos.

Guerra, A. M. C., Kind, L., Afonso, L. & Prado, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia social e direitos humanos* (p. 45-52). Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Hacking, I. (2001-2002). Façonner les gens. In I. Hacking, *Philosophie et histoire des concepts scientifiques*. (Resumo de curso). Paris: Collège de France. Recuperado em: http://www.college-de-france.fr/media/historique/UPL46356_UPL35836_ihackingres0102.pdf.

Hacking, I. (2004-2005). Façonner les gens II. In I. Hacking, *Philosophie et histoire des concepts scientifiques*. (Resumo de curso). Paris: Collège de France. Recuperado em: http://www.college-de-france.fr/media/historique/UPL46353_UPL35833_hackingres0405.pdf.

Nietzsche, F. W. (1978). Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In *Nietzsche* (Coleção Os Pensadores, pp. 43-52). São Paulo: Abril Cultural. (Obra original publicada em 1873).

Rosa, J. G. (2001) Meu tio o Iauaretê. In J. G. Rosa (1961), *Estas histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Categoria de contribuição: Intervenção
Recebido: 11/02/2011
Aceito: 03/03/11

Psicologia Comunitária e Psicologia Histórico-Cultural: Análise e Vivência da Atividade Comunitária pelo Método Dialógico-Vivencial

Community Psychology and Cultural-Historical Psychology: Analysis and Experience of Community Activities by the Dialogical and Experiential Method

Francisco Gilmário Rebouças Júnior¹

Verônica Morais Ximenes²

Resumo

Este artigo, fundamentado em trabalhos de Góis, tem o objetivo de evidenciar as contribuições da Psicologia histórico-cultural para o arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Comunitária, argumentando que o método microgenético de Vigotski oferece à Psicologia Comunitária uma teoria de leitura da realidade e de transformação social. Essa teoria sugere a postura dialógico-vivencial de Góis que utiliza o diálogo e a vivência como base para facilitar à comunidade transformações de sua vida. As metodologias participativas da Psicologia Comunitária promovem a compreensão da atividade comunitária. Elas se valem de: círculo de cultura, grupo comunitário de produção, caminhada comunitária e mutirão. A interação envolvendo morador e psicólogo possibilita a ambos compreender e assumir a vida da comunidade tendo em vista transformar o indivíduo, o coletivo e a realidade social.

Palavras-chave: Psicologia Comunitária; Psicologia histórico-cultural; diálogo; vivência; atividade comunitária.

Abstract

This article, based on Góis's works, aims at highlighting the contributions from cultural-historical psychology to the theoretical and methodological framework of Community Psychology, claiming that Vigotski's microgenetic method offers community psychology a theory for reality reading and social change. This theory suggests Góis's dialogical and experiential posture that utilizes dialogue and experience as the basis for making community's life changes easier. Community Psychology's participatory methodologies promote the understanding of community activities. They make use of: culture circle, community group of production, collective walking, and community effort. The interaction involving dwellers and psychologists makes it possible for both to understand and assume the community life aiming at transforming the individual, the collective, and social reality.

Keywords: Community psychology; cultural-historical psychology; dialogue; experience; community activities.

¹ Psicólogo do Núcleo de Apoio a Estratégia de Saúde da Família – NASF de Fortaleza, ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM). Endereço eletrônico: gilmariojr@gmail.com.

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Profa. da Graduação e do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM). Endereço para correspondência: Av. Santos Dumont, 7000/903, Papiçu, Fortaleza, Ceará, CEP: 61.190-971. Endereço eletrônico: vemorais@yahoo.com.br

Introdução

A Psicologia Comunitária que vem sendo desenvolvida por Góis (1994, 2002, 2005a, 2005b, 2008) valeu-se, para a formação inicial do seu arcabouço teórico, da teoria rogeriana (Rogers, 1978), da biodança (Toro, 2005) e da educação libertadora (Freire, 1983). Com o desenvolvimento da prática e com as reflexões teóricas, cresceu a necessidade de não apenas aprimorar a definição de seu objeto de estudo e sua forma de compreendê-lo, como também incorporar outras teorias como a psicologia histórico-cultural (Vigotski, 1991, 2001, 2002, 2004; Luria, 2001; Leontiev, 1978; Leontiev; Vigotski & Luria, 1991) e a psicologia da libertação (Martín-Baró, 1998).

Neste artigo, fruto de uma monografia de conclusão de curso de graduação em Psicologia, busca-se evidenciar as contribuições da psicologia histórico-cultural para o arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Comunitária, considerada como

uma área da Psicologia Social da Libertação, voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa (consciente), própria do modo de vida (objetivo e subjetivo) da comunidade e que abarca seu sistema de significados e relações, modo de apropriação do espaço da comunidade, a identidade pessoal e coletiva, a consciência, o sentido de comunidade e os valores e sentimentos aí implicados. Tem por objetivo a construção do sujeito da comunidade, mediante o aprofundamento da consciência (reflexivo-afetiva) dos moradores com relação ao seu modo de vida e ao modo de vida da comunidade, através de um esforço interdisciplinar que perpassa a organização e o desenvolvimento dos grupos e da comunidade. (Góis, 2005a, p. 51)

A teoria histórico-cultural com base nas formulações marxistas e no interacionismo dialético proporciona à Psicologia Comunitária uma visão mais concreta do psiquismo humano (Ribeiro & Rocha, 2002), da forma como ele se estrutura, além de permitir uma maneira de compreendê-lo. Segundo Ximenes & Barros (2009), Vigotski sempre criticou os métodos naturalistas e mentalistas que não davam conta da complexidade dos processos humanos. Como a Psicologia Comunitária trabalha com a categoria atividade comunitária, o método microgenético de Vigotski (2002) oferece à disciplina um arcabouço teórico-metodológico de leitura e transformação da realidade, por meio da análise da atividade humana.

Neste trabalho, inicialmente serão abordados os aspectos metodológicos da Psicologia histórico-cultural, apontando a concepção de psiquismo humano nela presente. Em seguida, apresenta-se o método dialógico-vivencial – MDV (Góis, 2005b)

da Psicologia Comunitária e as contribuições do método microgenético (Vigotski, 2002) para o arcabouço teórico-metodológico da disciplina. Por fim, detalham-se os instrumentos que o MDV coloca em prática.

Aspectos Metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural

Para a Vigotski (2001), o desenvolvimento do ser humano acontece em duas linhas, uma biológica e outra cultural. A primeira atua desde o nascimento do ser humano e a segunda se dá a partir do desenvolvimento do indivíduo. Além dessas linhas, há os níveis desse processo: “filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento dos aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos), os quais interagem na construção dos processos psicológicos” (Oliveira, 1998, p. 55).

Todo animal possui a base biológica que orienta o seu estar no mundo dentro do processo de desenvolvimento. Essa base é herdada da espécie ao longo da evolução. A aprendizagem que ocorre ao longo da vida a partir de experiências vivenciadas no mundo, de seu lado, é inerente a cada animal, não sendo transmitida a outros filogeneticamente (Leontiev, 1978).

No caso do homem, além da base biológica herdada no seu processo de hominização, ocorre o desenvolvimento cultural fundamentado em construções elaboradas de uma vida social que antecede o surgimento de cada indivíduo particular. Trata-se de um processo histórico que

é extremamente rápido, acelera-se muitas vezes e, por conseguinte, as “aptidões” que as próprias condições da vida social exigem do homem mudam rapidamente e de uma maneira absolutamente independente em relação à marcha muito mais lenta das fixações biológicas da experiência. (Leontiev, Vigotski & Luria, 1991, p. 63)

Assim, o processo de aprendizagem do homem por meio da interação com o meio externo ocorre de forma elaborada, a partir de um diferencial que é a experiência histórico-cultural. Esse tipo de experiência traz consigo outras formas de transmissão de ideias, conceitos construídos pela humanidade antes do indivíduo nascer, ou seja, o homem assim, como o animal, possui um desenvolvimento através do que é vivido, mas, no caso humano, a experiência é compartilhada culturalmente.

A leitura da realidade sob a luz da Psicologia histórico-cultural tem como base o interacionismo

dialético e as concepções marxistas (Andery, 2001). Compreendendo o psiquismo humano como sendo forjado em uma interação homem-mundo, Vigotski (1991) propõe um novo método de investigação que possibilita uma visão integral do comportamento humano. A partir de sua base biológica, o homem constrói-se culturalmente, através da interação com outros indivíduos. Ao longo desse processo histórico, ele passa por diversas transformações, bem como transforma a realidade (Vigotski, 2002; Leontiev, 1978; Luria, 2001; Góis, 2005).

O materialismo histórico-dialético toma como pressuposto básico a transformação da natureza, da história e do espírito como um processo contínuo de interação e mudança que ocorre mesmo sob uma aparência estática (Teixeira, 2005). O pressuposto materialista opera a partir de categorias que possibilitam a percepção da realidade como as relações de reciprocidade entre a forma e o conteúdo, essência e fenômeno, causa e efeito, concreto e abstrato, dentre outras. Essas categorias existem independentes da consciência, mas caracterizam-se por ser o resultado de uma organização produzida pela própria matéria, nesse caso, o cérebro. Ou seja, as coisas concretas existem no mundo independente da consciência humana e ajudam a constituir a realidade psíquica, ao mesmo tempo em que são nomeadas por essa realidade.

A relação entre a matéria e o pensamento é estreita de tal forma que a lógica é a forma pela qual o pensamento desvela a realidade. Assim, o processo histórico é tomado como um ponto fundamental na percepção do desenvolvimento da matéria (Teixeira, 2005). Dessa forma, o homem tem a capacidade de nomear, construindo uma rede de significados a partir do que percebe no meio onde vive, criando uma realidade abstrata sobre essa realidade material.

Segundo Andery (2001), um método com base no materialismo histórico-dialético tem:

a necessidade de partir do real para se produzir conhecimento, de se buscar a lei de transformação do fenômeno, de se buscar as relações e conexões desse fenômeno com a totalidade que o torna concreto, reconhecendo o momento de análise como momento de abstração, o que torna a reinserção do fenômeno na realidade passo imprescindível do método; e, finalmente, afirmando a necessidade de se reconhecer sujeito produtor de conhecimento, a atividade presente em cada momento do método, que torna o conhecimento, a um só tempo, representativo do real e produto humano, marcado pela atividade do homem. (p. 416)

O homem no processo de conceituação da realidade material produz um conjunto de representações que são peças fundamentais na

compreensão de como ele se relaciona com o mundo, como o percebe através da forma e como conceitua abstratamente a realidade. As relações de contradição entre fenômenos implicam um movimento que gera um novo fenômeno. No entanto, essa não é a solução para as relações contraditórias e sim um elemento novo da realidade, contendo novas contradições. Assim, o aparente desacordo entre fenômenos funciona como força motriz para desenvolvimento da humanidade.

A partir das influências do materialismo histórico e dialético, Lane (1988) afirma que:

É dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a construção do conhecimento que atenda a realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo – objeto da psicologia social. (p. 15-16)

Essa concepção tem importância epistemológica e metodológica na definição do objeto da psicologia social e da Psicologia Comunitária. Segundo Vigotski (1991), o método "es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación" (p. 47). Assim, o método proposto por Vigotski (2002), intitulado de microgenético ou genético-experimental, possibilita ao psicólogo compreender a constituição do comportamento humano, olhando as dinâmicas e processos presentes nele.

Vigotski (2002) propõe três princípios norteadores para a construção de um novo método em Psicologia: a análise do processo e não de objetos, a explicação do processo em vez da descrição e o estudo da dinâmica do comportamento ao invés do comportamento fossilizado.

Com base nesses três princípios, ele defende olhar o comportamento humano como movimento constante, sem cristalizar as formas de manifestação da atividade humana para estudá-la. O objeto da Psicologia deve ser estudado a partir de sua gênese e de suas bases dinâmico-causais. A evolução do comportamento humano ocorre de forma histórica e estudar o comportamento de forma "fossilizada" (Vigotski, 2002) seria perder toda a forma como ocorrem as transformações e como se dá a relação do homem e do mundo nesse processo, o "que seria requisito básico do método dialético" (Vigotski, 2002, p. 86).

Barros (2007) oferece uma definição do método quando diz que "o termo 'micro' refere-se à ênfase em detalhes das relações intersubjetivas; enquanto que a denominação 'genética' não se refere à hereditariedade, mas sim, à gênese, à historicidade e ao movimento de um determinado aspecto da subjetividade" (p. 29). Por sua vez, Góis

(2000) afirma que a análise microgenética é “orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrossociais” (p. 11). Observa-se, assim, que a análise das relações intersubjetivas, nesse método, traz uma análise sociogenética que busca a relação dos eventos singulares do contexto cultural com as práticas e discursos do meio social.

Esse interacionismo ocorre de forma mediada³, inicialmente por meio de instrumentos externos, concretos e presentes no meio e, em seguida, ocorre à medida que o sujeito se desenvolve, por meio dos instrumentos psicológicos e dos signos que possibilitam um avanço da espécie humana em relação aos outros animais. Esses instrumentos psicológicos surgem através do processo de internalização caracterizado por Vigotski (2002, p. 74) como “a reconstrução interna de uma operação externa”.

Com o processo de internalização surgem as funções psicológicas superiores⁴ (Vigotski, 2002), através das quais o homem adquire capacidades como memória, pensamento, linguagem. Essas funções se desenvolvem “a partir da relação da pessoa com as demais, com os objetos e com o legado simbólico do seu contexto histórico-cultural” (Barros, 2007, p. 27), sem que as funções elementares desapareçam.

A consciência do homem não se constitui apenas em sua dimensão individual, mas também por uma consciência social (Leontiev, 1978) em que são compartilhadas as construções culturais do meio social. O olhar sobre a construção dos signos, sentimentos, significados, sentidos presentes no âmbito da consciência de cada indivíduo se faz possível por meio da análise semiótica (Góis, 2005), ou seja, análise da forma como esses instrumentos são internalizados, formando um campo de significações construídas a partir dos fenômenos culturais que refletem a forma como o sujeito lida com a realidade.

A linguagem permite analisar as representações compartilhadas pelo sujeito. Para Luria (1990, citado por Góis, 2008), “linguagem inclui o

significado, o sentido e as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior” (p. 163). Assim, a análise do discurso (Góis, 2005), como instrumental metodológico, permite perceber a riqueza que há na fala do sujeito, não só nas palavras, mas também em todo um conjunto de expressões, como a repetição, a entonação, estilo, “configurações em um modo particular de comunicação, expressão, interação e significação pessoal (sentido) acerca de si mesmo e do mundo” (p. 114).

Apesar de a linguagem ser peça fundamental no processo de compreensão da consciência humana, ela é apenas uma das dimensões de análise, pois a ação mediada como um todo traz uma percepção mais complexa das formas de interação do sujeito. Tomando os pressupostos da atividade humana⁵, percebe-se que o homem não se faz no mundo apenas pelo discurso, mas também por sua dimensão instrumental e prática sobre a matéria. Daí por que a necessidade de ir além da linguagem sem, é claro, negar a importância dela nesse processo.

Segundo Wertsch (1998), nos estudos socioculturais, costuma-se estabelecer uma relação de antinomia entre indivíduo e sociedade. A ação seria a unidade de análise que uniria esses dois pontos, pois através dela os elementos dessa antinomia poderiam “ser vistos como momentos dialeticamente interativos” (p. 68). Esse autor realiza um resgate histórico, observando transformações nas ações dos sujeitos a partir de alterações ocorridas na realidade, como o surgimento de novas tecnologias influenciado atividades esportivas, ou acontecimentos políticos interferindo na forma dos jornalistas transmitirem as informações.

Para Vigotski (2002, p. 83), se os comportamentos humanos fossem determinados apenas pelo meio, “a experiência do dia-a-dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica”. Dessa forma, ele defende que, para compreender a estruturação psicológica do pensamento humano, “são necessários meios especiais de análise científica para por a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas”, um tipo de análise que “procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis” (Vigotski, 2002, p. 83).

³ Oliveira (1998, p. 26) define mediação como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. A concepção da atividade mediada na obra vigotskiana confere a compreensão da relação entre o homem e o meio de uma forma mais complexa.

⁴ Vigotski (2001) define as funções elementares como aquelas atreladas à linha biológica do desenvolvimento. Entre elas pode-se destacar a memória mecânica, a atenção involuntária, a imaginação reprodutora e a vontade impulsiva. As funções psicológicas superiores (FPS) compreendem todo um aparato de funções que constituem a consciência do homem e que refletem no seu modo de agir e de ler o mundo. Dentre elas, a partir das conceituações de Vigostky (2001), pode-se destacar a memória lógica, o pensamento abstrato, a imaginação criativa e a atenção voluntária.

⁵ De acordo com Leontiev (1972), a consciência humana é forjada através da atividade, processo que tem duas dimensões: uma comunicativa, referente às relações estabelecidas entre os homens nessa ação, e outra instrumental, referente às construções realizadas pelo homem na sua realidade. Através do processo de internalização da atividade, o indivíduo subjetiva a realidade, constituindo assim as funções psicológicas superiores e, por conseguinte, a consciência.

A consciência possui uma realidade construída historicamente, que apresenta a forma como o ser humano interage com o meio externo. A partir da leitura do reflexo psíquico da realidade (Leontiev, 1978), o psicólogo obtém a compreensão de como trabalhar com o sujeito⁶.

Pautado em uma base materialista, o método microgenético concebe o interacionismo dialético entre homem e mundo como a possibilidade de transformação de ambos, criando condições de vida que influenciam o desenvolvimento humano (Figueiredo, 2008). Inspirada em noções marxistas, a construção do método histórico-cultural não se propõe apenas a fazer uma leitura crítica da realidade, mas sim adotar uma atitude transformadora dessa realidade, permitindo intervir e modificar (Brandão, 1999).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento é crucial para essas transformações. Rego (1994, p. 71), com base nas ideias de Vigotski, afirma que "o aprendizado é [...] um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores".

Vigotski (2001) compreende dentro da estrutura das funções psicológicas superiores, níveis de desenvolvimento que repercutem nas formas de interação do sujeito. Caracteriza como Nível de Desenvolvimento Real (Vigotski, 2001; Rego, 1994) as funções que o ser humano pode realizar sozinho, resultantes de processo de aprendizagem e desenvolvimento completados e internalizados. Outro é o Nível de Desenvolvimento Potencial (Vigotski, 2001; Rego, 1994), em que estão presentes as funções que o sujeito realiza por meio de ação mediada por outras pessoas ou instrumentos, compartilhando experiências vividas, solucionando problemas através do diálogo e da colaboração (Rego, 1994).

A distância entre esse dois níveis é conceituada como "Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal" (Rego, 1994). Essa conceituação sugere o parâmetro para atuação do psicólogo, possibilitando-lhe propor atividades de mudanças significativas na forma do sujeito de lidar com o mundo. O profissional de Psicologia, a partir desse conhecimento, propõe atividades que estimulem o desenvolvimento das ações do sujeito, percebendo as condições reais de realizar determinadas atividades, mas também a capacidade de realizar outras, através de ações mediadas.

Para Vigotski (2001), propor uma atividade que as pessoas já realizam sozinhas não se caracteriza como uma ação facilitadora de desenvolvimento,

pois não estimula um avanço, bem como atividades que não podem ser realizadas sozinhas, sem mediação.

Ximenes & Barros (2009) relacionam as contribuições teórico-metodológicas da Psicologia histórico-cultural para a atuação dos psicólogos comunitários e apontam alguns conceitos importantes, como a constituição social das funções psicológicas propriamente humanas, o conceito de mediação semiótica, o método genético de investigação, a mútua implicação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A partir da Psicologia histórico-cultural que apontou categorias para a compreensão do psiquismo humano e de como os aspectos metodológicos contribuem para a atuação do psicólogo, serão abordadas, a seguir, as relações da análise e vivência da atividade comunitária como método de trabalho da Psicologia Comunitária.

O Método Dialógico-Vivencial: Análise e Vivência da Atividade Comunitária

O objeto da Psicologia Comunitária é caracterizado como o reflexo psíquico do modo de vida comunitário (Góis, 2005) que se desenvolve nos processos deflagrados na atividade comunitária que é:

[...] a atividade prática e coletiva realizada por meio da cooperação e do diálogo em uma comunidade, sendo orientada por ela mesma e pelo significado (sentido coletivo) e sentido (significado pessoal) que a própria atividade e a vida comunitária têm para os moradores da comunidade. (p. 89)

A comunidade é um espaço territorial em que a subjetividade se constrói nas relações de seus moradores entre si e com os contextos sociais. São construídos vínculos afetivos, sentimento de pertença, problematizações sobre a vida e a realidade. Segundo Leontiev (1978, p. 88), "a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente".

O psicólogo comunitário que desenvolverá o seu trabalho com os moradores das comunidades através do processo de análise e vivência da atividade comunitária mediante o método dialógico-vivencial – MDV (Góis, 2005b) terá como metodologia a díade facilitar-pesquisando e pesquisar-facilitando a dinâmica comunitária. Nesse contexto, a facilitação é definida como: "priorizar o processo, o encontro dialógico e afetivo para conhecer e agir, nesse caso, para a construção

⁶ A partir do olhar da Psicologia histórico-cultural, Luria (2001, p. 21) afirma que "o objeto da psicologia não é um mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno (...), é a interação do homem com a realidade".

da saúde pela via da aprendizagem conscientizadora e da ação solidária organizada e transformadora” (Góis, 2008, p. 79). O método caracteriza-se como um ato de construção conjunta, com base na cooperação entre o profissional e o morador, em um movimento que se orienta para a prática da libertação e desenvolvimento do sujeito comunitário.

A pesquisa dentro do método da Psicologia Comunitária caracteriza-se como a leitura da realidade, durante todo o período de atuação nesse espaço, permitindo reflexões sobre essa dinâmica e sobre o trabalho realizado, bem como a construção de conhecimento tendo como princípio teoria, prática e compromisso social. Assim facilitar-pesquisando implica em deflagrar processos com os moradores, permitindo uma releitura da realidade, aprofundando a consciência, e analisar como caminha esse movimento voltado para a práxis de libertação individual e coletiva. (Góis, 2008; Góes, 2009)

O foco da atuação do método em Psicologia Comunitária é a interação social, compreendendo que o desenvolvimento do psiquismo do homem tem como ponto central a relação que ele estabelece com o mundo, mediada pela criação e uso das ferramentas e da comunicação. A compreensão de uma consciência que se constrói numa interação sujeito-contexto social é outra importante contribuição da Psicologia histórico-cultural para a Psicologia Comunitária.

Adentrando nos caminhos da Psicologia Comunitária a partir da visão de homem como um ser construído a partir das relações, foca-se a facilitação comunitária no grupo popular, reconhecido como um espaço de interação entre os sentidos e significados e entre as emoções das pessoas nele presentes. É um lugar onde estão as dimensões individuais e coletivas das relações humanas, interagindo constantemente, refletindo o possível diálogo entre o micro e o macro-social (Góis, 2008), ou seja, o espaço de interação entre os eventos subjetivos e o contexto cultural em que os sujeitos se encontram (Góes, 2000). Assim, reconhece-se o grupo popular como um espaço de potência para deflagrar as transformações sociais, reconhecendo as interações que nele se misturam, criando sua identidade própria.

Resumindo, o MDV é constituído pelo diálogo e pela vivência. Freire (1983, p. 45) caracteriza o diálogo como "encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu⁷". Segundo Góis (2005, p. 110), "o diálogo vai além do intercâmbio verbal,

se torna um mecanismo de interiorização da realidade físico-social, em sua diversidade e mudança, e ao mesmo tempo de expressão do indivíduo no mundo". Através do diálogo, reconhecendo as diversas formas de ler a realidade presentes nesse momento, problematiza-se a realidade, evidenciando contradições, possibilitando uma releitura da mesma, uma re-significação através do diálogo-problematizador.

Toro (2005, p. 30), a partir da biodança, define vivência como "a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que envolve a cenestesia das funções viscerais e emocionais". Almeida (1994, citado por Góis, 2002, p. 69) classifica a vivência em duas: a vivência epistemológica e a ontológica; "a primeira se refere à possibilidade da vivência de levar ao conhecimento ou fazer-se conhecer; enquanto a outra trata da vivência mesma do Ser". Apesar da dimensão da experiência, do viver, não se pode esquecer que também existe a elaboração sobre todo esse processo.

Portanto, o grande aporte que a Biodança traz à Psicologia Comunitária é a possibilidade de alcançar, em seus processos de facilitação, dimensões originais da consciência, dimensões vitais da identidade humana, possibilitando um processo de conscientização que se enraíza numa dimensão instintiva, emocional e intuitiva. (Pinho, Castro, Ximenes, Moreira & Barreto, 2009, p. 35)

Assim, vivenciar o modo de vida comunitário consiste em compartilhar junto às pessoas da comunidade, sentimentos, significados, sentidos que constroem e são construídos pelos sujeitos (Vigotski, 2002) e estão presentes no espaço da comunidade. É contemplar a realidade a partir do que se é, profissional ou morador da comunidade, contribuindo para a vinculação afetiva das pessoas envolvidas nesse espaço, permitindo implicações para o acontecimento do trabalho além das dimensões cognitivas. Para Góis (2008):

A análise nos permite um distanciamento crítico da comunidade e de nós mesmos, e a vivência nos faz entrar sensível e emocionalmente no lugar, identificar-nos com ele, levando-nos a sentir a realidade social profunda acontecendo na vida de cada morador em seu cotidiano de luta, sofrimento e esperança. (p. 83)

A dimensão analítica do método dialógico-vivencial e a forma de perceber as interações entre o sujeito e o mundo são influenciadas pelo método microgenético (Vigotski, 2002). Com base nesse método, compreende-se o reflexo psíquico do modo de vida comunitário. O método leva a olhar o sujeito percebendo-o na sua relação com o mundo e buscando conhecer como ele capta essa realidade

⁷ Buber (1979) considera a relação eu-tu como um encontro no qual os sujeitos se encontram em pé de igualdade, uma relação na qual um consegue perceber a si e ao outro, mutuamente, respeitando suas formas de estar nesse contexto.

internamente, a partir da dimensão sociogenética. A análise microgenética, por observar o movimento singular do homem-mundo, tem, no espaço de diálogo, a capacidade de evidenciar e compreender as contradições existentes no lugar. Como não há apenas um padrão de comportamento dos moradores de uma comunidade, cabe ao psicólogo comunitário lidar com as singularidades dos sujeitos na complexidade do contexto comunitário.

Segundo Góes (2000), o estudo microgenético tem como fortes aliadas a atenção ao diálogo e a compreensão de outras formas de saber para compreender os episódios interativos dos sujeitos. Essa autora assegura que, no espaço de diálogo, é possível compreender “a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos” (Góes, 2000, p. 17). Dessa forma, o diálogo é um encontro em que se evidenciam as contradições nas interações entre os sujeitos, dentro de um grupo. A partir desse encontro, percebem-se o sistema cultural compartilhado e como ele influencia a constituição das funções psicológicas superiores – FPS e, conseqüentemente, as formas de conduta do indivíduo.

A abertura para esse diálogo teórico entre o materialismo histórico e dialético e a teoria da biodança está presente na busca de compreensão da realidade complexa, como apontado por Montero (2004):

la apertura igualmente se expresa en la multidimensionalidad del análisis y en la diversidad de racionalidades, puesto que los investigadores e interventores no provienen de un solo campo, como ocurre con otros métodos de investigación. La apertura es una respuesta compleja a la complejidad de los problemas estudiados, que a su vez se deriva de los complejidad de la vida comunitaria y de sus fenómenos y procesos psicosociales. (p. 34)

Trata-se também da abertura para perceber a realidade comunitária, não só pelo olhar do psicólogo comunitário, mas por meio dos diversos olhares dos indivíduos envolvidos na atuação comunitária (Montero, 2004). Como compreender a rede de representações presentes na comunidade a partir das pessoas que fazem esse espaço no seu dia-a-dia? É importante compreender que o campo de atuação do sujeito se faz na comunidade, não se podendo de forma alguma esquecer a sua relação com o meio onde vive. Segundo Góis (2008), não se pode “compreender e atuar sobre os indivíduos fora de seus contextos sociais, culturais e proximais, nem de suas possibilidades de se construir através das interações sociais e comunitárias” (p. 80).

Assim a leitura da dinâmica comunitária não diz respeito apenas a adotar determinados

instrumentos, mas também à postura do psicólogo comunitário nesse processo. O olhar da Psicologia é apenas uma das formas de compreender as pessoas e a sua relação com a comunidade. Há outras formas, como trazer consigo esse saber para dialogar com outros saberes, como o popular e o religioso presentes nas comunidades.

Compreender os valores ideológicos e culturais da dinâmica comunitária possibilita a apropriação do contexto histórico-cultural produzido naquele local e vivido concretamente. Montero (2004, p. 27) afirma que os objetos da Psicologia Comunitária são “la comunidad y los procesos y relaciones psicosociales que en ella se producen, ambos construídos entre los individuos que integran dicha comunidad y que reciben asimismo su influencia”. Separar o ideológico do psicológico é separar o “indivíduo da sociedade, de sua cultura e de seu cotidiano local” (Góis, 2008, p. 76). Percebe-se então a constante relação homem-mundo presente no método da Psicologia Comunitária, sob forte influência da Psicologia histórico-cultural.

O psicólogo comunitário deve reconhecer que a comunidade, apesar de ter significações vindas de uma superestrutura, possui suas questões menores, peculiares, construídas a partir de sua realidade histórico-cultural. Deve também perceber que o macro e o micro interagem de forma dialética, tendo como síntese a construção significativa de um modo de vida.

Trabalhar valores comuns para uma caminhada no sentido de uma transformação social implica não em negar as posições diferentes, mas sim em facilitar o diálogo entre elas, reconhecendo a dimensão individual e de sentidos de todos os sujeitos, possibilitando que os pontos em comum sejam laços de forças para a mudança social.

A dimensão analítica do método dialógico-vivencial se dá a partir da análise semiótica dos significados compartilhados e construídos localmente que permitem analisar as formas de interações entre os sujeitos e a realidade em um grupo social, o que é feito geralmente a partir da língua ou idioma em que o indivíduo objetiva a sua compreensão de realidade e a expressa para o mundo (Vigotski, 2002; Luria, 2001). Em alguns casos, é melhor considerar a ação mediada como foco da análise desse processo, pois, como afirma Vigotski (2002), a relação homem-mundo se dá de forma mediada, ou seja, através de pontes e instrumentos que unem esses dois pólos.

Assim, o olhar sobre essa atividade mediada é o olhar sobre a forma segundo a qual o sujeito interage e se coloca com as coisas do mundo. Daí capta-se formas de possível atuação, num diálogo contínuo com as pessoas que fazem o dia-a-dia. A atividade comunitária permite compreender a estruturação complexa na qual se desenvolve o

psiquismo humano. As interações instrumentais e comunicativas evidenciam a forma como o sujeito comunitário percebe seu mundo e como age nele a partir dessa percepção. Segundo Góis (2005), a dimensão instrumental é caracterizada pelo uso de ferramentas necessárias à transformação objetiva e ao funcionamento da comunidade. A dimensão comunicativa compreende diálogo, expressão de sentimentos e cooperação.

A compreensão da complexidade humana deve ir além das formas objetivas de se estar no mundo, considerando linguagem, pensamento e outros elementos e formas subjetivos. Nesse ponto, entra-se na questão da vivência que permite um contato maior com o sentido, com o individual, com o que é compartilhado pelos que vivem na comunidade. Leva ao contato pré-reflexivo⁸ (Góis, 2002), quando as definições objetivas deixam de dar conta do todo. O psicólogo comunitário tem que vivenciar essa realidade que possibilita a partilha com os moradores de questões que os afetam, sem esquecer quem é e de onde ele vem. O processo consiste em jogar-se na realidade concreta e, através dos sentidos e do conhecimento, perceber o que existe no local, o que fere, alegra, faz rir e faz chorar a população.

Para compreender melhor como se dá o processo de facilitação da atividade comunitária, abordam-se alguns métodos que contribuem com a atuação do MDV, bem como algumas técnicas de facilitação.

Algumas Trajetórias do Método Dialógico-Vivencial

A partir do arcabouço teórico e metodológico da Psicologia histórico-cultural, um marco teórico-metodológico da Psicologia Comunitária, apresenta-se o círculo de cultura, o grupo comunitário de produção, a caminhada comunitária e o mutirão, que são formas de atuação do psicólogo comunitário, cujo papel deverá ser o de um facilitador de processos humanos que utiliza metodologias participativas. Segundo Thiollent (2005), as metodologias participativas são aplicadas de forma coletiva, com diversos graus de participação dos interessados. Montero (2006) enfatiza que a participação favorece o trabalho comunitário dos diferentes atores sociais e o alcance de um objetivo comum. Góis (2008) enfatiza a importância da participação. Para ele, a atuação comunitária propicia a autonomia, participação e sentimento de pertença de todos nas

atividades comunitárias. A influência de instrumentais metodológicos participativos na construção do método dialógico-vivencial em Psicologia Comunitária possibilita um aparato maior para a compreensão da atividade comunitária.

Círculo de cultura

O círculo e cultura é um processo de grupo popular desenvolvido por Freire (1983) no qual as pessoas compartilham a sua realidade, dentro de um espaço, no caso o círculo ou roda, de modo reflexivo e participativo (Góis, 2008). Foi criado com o objetivo de alfabetizar adultos; porém, sua aplicabilidade ultrapassou a área da educação, sendo utilizado em várias áreas do conhecimento.

O objetivo do círculo de cultura é possibilitar que os sujeitos percebam sua realidade de uma forma mais complexa, aprofundando a consciência; há nele, também, um o convite a transformar o meio. Nesse contexto, há participação de todos, respeito e reconhecimento da fala do outro. Percebe-se “a consciência pessoal e social em um só processo de desenvolvimento, no qual são essenciais a ação-discurso, o diálogo-problematizador, a conscientização, o conhecimento crítico e a transformação positiva da realidade” (Góis, 2005, p. 87).

Os elementos presentes no círculo de cultura são: círculo – foca na igualdade de condições e possibilidades que cada um tem no grupo; cultura – cada participante traz sua história de vida, seus valores e seus sonhos; palavras-geradoras – são palavras que fazem parte do universo vocabular e é significativa para o grupo; animador – é um integrante do grupo ou um agente externo que facilitará o processo de diálogo do grupo a partir das palavras geradoras.

A ação problematizadora incide sobre as circunstâncias do cotidiano dos moradores, as atividades costumeiras, os saberes e expressões estereotipadas que legitimam a perpetuação de determinadas situações. As situações-limite, surgidas no Círculo de Cultura, brotam sempre de situações de caráter concreto, do âmbito do tangível. Não por acaso, é, exatamente, a partir da análise da situação de vida dos moradores e dos efeitos resultantes de determinadas ações e posicionamentos, que ocorrem os processos de aprofundamento da consciência: etapa básica de uma atuação em Psicologia Comunitária e em Educação Libertadora. (Oliveira, Ximenes, Coelho & Silva, 2008, p. 156)

Nessa roda, as pessoas presentes compartilham o diálogo-problematizador, através do universo vocabular daquele espaço. A problematização é facilitada por um agente externo ou interno da

⁸ Compreende-se a dimensão pré-reflexiva como a capacidade do sujeito de perceber e interagir com a realidade a partir das bases mais biológicas, das sensações, sem formas elaboradas, no nível cognitivo (Góis, 2002).

comunidade, o qual media o exercício de evidenciar as contradições da realidade. A partir das interações sociais, o caráter mediado (Vigotski, 1991) desenvolvido no círculo de cultura, mediante a utilização de instrumentos (relação com os objetos) e signos (operações mentais), possibilita a análise de funções como a memória, o pensamento e a atenção. As contradições anunciadas permitem a releitura da realidade comunitária e uma nova relação do sujeito com ele e com a realidade a partir dessa nova percepção, como também, um processo de aprofundamento da consciência.

Grupo comunitário de produção

Segundo Góis (2008), as comunidades, em geral, procuram alguma forma de solucionar os seus problemas econômicos, como a organização de padarias comunitárias, hortas comunitárias, casa de farinha, cooperativas de produção, feiras populares e outros. Nesses espaços, as questões financeiras concretas são mobilizadoras para o surgimento das atividades. Assim determinadas ações são estimuladas a partir das necessidades concretas. Muitas atividades estão relacionadas com a economia solidária, que segundo Eid e Pimentel (2005, p. 132) “deve ser um setor econômico dinâmico e estratégico, efetivo gerador de trabalho e renda, segurança humana e bem-estar”. O sujeito, ainda que sob situação de opressão e desigualdade social, tem a capacidade realizar determinadas ações com o objetivo de transformar a realidade, melhorando sua qualidade de vida.

Percebe-se assim um exemplo da atividade comunitária (Góis, 2005) em que as interações instrumentais e comunicativas se fazem presentes entre os sujeitos, voltados para um objetivo, para a solução de um determinado problema. Observa-se como a categoria trabalho (Leontiev, 1978), como atividade humana, transforma a realidade e o sujeito, possibilitando o processo de hominização. As significações são compartilhadas entre as pessoas envolvidas nessa atividade; a consciência social, compartilhada e construída coletivamente, adota seus novos objetivos e focos, a partir das situações problematizadoras da realidade.

Outro ponto importante no andamento do grupo comunitário de produção é perceber o processo de interação entre as pessoas nele presentes, que vai da formação do grupo, do estabelecimento de metas, da definição dos produtos a serem construídos, até a forma como as pessoas interagem. O psicólogo comunitário, a partir do método dialógico-vivencial, compreende o processo de desenvolvimento humano que se desenvolve nas relações de trabalho que têm caráter de trabalho coletivo e comunitário, diferentemente do contexto presente nas empresas e indústrias. Vale salientar,

que muitos desses processos de trabalho surgem como forma de suprir necessidades e problemas específicos de uma comunidade.

Caminhada comunitária

A caminhada como processo de apropriação da realidade da comunidade é um momento de conhecimento da história do lugar, contada por seus moradores e profissionais que aí trabalham. O agente externo e o morador caminham juntos e descobrem os lugares e as pessoas que fazem parte da comunidade. Segundo Góis (2008, p. 197-198), “é importante caminhar em diversos momentos e horários, ora pela manhã, ora pela tarde e outras vezes pela noite, caminhar durante a semana e durante os finais de semana”.

Existe uma dificuldade entre profissionais das políticas públicas e agentes externos, pois muitos não entendem a importância de caminhar na comunidade. Somente quando vivenciam isso é que percebem a diferença. A caminhada deve ser realizada juntamente com um morador, visto que ele conhece mais o lugar e assume uma função de guia, o que propicia mais segurança a todos. O morador sabe quais são os lugares perigosos, os melhores horários e quem são as pessoas importantes que devem ser visitadas. Dessa maneira, o morador transmite suas percepções do meio onde vive e a maneira como interage nesse meio. É nesse processo que se percebe sua interação com a comunidade e como ele a significa, como se dá o reflexo psíquico do seu contexto cultural (Luria, 2001; Góis, 2005).

Nesse processo de caminhada, o psicólogo comunitário buscará informações objetivas e subjetivas para construir o mapeamento psicossocial da comunidade: história do bairro, principais lideranças e políticos, festas típicas, quantidade de escolas, igrejas, equipamentos das políticas públicas, principais problemas e potencialidades, situação de saneamento básico, de água e de energia, áreas de risco e outros elementos. A análise desse processo facilitará a compreensão dos processos psicológicos e propiciará a aproximação entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial (Vigotski, 2001; Rego; 1994), facilitando a interação na Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (Rego, 1994).

Mutirão

Há espaços coletivos construídos para resolver problemas de um grupo. Os moradores de uma comunidade e os profissionais da iniciativa privada

e das políticas públicas podem organizar mutirões para solucionar problemas coletivos. A história dos mutirões na realidade brasileira tem relação com a falta de condições mínimas de vida que está presente na maioria da população pobre, como falta de moradia, de saneamento básico, de água, de assistência médica, de escola e muitas outras. Mutirões propiciam não somente a solução de um problema específico, mas também facilitam o processo de apropriação e de conscientização dos participantes. Para Vieira e Ximenes (2008), a conscientização e a atividade comunitária fazem parte de um mesmo processo, com suas dimensões comunicativas e instrumentais, também presentes no método dialógico-vivencial, na Psicologia histórico-cultural e na Psicologia Comunitária.

Do ponto de vista da atividade comunitária, Góis (2008) explicita que a comunidade define o problema, realiza o planejamento, executa a ação e avalia os resultados. Assim considerar o processo de interação entre os sujeitos é um fator importante para a avaliação do trabalho comunitário, para perceber quais são as dificuldades e potencialidades presentes no grupo e de que maneira podem-se proporcionar ações que resultem no desenvolvimento humano e comunitário.

Considerações Finais

A relação da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia Comunitária presente nos trabalhos de autores como Lane (1988), Montero (2004, 2006) e Góis (1994, 2002, 2005a, 2005b, 2008) respalda a atuação do psicólogo comunitário enquanto profissional que trabalha no contexto comunitário, utilizando teorias e metodologias desenvolvidas a partir do materialismo dialético e histórico. A ressignificação de conceitos, categorias e metodologias contextualizados em uma realidade concreta, no caso específico a comunidade, propicia a ampliação da atuação da psicologia e o seu compromisso social com a superação da opressão vivenciada por tantos povos que se encontram em situação de pobreza e miserabilidade.

A sistematização de metodologias que tenham como foco a análise e vivência da atividade comunitária (Góis, 2005) não é uma tarefa simples e fácil: exige um esforço de pesquisa e prática de psicólogos que trabalham nesse contexto. O método dialógico-vivencial que busca conhecer e facilitar processos humanos mediante metodologias participativas nas comunidades é um dos caminhos possíveis de desenvolvimento da práxis psicológica nas comunidades. Sabe-se que ainda há um longo percurso a desbravar na relação entre Psicologia Comunitária e metodologias favorecedoras da atuação dos psicólogos como profissionais com habilidades, competências e compromisso social

para desenvolver trabalhos em contextos comunitários, indo além do profissional da “escuta” e utilizando teorias e metodologias que o capacitem para o desenvolvimento de atividades potencializadoras do desenvolvimento humano e social.

Referências

- Andery, M. A. (2001). A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In M. A. Andery, *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (15. Ed., pp. 395-421). Rio de Janeiro: Garamond.
- Barros, J. P. P. (2007). *Considerações sobre a práxis do(a) psicólogo(a) nas raízes de cidadania e nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza*. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Brandão, I. R. (1999). As bases epistemológicas da psicologia comunitária. In R. I. Brandão & Z. A. C. Bonfim (Org.), *Os jardins da psicologia comunitária* (pp.32-48). Fortaleza: UFC/ABRAPSO
- Buber, M. (1979). *Eu e tu*. (2 ed. rev.). São Paulo: Cortez, Moraes.
- Eid, F. & Pimentel, A. E. B. (2005). Planejamento do desenvolvimento local e economia solidária. In S. Lianza & F. Addor (Org.), *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário* (pp. 121-137). Porto Alegre: UFRGS.
- Figueiredo, E. B. G. (2008). *Diálogo entre o modo de vida comunitário dos adolescentes em regime de liberdade assistida e a proposta de inserção comunitária do ECA*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Góis, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES* [online], 20(50), 9-25. Recuperado em 20 de novembro, 2007, da Scielo, <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso>.
- Góis, N. A. (2009). *Psicologia comunitária enquanto práxis libertadora no contexto da*

- América Latina*. Monografia de Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Góis, C. W. L. (1994). *Noções de psicologia comunitária* (2a ed.). Fortaleza: Edições UFC.
- Góis, C. W. L. (2002). *Biodança: identidade e vivência*. Fortaleza: Edições Instituto Paulo Freire do Ceará.
- Góis, C. W. L. (2005a). *Psicologia comunitária – atividade e consciência*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Góis, C. W. L. (2005b). *Método dialógico-vivencial*. Encontro de Formação do Núcleo de Psicologia Comunitária, 25 e 26 de outubro de 2005. 8f. Notas de Aula. Manuscrito.
- Góis, C. W. L. (2008). *Saúde comunitária: pensar e fazer*. São Paulo: Hucitec.
- Lane, S. T. M. (1988). Psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento*. (6a ed.) Rio de Janeiro: Editora Brasiliense.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. N., Vigotski, L. S. & Luria, A. R. (1991). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.
- Luria, A. R. (2001). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación* (org. Amalio Blanco). Madrid: Editorial Trotta.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Oliveira, M. K. (1998). *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, F. P., Ximenes, V. M., Coelho, J. P. L. & Silva, K. S. (2008) Psicologia comunitária e educação libertadora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 147-161.
- Pinho, A. M. M., Castro, G. S., Ximenes, V. M., Moreira, C. P. & Barreto, G. P. (2009, julho/dezembro). Psicologia Comunitária e Biodança: contribuições da categoria vivência. *Aletheia* (ULBRA), 30, 27-38.
- Rego, T. C. (1994). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (17a ed.). Petropolis, RJ: Vozes.
- Ribeiro, K. G. & Rocha, T. G. (2002) 20 anos de Psicologia Comunitária, 10 anos de NUCOM: Práxis e Compromisso. In A. A. A. Pinheiro, V. M. Ximenes & P. Lustosa (Orgs.), *Práxis em psicologia* (pp.165-174). Fortaleza: Ed. UFC.
- Rogers, C. R. (1978). *Grupos de encontro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Teixeira, E. S. (2005). Um materialismo psicológico. *Viver mente e cérebro especial: Vigotski*, (v. 2, pp. 22-29). São Paulo: Duetto Editorial
- Thiollent, M. (2005). Perspectivas da metodologia de pesquisa participativa e de pesquisa-ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In S. Lianza & F. Addor, *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário* (pp. 172-189). Porto Alegre: UFRGS.
- Toro, R. (2005). *Biodanza*. São Paulo: Olavobras.
- Vieira, E. M. & Ximenes, V. M. (2008, janeiro/março). Conscientização: em que interessa este conceito à psicologia. *Revista Argumento*, 26(52), 11-22.
- Vigotski, L. S. (2002). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1991). Método de investigación. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas. Tomo 3: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor / Centro de Publicaciones del MEC.
- Wertsch, J. V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Orgs.), *Estudos*

socioculturais da mente (pp. 56-71). Porto Alegre: ArtMed.

Ximenes, V. M. & Barros, J. P. P. (2009, janeiro/março). Perspectiva histórico-cultural: que contribuições teórico-metodológicas pode dar à práxis do psicólogo comunitário? *Psicologia Argumento*, 27, 65-76.

Categoria de contribuição: Intervenção
Recebido: 28/09/09
Aceito: 25/06/10

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

Relações Afetuosas e Solidárias: Uma Pesquisa-Intervenção

Affective and Sympathetic Relations: An Intervention Research

Angela Maria Pires Caniato¹

Renata Heller de Moura²

Regina Perez Christofolli Abeche³

Daniele Fernanda Eckstein⁴

Danieli Aparecida dos Santos⁵

Emanoelle Fogaça Alves⁶

Renata Reginato Ligeiro⁷

Vanessa Alexandre da Costa⁸

Resumo

Phenix é um projeto de pesquisa-intervenção que atuou, em 2004, junto ao programa governamental *Agente jovem de desenvolvimento social e humano*. O objetivo foi construir junto aos adolescentes participantes do programa uma reflexão que pudesse ajudá-los a se libertar das atribuições sociais de malignidade (preconceitos) que lhes são imputadas. Por meio da metodologia de pesquisa participante, alunos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) reuniram-se uma vez por semana com os adolescentes do programa para discutir problemas trazidos por eles. A intervenção foi realizada por meio de diferentes técnicas de dinâmica de grupo, filmes e programas de televisão que serviram como disparadores para as discussões sobre os temas propostos. Mensagem subliminar, formação de grupos, exclusão social, vínculos afetivos e sexualidade foram os temas discutidos. A construção de uma ligação afetiva entre alunos de graduação e adolescentes do programa *Agente jovem* e o desenvolvimento de uma postura crítica emancipatória por parte dos últimos foram alguns dos resultados alcançados.

Palavras-chave: adolescência; indústria cultural; preconceito; educação emancipatória.

¹ Professoras do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Endereço para correspondência: Rua Joaquim Nabuco, 1496, Maringá, Paraná, CEP: 87014-100. Endereço eletrônico: ampicani@onda.com.br.

² Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

³ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁴ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁵ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁶ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁷ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁸ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. *Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção*

Abstract

Phenix is an intervention research project which was performed, in 2004, jointly with the governmental program *Social and human development young agent*. The objective was to build with the adolescents participating in the program a reflection which could help them to be released from the social attributions of malignity (prejudice) which are placed upon them. By means of the participatory research methodology, undergraduate students from the State University of Maringá (UEM) gathered once a week with the adolescents from the program in order to discuss problems brought by them. The intervention was conducted by means of different group dynamics techniques, films, and television programs which served as triggers for the discussions on the suggested topics. Underlying message, group formation, social exclusion, affective bonds, and sexuality were the issues discussed. The construction of an affective bond between undergraduate students and adolescents from the program *Young agent* and the development of an emancipatory critical posture by the latter were some of the results achieved.

Keywords: adolescence; cultural industry; prejudice; emancipatory education.

Apresentação

O projeto de pesquisa-intervenção *Phenix: A ousadia do renascimento da subjetividade cidadã* teve início em 2000 e, desde então, desenvolve pesquisas e intervenções baseadas em estudos de Freud e de Adorno. O projeto teve como uma de suas frentes de trabalho a intervenção junto a adolescentes que participavam do programa governamental *Agente jovem de desenvolvimento social e humano*.

Em um primeiro momento, quando os integrantes do Phenix tiveram contato com o grupo de adolescentes do Agente jovem, foi realizada uma análise do programa governamental (Caniato *et al.*, 2002), fundamentada em um discurso de desenvolvimento da cidadania. O Governo Federal, por intermédio da Secretaria de Estado da Assistência Social, havia elaborado o Agente jovem juntamente com o Programa adolescentes promotores de saúde – uma metodologia para capacitação, originário da área de saúde do adolescente e dos jovens do Departamento de ações programáticas estratégicas da Secretaria da Saúde do Ministério da Saúde (abril de 2000). O objetivo de tais programas era formar 8.000 (oito mil) jovens entre 15 e 17 anos, oriundos de famílias de extrema pobreza e que, prioritariamente, estivessem fora da escola.

Em Maringá, segundo Caniato *et al.* (2002, p. 98), “o conjunto desses dois programas sofreu uma reelaboração”. Sob a municipalização, recebeu um adendo ao nome: Programa Agente jovem de desenvolvimento social e humano – Líder comunitário do novo milênio. O projeto municipal passou a exigir que, para integrar o programa, os adolescentes deveriam “prioritariamente estar na escola” (p. 98). E ainda, conforme os autores, essa exigência “mostra o caráter conservador da cultura local que não admite os índices de analfabetismo e evasão escolar” (p. 98) existentes na cidade e nega

a miséria que vive camuflada nos fundos de várzea e nas periferias da chamada zona urbana. Em contrapartida, o projeto federal concede prioridade aos jovens fora da escola, entendendo que eles são livres de qualquer possibilidade de contenção social, o que seria uma das funções desempenhada pelas escolas.

Caniato *et al.* (2002) afirmam que uma das finalidades do projeto é “reverter indicadores sociais pela ação corretiva e preventiva do Jovem Agente Social e Humano junto à comunidade”. Tais indicadores sociais, que exigem ações corretivas, qualificam esses jovens em uma “categoria de acusação”, termo cunhado por Velho (1987), definindo-a como um conjunto de atribuições dadas a determinado grupo de indivíduos que os coloca em condição de oferecer perigo à sociedade.

O documento do governo federal utiliza um termo equivalente cunhado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), denominando o grupo desses jovens de “grupos especiais de risco”. Especificamente, no caso dos jovens, há a denominação “adolescentes em situação de risco pessoal e social” (Programa Agente Jovem, 1999, p. 10). Tal população, de acordo com esses documentos do governo federal, deve ser submetida a “ações socioeducativas”, ou seja, ser integrada a grupos para facilitar a sua tutela. Esses grupos podem ser mais bem vigiados para que, em uma ação de correção, a sociedade seja provida de segurança e seja mantida a ordem social. De acordo com Caniato *et al.* (2002), tal programa governamental possui forte conotação ideológica, instrumentalizada com o fim de perpetuar a segregação social e executar certa contenção do que designa “população em situação de extremo risco social”.

Vejam os outro objetivo a ser atualizado com os adolescentes por esse programa no primeiro semestre de cada ano: “[Com a participação de jovens da comunidade] serão realizadas ações efetivas na comunidade, identificando problemas,

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

solucionando e/ou encaminhando aos setores responsáveis, sensibilizando a comunidade para as formas de prevenção e resolução dos problemas detectados” (Programa Agente Jovem, 1999, p. 12).

No dizer de Caniato *et al.* (2002, p. 103):

Coloca-se aqui o jovem na posição de atuar em sua comunidade, "identificando" e, portanto, informando ou delatando "problemas" não especificados, em princípio, de qualquer natureza, que estejam fora da "normalidade" e, portanto, passíveis de vigilância e até de punição, efetuada pelos próprios agentes jovens. No "caso de não "solucionarem o problema", eles denunciariam tais ocorrências aos "setores responsáveis", ou seja, ao Estado.

Ainda nas palavras de Caniato *et al.* (2002, p. 103):

Aqui, o "protagonismo" desses líderes jovens significa o desempenho da função de policiamento, de vigilância, aplicando ações corretivas ou punições aos seus pares e, por fim, a delação de "problemas" ou as condutas desviantes aos órgãos do Estado para punição mais efetiva.

Caniato *et al.* (2002) acrescentam que, por meio desse programa, o governo pretende desenvolver *agentes* para auxiliá-lo na aplicação de suas políticas de segregação. Trata-se de um trabalho de adestramento de líderes jovens para atuarem no sentido de manter a ordem econômica, política e social, oferecendo ainda à classe dominante a segurança de que tais líderes conseguirão *protagonizar* a contenção dos seus pares para que, mantendo-os sob vigilância, deixem de ser um risco à sociedade.

Pressupostos Metodológicos Da Intervenção

Nossa perspectiva política fundamenta-se na constatação de que as classes sociais pauperizadas estão vivendo sob exclusão psicossocial (Guareschi, 1992), expostas a ações marginalizadoras e de controle social em sua vida pública e privada. Além disso, essa população vem sendo considerada *população de risco* e sobre ela recaem diferentes qualificações preconceituosas, uma vez que é vista como representando uma ameaça ao *status quo* dominante. Entretanto, a exposição dessa população às "categorias de acusação" (Velho, 1987) e às injúrias do "mito das classes perigosas" (Coimbra, 2001) torna tais indivíduos vulneráveis ao desenvolvimento do sentimento de culpabilidade

pela internalização dessa violência social (Freud, 1981). Sob essa autopunição, esses adolescentes estão impedidos de identificar a violência social que os maltrata e, conseqüentemente, os impossibilita de se protegerem e de desenvolverem uma consciência crítica em relação a si e às condições opressoras em que vivem. Tornam-se presas fáceis dessas padronizações estereotipadas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea (Adorno, 1986) e, portanto, cúmplices da opressão social. Mais grave ainda, esses adolescentes acabam por justificar tais estereotipias ao entrarem em uma vida de exposição a perigos que muitas vezes culmina em atos por suposição heróicos, podendo ser expostos às ações repressivas da polícia.

É importante identificarmos, contudo, que essa formação de estereotipias está escamoteada nos discursos demagógicos e ideológicos dos regimes políticos contemporâneos, ditos democráticos. Ademais, o que justifica a atuação voltada para atender uma população adolescente pauperizada está no fato de que, em consonância com Kehl (2004), a juventude tem sido o alvo da atual sociedade de consumo, seja como ideal, seja como sintoma. As forças do capital souberam reorganizar o caos adolescente em torno da lógica alienadora do dinheiro e da mercadoria como valor norteador de suas condutas. Os adolescentes pauperizados, submetidos a essa lógica, são violentados não só pelo caráter enganador das promessas do mercado na aquisição de mercadorias, mas também pela política das compras a prazo, com parcelas infundáveis a preços ditos mínimos e em nome da tão aclamada e perversa inclusão social.

Esse caráter violentador da sociedade frente às classes pauperizadas é vivenciado pelos adolescentes com intenso sofrimento. Os adolescentes pressentem suas subalternizações e tal compreensão se evidenciou quando eles manifestaram, timidamente, a vontade de conhecer melhor o processo de exclusão social que atravessa o seu dia a dia. O que dizer dos acontecimentos que cercam os adolescentes pauperizados quando submetidos à lógica alienadora do dinheiro e da mercadoria como valores norteadores das condutas dos homens sob o capital?

No contexto social contemporâneo, predomina o consumismo e a lógica da mercadoria, entendendo-se que a cultura vem sendo produzida pelo *mercado*. Na concepção freudiana, a cultura deveria ser produzida pelos homens e para eles, visando sempre à melhoria das relações humanas e à felicidade de cada um. A cultura serviria, também, para a proteção dos homens contra a

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

natureza. Adorno (1986), porém, mostra que, atualmente, a cultura vem sendo expropriada da maioria dos homens, passando a estar nas mãos de um grupo hegemônico que a orienta na manipulação das ações humanas de modo a transformar os indivíduos em uma massa amorfa, padronizada, passiva e conformista (Adorno, 1986). Não sendo o homem o sujeito da cultura, é empurrado para a condição de massa e facilmente moldado pela indústria cultural para que o *status quo* seja mantido.

A indústria do entretenimento é um importante instrumento da alienação dos homens na contemporaneidade. Ela perverte o lazer, transformando-o em uma compulsão pelo prazer. A alienação da indústria do entretenimento é a de que o indivíduo descansa e não identifique todas as opressões em que vive em seu cotidiano (Martin & Schumann, 1999).

A indústria do entretenimento utiliza-se ainda dos indivíduos como protagonistas das histórias de sofrimento que têm um final feliz. Adorno (1985, p. 132) assinala que “a lei suprema é a que eles não devem, a nenhum preço, atingir seu alvo, é exatamente [com] isso que eles devem, rindo, satisfazer-se”. Isso corrobora a ideia de que os indivíduos precisam sofrer para, posteriormente, serem recompensados. Embora eles possam dirigir sua destrutividade para um objeto externo a eles, estão sob a mais-repressão e em condição simbiótica com os demais: o ego acaba por atacar a si mesmo.

Freud (1981) chama esse fenômeno de “sentimento de culpabilidade”, uma distorção da culpa reparatória, que se revela de forma inconsciente na autopunição em que o sujeito acredita piamente que é ele quem deve ser punido, visto que, sob a debilidade egóica que se instala, não está em condições de identificar o seu real agressor. Podemos enunciar, então, que a indústria cultural funciona à base da *mais-repressão*, uma vez que impede que o sujeito consiga identificar seu agressor, que, para ele, é onipotente.

Sabemos que não há lugar para todos os indivíduos sob as promessas enganosas da indústria cultural e que não depende do esforço de cada um atingir o patamar de sucesso idealizado para si. O mecanismo de ilusão utilizado é o acaso, ou seja, a ideia de que todos têm uma chance de alcançar êxito.

A integração total do indivíduo àqueles que o violentam e manipulam acarreta a abstenção de sua autonomia, singularidade, alteridade e – por que não? – de sua humanidade, visto que ele se torna mero componente legitimador desse processo que o

violentou. Tem-se, então, um sujeito impedido de realizar suas capacidades de pensamento, julgamento, decisão, escolha e até mesmo de amor.

Esses mecanismos podem ser notados facilmente e com grande frequência pois são veiculados o tempo todo nos meios de comunicação: na televisão, estão presentes nos grandes *reality shows*, novelas ou propagandas que associam imagens a ideias que lhes são favoráveis; no rádio, com as músicas de letras referentes a violência, drogadição ou sexo; no cinema, com as megaproduções alienantes; na moda que cria subculturas, mantendo cada vez mais a divisão rígida de classes, por meio do que seria, em tese, uma maneira de expressão do indivíduo. Isso tudo são meros exemplos frente ao bombardeio diário de mensagens subliminares que pervertem nossa capacidade de pensar e que estão presentes no cotidiano. Durante nossas reuniões com o grupo Agente jovem, esses exemplos foram postos em pauta e, muitas vezes, surgiram a partir dos próprios adolescentes.

Visando alterar esse quadro, o projeto Phenix atuou junto aos adolescentes para que, por meio da reflexão sobre as questões que os mantêm atados a estereótipos, esses indivíduos consigam desenvolver uma consciência crítica. Essa esperança é o fio condutor do projeto que se inspira na lenda de Fênix, uma ave fabulosa, única em sua espécie. Segundo a lenda, ela vivia a muitos séculos no meio do deserto da Arábia; quando sentia a aproximação de sua morte, construía um ninho de plantas aromáticas que os raios do sol incendiavam e nele deixava-se consumir. Da medula de seus ossos, nascia um verme que se transformava em outra Fênix.

A esperança dos integrantes deste projeto de pesquisa-intervenção é que a lenda seja possível de ser atualizada por meio das discussões que realizamos com os adolescentes. O desejo de cada participante é o de que, nesse deserto em que vivemos, possamos ser como folhas aromatizantes ao redor de cada indivíduo que se sinta sucumbindo e, à luz da reflexão, possamos aquecer e consumir a apatia causada pelo fatalismo (Martin-Baró, 1987) para que seja possível o renascimento da subjetividade cidadã.

A orientação metodológica do projeto encontra-se pautada na *pesquisa participante de observação militante*, que questiona, de acordo com Thiollent (1981) e Brandão (1981), os princípios ideológicos que sustentam a produção do conhecimento. O princípio da neutralidade, por exemplo, cai por terra ao percebermos que “nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente a

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

todos dentro de mundos sociais concretamente desiguais” (Brandão, 1981, p. 11). A relação de troca é o fundamento desse método de pesquisa, porque dessa forma o problema a ser estudado (objeto de pesquisa) deve surgir dos questionamentos feitos pela própria população na relação com o pesquisador.

Para não perdermos de vista essas discussões e as atividades desenvolvidas, registramos todos os passos do processo em diários que chamamos de *diário antropológico*. Essas anotações foram realizadas tanto no trabalho realizado com o grupo de adolescentes participantes do projeto Agente jovem, como nos seminários teóricos semanais realizados na UEM. O diário antropológico serviu de memória histórica de todos os episódios vividos na pesquisa-intervenção.

Uma Breve História dos Encontros

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos a partir da discussão de cada um dos temas que recebeu destaque durante a intervenção.

Mensagem subliminar

Iniciamos a reflexão com o tema *mensagem subliminar* para desvelar uma das estratégias de manipulação ideológica. Nossa intenção era ajudar os adolescentes a desenvolver um olhar crítico para que pudessem assistir à TV e refletir sobre a mídia naquilo que ela tenta nos envolver. Trabalhamos esse tema tendo em vista leituras como as de Adorno (1985) e suas discussões sobre a indústria cultural.

Para que pudéssemos apresentar esse assunto de forma acessível e claramente compreensível à população-alvo, foram necessários sete encontros. No primeiro, apresentamos o assunto e solicitamos aos adolescentes expressarem aquilo que sabiam sobre o tema mensagem subliminar. Os adolescentes alegaram que se tratava de algo veiculado pela televisão, mas não sabiam precisar do que se tratava. Nesse primeiro encontro, discutimos o conceito com base no que eles sabiam e asseveramos que a *mensagem subliminar* é uma mensagem transmitida a um nível abaixo da percepção, na qual “os estímulos seriam tão fracos ou de duração tão efêmera que escapariam à percepção da consciência, mas suficientemente poderosos para influenciar o comportamento” (Pasquolotto, 2004).

Para compreendermos melhor como funcionam as mensagens subliminares e a fim de

fundamentarmos nossa intervenção, buscamos apoio na Psicologia da Forma (*Gestalt*), já que essa escola da Psicologia aprofundou seus estudos a respeito do funcionamento da percepção humana. Nessa teoria, a percepção é uma totalidade, uma *gestalt*, e toda tentativa de analisá-la ou reduzi-la a elementos provoca sua destruição. As mensagens subliminares, no entanto, não colocam à disposição de seus interlocutores todos os elementos que permitam a *gestalt*, impedindo que seja possível uma apreensão perceptiva correta da realidade.

As mensagens subliminares emitem estímulos fracos, inconstantes e de duração tão efêmera que escapam à nossa percepção consciente. Elas podem veicular, então, ideias distorcidas e induzir o nosso comportamento segundo essas “ideias”, sem que possamos identificar, de forma correta, o que está ocorrendo.

No segundo e no terceiro encontros, aprofundamos um pouco a discussão e a definição do conceito por meio de cenas do filme *Clube da Luta* de David Fincher (1999), em que podemos observar a presença de mensagens subliminares; houve intensa discussão sobre o assunto.

No quarto encontro, levamos algumas revistas com propagandas e imagens que demonstravam claramente a veiculação de mensagens subliminares. Cada adolescente escreveu em um papel o que havia compreendido sobre aquelas imagens.

No quinto encontro, quando o conceito já fora bastante discutido, levamos material de recorte para que os adolescentes, em grupo, criassem imagens que transmitissem um conteúdo subliminar. O primeiro grupo apresentou um cartaz tratando da mensagem ilusória que o PT vem mostrando na atualidade. Mostrou que o discurso do PT, por trás de uma sedução, impõe suas determinações. O segundo grupo trouxe a ideia de como a marca Omo de sabão em pó se sobrepõe às outras marcas. A ideia transmitida foi a de que as pessoas compram marcas e não produtos. O terceiro grupo tratava da questão ideológica submetida à ideia de que o dinheiro traz felicidade. A ideia principal daquele grupo era indicar que, atualmente, é preciso “ter” para “ser”. Eles colocaram em discussão a polêmica de que as mulheres são atraídas pelas posses de um homem. O último grupo procurou mostrar que cerveja e cigarro são geralmente unidos a mulheres bonitas, procurando desmascarar a ideia de que cigarro e cerveja trazem satisfação.

Com o envolvimento e as expressões dos jovens, percebemos que eles entenderam os mecanismos pelos quais a indústria cultural age,

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

impondo sutilmente, via mídia, valores que desejam ou não que sejam internalizados por nós.

No sexto encontro, a professora coordenadora do projeto apresentou para os adolescentes a sua tese de doutorado (Abeche, 2003) em que trabalhou os efeitos midiáticos internalizados pelos indivíduos por intermédio do programa *Big Brother Brasil II*. Ela mostrou, especialmente, como os valores são construídos e veiculados pela mídia para serem sutilmente internalizados por nós.

No sétimo e último encontro sobre esse tema, utilizamos uma dinâmica que consistia em colar nas costas de cada participante um rótulo de tal forma que todos conseguissem ver o que o outro representava, menos ele próprio. Usamos essa dinâmica para explicitar como nossas relações do cotidiano estão bastante pautadas sobre os rótulos e valores veiculados pela mídia e não sobre o que as pessoas verdadeiramente são.

Durante a dinâmica, surpreendemo-nos ao observar que nós e os adolescentes formávamos grupos espontaneamente, reunindo-nos pela afinidade que tínhamos, ou melhor, pelos rótulos que carregávamos. Formou-se o grupo dos drogados, dos traficantes, dos ladrões, dos assassinos; o grupo das galinhas e das prostitutas; o grupo dos universitários, dos CDFs, das santinhas; o grupo dos homossexuais e das lésbicas, entre outros. O interessante era que reconhecíamos o nosso rótulo pelos grupos nos quais éramos aceitos ou rejeitados e pelo modo como nos tratávamos.

Pudemos perceber que os jovens entenderam como a indústria cultural age e por quais meios vem impondo sutilmente os valores que a sociedade quer ou não que internalizemos. Concluímos que a nosso favor temos apenas a nossa consciência, ou o que restou dela após anos de manipulação e coerção.

Formação de grupos

O tema formação de grupos surgiu no decorrer da dinâmica dos rótulos, por meio da qual percebemos a necessidade de esclarecer aos adolescentes a *importância do coletivo* na vida de cada um, ressaltando que os grupos podem ser formados sem rotulações que denigram a imagem do outro, mas sim buscando no outro o amparo e o parâmetro para a própria forma de ser indivíduo. Entendemos que a pertença a um grupo é um dos fatores determinantes da construção da identidade do adolescente.

A adolescência é a fase na qual, em conformidade com Levisky (1998), o indivíduo se

redefine como pessoa, em uma busca de si mesmo. Trata-se da transição da identidade infantil para a identidade adulta, ou seja, nessa fase ocorre a desestruturação e a reorganização estrutural da identidade e personalidade.

O grupo adquire uma importância transcendental para o adolescente, já que ele transfere ao grupo grande parte da dependência que anteriormente mantinha com a estrutura familiar e, especialmente, com os pais. Knobel (1981, p. 37) propala que “as atuações do grupo e dos seus integrantes representam oposição às figuras parentais e uma maneira ativa de determinar uma identidade diferente da do meio familiar.”

O grupo fraterno é também um complemento indispensável para o desenlace da relação edípica do adolescente com os pais (Kehl, 2004, p. 112). Os grupos de jovens permitem ao adolescente sua autoafirmação, em que o outro semelhante serve de parâmetro.

Levisky (1998) pontua o fato de que todos no grupo estão a reboque do que os demais do grupo são ou fazem, pois:

vestem-se de forma parecida, usam a mesma linguagem, fumam, bebem ou chegam a fazer uso de alguma droga, geralmente a maconha. Outros se reúnem para realizar atividades culturais ou sociais. No grupo, uns se parecem com os outros, e nisso se confortam. Um é modelo para o outro. Sofrem de angústias semelhantes, e na identificação se encontram. (p. 54)

O destino do grupo de adolescentes não depende apenas da vontade de seus membros, mas da existência de perspectivas coletivas, sobretudo políticas, para que as pequenas transgressões secretas e primitivas dos jovens realizem sua potência de agir sobre o espaço público e alterar as condições de vida em sociedade (Kehl, 2004, p. 113-114).

Pensando nessas transformações da adolescência e na importância de encontrarem modelos que auxiliem na estruturação de um sujeito independente e solidário, utilizamos, no primeiro encontro, duas dinâmicas por meio das quais foi possível refletirmos acerca da importância do grupo para cada um de nós, no sentido de fortalecimento da identidade e apoio mútuo. Além disso, discutimos sobre o processo de cooperação, sobre as diferenças existentes entre os membros de um mesmo grupo e sobre as diferenças entre os grupos, na tentativa de encontrarmos meios para lidarmos com elas.

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

Na primeira dinâmica, dividimos os adolescentes em grupos. Cada um recebeu alguns materiais: cola, papel e pincel. A instrução que demos era a de que, com o material entregue, teriam de construir uma ponte. Os grupos fizeram a atividade de modo que um precisou do outro para construir a ponte. Os adolescentes, porém, construíram uma ponte para todos os grupos, utilizando todos os materiais. A nossa escolha de construir a ponte ocorreu justamente pelo símbolo que ela representa: a ligação. Alguns adolescentes, entretanto, que não tinham uma ligação maior com aqueles que tomaram a frente da atividade, não participaram da dinâmica.

Kehl (2004), ao abordar o individualismo e o conservadorismo disfarçado das gerações jovens, aponta para as formações fraternas próprias da saída da infância que servem de ancoragem a novos pólos de identificação. Ademais, o adolescente renova-se culturalmente por meio do grupo, mantendo-se atualizado quanto à linguagem, como forma da cultura oficial, ampliando os espaços de criatividade coletiva.

À medida que se desenvolve intelectualmente e separa-se dos pais da infância, o adolescente passa a atualizar e/ou substituir os valores que traz consigo. Surgem os ideais e o idealismo. Interessa-se por questões políticas, sociais, econômicas, religiosas, estudantis ou amorosas (Levisky, 1998, p. 53).

Constatamos, todavia, que o adolescente atual vive solitário, não se interessando pelas contingências sociais que o circundam, muito centrado em si mesmo, talvez até em uma constrição defensiva diante da violência da sociedade.

Levisky (1998) registra que, por meio de reivindicações ou contestações, o adolescente externaliza seus conflitos. Alguns podem manifestar o conflito mediante agressões passivas aos hábitos e valores tradicionais da sociedade. Por exemplo, existem os grupos de *hippies*, *playboys*, *punks*, *funks* etc., variando de acordo com cada época. A formação dos grupos dá-se por estratégias defensivas (*punks*, *funks*), sem outras preocupações políticas e sob uma falsa pretensão de identidade diferenciadora (certa simbiose). Isto porque em seus vínculos eles denotam um afastamento de um verdadeiro sentido coletivo e do diferente como alteridade.

Kehl (2004, p. 112) assinala que “a turma funciona como elemento essencial para que ele possa simbolizar a Lei e relacionar-se como adulto com as restrições que ela impõe”. Com a cumplicidade do grupo, o adolescente sente-se mais

seguro para testar os limites impostos e exercer sua liberdade, separando o que é da ordem da lei e dos limites dos pais.

Em uma sociedade complexa, em constantes transformações como a atual, o adolescente tem dificuldade no processo identificatório, visto que as possibilidades são praticamente ilimitadas. A falta de imposição de limites claros por parte da sociedade pode propiciar que a turma ou grupo de adolescentes, com seus testes de liberdade e pequenos atos desviantes, tornem-se gangues praticantes de atos delinquentes (Kehl, 2004). O outro passa então a funcionar “como parceiro e cúmplice nas moções de transgressão em relação à interdição paterna (...), fundando, na delinquência, uma gangue” (Kehl, 2004, p. 09). Acreditando no direito de fazer a própria lei, muitos adolescentes ingressam na criminalidade.

No segundo encontro, para tratar do tema de grupos, fizemos uma dinâmica pautada nessa fundamentação teórica, objetivando o fortalecimento da identidade do grupo, do apoio mútuo. Voltamos à discussão sobre o processo de cooperação necessário aos grupos, sobre as diferenças existentes entre os membros de um mesmo grupo e sobre as diferenças entre os grupos, na tentativa de encontrarmos meios para lidar com elas. Para facilitar a discussão dessas questões, fizemos a dinâmica denominada *teia de aranha* – um rolo de barbante era jogado de um para o outro para enlaçar todos pelos pés. Dependendo do movimento de cada um, a “teia” podia se desmanchar e o grupo se desequilibrar, desfazendo o laço que os ligava, até que um deles viesse a cair no chão. Surgiria a cooperação quando a corda estendida mantivesse a tensão do fio para não desequilibrar o grupo.

Na segunda dinâmica relativa a esse tema, tivemos a intenção de avançar um pouco mais na reflexão acerca da cooperação entre os membros do grupo; ela consistia em cada um dos adolescentes encher um balão e permanecer com ele cheio até o final da música. Assim, só ganharia a prova o participante que estivesse com seu balão cheio. A dinâmica encerrou-se e quase não havia balões cheios na sala, até que um dos adolescentes saiu correndo da sala, durante a dinâmica, para “salvar” seu balão dos outros que queriam estourá-lo. Conversamos sobre a necessidade que foi gerada de estourar o balão do outro sem que houvesse necessidade, já que todos poderiam ganhar a premiação.

Ampliamos a reflexão para as questões sociais sobre o individualismo existente na atual sociedade, em que o outro é um inimigo em potencial, que só

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

se defende de forma individualista, bem como sobre o crescente processo de exclusão social em que vivemos.

Também discutimos o fato de que nos relacionamos com as pessoas de acordo com os rótulos pré-determinados socialmente, estigmatizando grupos e como muitas vezes damos adesão aos rótulos da moda que dão pertinência a esse ou àquele grupo.

Exclusão social

Esse tema foi trabalhado simultaneamente com outros temas, por se tratar de uma insistente demanda dos jovens e de ser uma temática em que escancaramos o descompromisso da sociedade que registra a hierarquização econômica e subjetiva como critério de aceitação social e de possibilidade de se ser “cidadão”.

Para entendermos o conceito de exclusão social, recorremos a Guareschi (1992), autor que discorre sobre os diversos tipos de exclusão. Para ele, a existência do excluído culturalmente é o resultado da hierarquização/qualificação de saberes na sociedade contemporânea. O excluído culturalmente é vítima da “inaceitação do diferente”. Deveríamos reconhecer a grandeza de cada cultura, porém o que acontece é um julgamento feito por uma cultura padronizada como superior, dentro de uma escala que prioriza o lucro.

A exclusão econômica funda as exclusões políticas, religiosas e culturais. O excluído político que aspira a uma nova ordem é visto como subversivo.

O tema da exclusão social foi tratado como algo que tem prejudicado a formação de grupos sadios, impedindo o fortalecimento da identidade e do apoio mútuo. A partir dessa contextualização do caráter excludente da sociedade atual, percebemos certa angústia nos jovens e em nós mesmos frente aos desafios que a sociedade violentadora nos impõe.

Partindo dessa fundamentação teórica inicial, realizamos uma dinâmica com os adolescentes que consistia em assinalar quais as formas de exclusão social que mais eram vivenciadas por eles. Optamos por dividir o conceito de exclusão em cinco categorias, nomeadas da seguinte maneira: exclusão do trabalho, exclusão da educação, exclusão do “ter”, exclusão sentimental, exclusão do “ser”, bem como deixamos espaços em branco para que outras formas de exclusão pudessem ser nomeadas pelos adolescentes.

As discussões continuaram utilizando a brincadeira *Escravos de Jó*, na qual se fez uma readaptação de tal forma que pudéssemos exemplificar o processo de exclusão e culpabilização do indivíduo na esfera do trabalho (isso porque esses adolescentes, ao completarem 17 anos, começavam a participar do Projeto Adolescente Aprendiz para posterior tentativa de ingresso no mercado de trabalho).

Nessa dinâmica, cada participante dispunha de um copo que era trocado com o parceiro do lado de acordo com a música. Aqueles que erravam saíam da brincadeira. No decorrer das rodadas, o número de adolescentes diminuía e a brincadeira se tornava mais rápida, ou seja, com um grupo menor participando. Nesse ponto, havia maior necessidade de habilidade dos participantes no manuseio do copo, que era passado mais rápido ao companheiro do lado.

Ao final da dinâmica, foram feitas várias analogias referentes à brincadeira nas quais os próprios “agentes jovens” exemplificavam como uma engrenagem, em que não se pode parar de fazer o mesmo movimento, torna o trabalho mecânico e não passível de reflexão. Ressaltamos ainda que, conforme as engrenagens do sistema, aqueles que não se adaptam às exigências, não são eficazes ou hábeis, são excluídos do processo e culpabilizados por sua incompetência por não se moldarem às exigências febris do mercado de trabalho.

Com essa atividade, conseguimos mostrar o caráter violento da sociedade contemporânea que, na visão de Severiano (2007), não capacita os indivíduos com os instrumentos necessários para o desenvolvimento do trabalho e ainda acaba por culpabilizar o próprio indivíduo por não alcançar o “modelo-ideal” de trabalhador proposto pela sociedade, o que o torna um “fracassado” e, conseqüentemente, um excluído, um rejeitado.

Dentre essas formas de exclusão analisadas por Guareschi (1992), o tipo de exclusão pela qual os adolescentes mais se consideram atingidos é a exclusão econômica. Não buscam acesso aos serviços de saúde, à qualidade da educação, ou seja, não há uma tentativa de se inserirem no meio social visando à saúde e à educação, mas sim a ter o “tênis da Nike” que todos têm. O que permite que esses jovens se sintam iguais aos outros é o que eles deveriam “ter” e não o que são na realidade. A inferioridade da pobreza representa “o não ter dinheiro para comprar”.

O poema *Eu, Etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade (1984), desvela justamente o ser humano tornado coisa, uma mercadoria, sendo valorizado

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

pelo que tem e não pelo que é em essência. O poema aponta-nos que para estarmos inseridos na sociedade temos de compartilhar dos mesmos valores consumistas determinados pela classe dominante. A partir dessa visão, a autoestima dos jovens é afetada, visto que eles não têm o poder aquisitivo para sua inserção no meio consumista.

Na busca da indicação de uma saída capaz de amenizar tamanho mal-estar, adentramos o tema dos “vínculos afetivos”, considerando e enfatizando a forma de construção dos vínculos na contemporaneidade, baseada na lógica perversa do capital. Há uma tendência a interpretar a aproximação entre as pessoas como uma forma, apenas, de usufruir do outro unicamente como descartável, como instrumento para a satisfação dos próprios desejos.

Vínculos afetivos

Onde está o amor em nossa sociedade? Foi com esse questionamento que iniciamos as discussões referentes ao tema vínculos afetivos.

Cientes de que a sociedade atual é regida pela doutrina neoliberal que impõe o primado da economia sobre a política de forma que os indivíduos devam prezar o lucro e o acúmulo de capital, notamos que as relações nesse contexto se inserem em um novo formato: são relações amplamente individualistas, excludentes, baseadas em posses e nos rótulos determinados socioeconomicamente. É a competição que rege as relações entre os indivíduos que vivem sob a perspectiva de “levar vantagem em tudo” e, conseqüentemente, são formas de destrutividade e inveja que organizam a vida dos grupos. Ao mesmo tempo em que os indivíduos se iludem na busca de um ideal romântico em que conseguiriam um relacionamento acolhedor e estável, interessante sexualmente, autêntico, feliz e de preferência duradouro, os sujeitos vão na contramão desse ideal, acreditando que é a grande quantidade de bens acumulados que trará felicidade às suas vidas.

Ao colocarmos em discussão o tema vínculos afetivos, pensamos na possibilidade de refletirmos sobre o que mantém grupos unidos por relações de amor e fraternidade e o que pode contribuir para o fortalecimento de relações ternas e profundas.

Ao longo de dois encontros, discutimos a música *Where is the love?*, de Black Eyed Peas (2007), e refletimos sobre os relacionamentos superficiais e a banalização do amor.

No terceiro encontro, direcionado à discussão desse tema, assistimos ao filme *Beleza Americana*,

de Sam Mendes (1999), pois é um filme que, muito fortemente, explicita o quanto temos nos relacionado superficialmente, apenas por interesses individuais e sem enxergar o outro e a nós mesmos.

Segundo Bauman (2004), o mundo contemporâneo tem gerado um forte sentimento de insegurança no que diz respeito ao estabelecimento dos vínculos afetivos. Afirma o autor que estamos vivendo em uma *sociedade líquida*, na qual homens e mulheres desconfiam da condição de estarem ligados, já que os sentidos são facilmente descartáveis, tais como os demais produtos do mercado.

A sociedade traz hoje a promessa do aprender a amar, tornando essa relação uma oferta para o consumo. Ela diferencia amor de desejo e examina como o desejo capturado pela mercadoria reduz-se à vontade de consumir, absorver, devorar, ingerir e digerir, ou seja, aniquilar a si mesmo e ao outro. O amor é a vontade de cuidar, de preservar e precisa de tempo para se consolidar. Na atualidade, contudo, a satisfação deve ser instantânea, levando o indivíduo a agir por busca de contatos primitivos, apenas sensoriais.

Para concluirmos este tema, fizemos ainda mais alguns encontros, nos quais, por meio de dinâmicas e atividades com recortes e colagens, procuramos *estreitar os laços afetivos entre os membros do grupo*. No decorrer dessas discussões, os adolescentes pediram que os integrantes do Phenix aproveitassem as questões ligadas às relações afetivas e abordassem de modo mais profundo os vínculos sexuais.

Sexualidade

Os dados de uma pesquisa realizada em uma escola do Rio Grande do Sul revelam que os adolescentes geralmente pensam que as questões relacionadas à sexualidade estão limitadas à relação sexual entre um homem e uma mulher (Tonatto & Sapiro, 2004).

Nesse sentido, ao focar a sexualidade simplesmente pelo aspecto biológico, nega-se o fato de que ela envolve fatores psicológicos, sociais, históricos e culturais.

Para trabalharmos esse tema, detivemo-nos nas questões inerentes à sexualidade durante quatro encontros. No primeiro, abordamos as categorias de gênero feminino e masculino. Por meio de uma gincana, com atividades que ora favoreciam as capacidades masculinas e ora favoreciam as habilidades femininas, discutimos as diferenças de gênero e a necessidade de sua complementaridade.

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

A sexualidade, entendida a partir de um enfoque amplo e abrangente, manifesta-se em todas as fases da vida de um ser humano e, ao contrário da conceituação vulgar, tem na genitalidade apenas um de seus aspectos. Em uma compreensão mais ampla, podemos considerar que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações humanas, do nascimento até a morte.

Atualmente, há mais abertura para se discutir sexualidade. A mídia, todavia, tem exercido forte influência disruptiva sobre a vida afetivo-sexual dos adolescentes. Há um forte apelo ligado à exterioridade das sensações corporais. A mídia focaliza a sexualidade sob o primitivismo do biológico, que é exibido nas propagandas nos moldes da superficialidade consumista.

No segundo encontro, pedimos para que os adolescentes escrevessem em um papel o que eles entendiam por sexualidade e que também anotassem suas dúvidas. As dúvidas estavam bastante ligadas a questões biológicas. Nesse dia, também apresentamos algumas definições de sexualidade e refletimos acerca da dicotomia amor e sexo mediante a música da Rita Lee (2004), *Amor e Sexo*.

Chaves (2001) argumenta que o sujeito na atualidade está tão acostumado a comercializar a felicidade e a consumir o bem-estar que tem buscado relações que dêem prazer máximo e sofrimento mínimo. Essa forma de relacionamento se configura por meio do “ficar com”.

Nesse cenário, fica configurada a banalização da sexualidade humana, que vem sendo desconstruída exatamente por estar perdendo o que essencialmente a torna humana: o amor e todas as suas implicações. “Não há o trabalho, a disponibilidade, o tempo, o exercício da aproximação-afastamento entre duas pessoas até que elas encontrem uma distância intermediária que lhes permita uma coexistência mais tolerável” (Chaves, 2001, p. 136).

Ao resumirmos a sexualidade a uma mera satisfação de prazeres instintivos, questionamos: onde estão a razão e o envolvimento emocional peculiares à raça humana? Respondemos que isso tudo é reflexo de uma sociedade sem Estado/pai/lei, gerando uma sexualidade regredida que, inconscientemente, teme o incesto e, por isso, não consegue estabelecer laços duradouros e profundos. O adolescente, nesse contexto, tem motivos para se encontrar desesperado, pois além de ter que elaborar o luto pela perda das garantias da infância, é lançado em um mundo sem garantias, um mundo de relacionamentos superficiais.

No terceiro encontro, contamos com a

participação de uma aluna do Curso de Enfermagem da UEM para esclarecer e tirar dúvidas dos adolescentes sobre a sexualidade.

No quarto e último encontro referente ao assunto, discutimos sobre “ficar com” e suas implicações emocionais para a vida dos “ficantes”. Para nos auxiliar na discussão, usamos as letras das músicas *Só quero ficar*, de Kelly Key (2002), *Mutante*, de Daniela Mercury (2003), e *Já sei namorar*, dos Tribalistas (2002). A maioria dos adolescentes demonstrou que sonha em se relacionar de forma duradoura, mas a maioria costuma ficar, apesar das suas consequências negativas.

Com esse tema, finalizamos nossas intervenções no ano de 2004. Realizamos ainda uma reunião para o encerramento das atividades do ano, na qual fizemos uma retrospectiva das questões discutidas e uma confraternização de despedida.

Chegando ao Fim de uma Travessia

Por meio de todos os temas discutidos, procuramos empreender uma análise das contradições da sociedade expostas na realidade e nas práticas cotidianas, distinguindo entre *o que é* e *o que deveria ser*. Buscamos um conhecimento mais próximo da realidade para podermos entender a inserção social dos adolescentes diante das forças dominantes da macroestrutura social.

Procuramos levar informações e transmitir ideias que fizessem os adolescentes pensar sobre suas próprias condições de vida, sobre seus próprios conflitos e relacionamentos. Percebemos que muitas vezes esses adolescentes tinham ideias distorcidas dos fatos psicossociais e a respeito de si próprios e, em outros momentos, percebemos que eles já haviam adquirido certa criticidade.

Sabemos que o trabalho que realizamos foi um esforço de conscientização que só permite colher resultados a médio e longo prazo. Esse processo de tomada de consciência de si enquanto um ser social é lento e a transformação da consciência em ação é algo mais complexo ainda. Entendemos que nós mesmos estamos passando por esse processo e pensamos que ele é contínuo em nossas vidas. Não há como afirmarmos que já estamos suficientemente conscientes e que não precisaremos mais nos conscientizar a respeito de algo. Sempre estamos precisando trazer à consciência fatos, gestos, histórias, imagens de acontecimentos que marcaram e estão presentes em nosso dia a dia e que influenciam/influenciarão o nosso viver, mas

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção

que nós nem sempre conseguimos entender prontamente. Esse processo, no entanto, é interno e depende muito de quanto estamos dispostos a questionar nossas certezas, conceitos, virtudes ou defeitos, permitindo que a transformação ocorra de dentro para fora. Acreditamos que aí reside o aspecto *clínico* deste trabalho.

Referências

- Abeche, R. P. C. (2003). *Por trás das câmeras ocultas à subjetividade desvanece* (456p.). Tese de Doutorado em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Bernardo.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. A. (1985). *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. (G. A. Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. (1986). A Indústria Cultural. In F. Fernandes, (Org.). *Sociologia* (Grandes Cientistas Sociais, 54). São Paulo: Ática.
- Andrade, C. D. (1984). Eu, etiqueta. In C. D. Andrade, *Corpo. novos poemas* (pp. 85-87). Rio de Janeiro: Record.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Peas, B. E. & Timberlake, J. (2007). *Where is the love?* [CD]. São Paulo: Universal Music Brazil.
- Brandão, C. R. (Org.) (1981). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Caniato, A., Rodrigues, A., Silva, J., Quilice, K., Santos, L., Corazza, L. F., Castro, M., Reis, N., Sales Filho, O., Fernandez, P. & Borges, S. (2002, julho/dezembro). Phenix: a ousadia do renascimento da subjetividade cidadã II. *Psicologia e Sociedade*. São Paulo, 14(2), 95-132.
- Chaves, J. (2001). Amor e ódio nos relacionamentos afetivos da contemporaneidade. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ.
- Fincher, D. (1999). *Clube da Luta*. [DVD]. Direção: David. Produção: Ross Bell, Cean Chaffin e Art Linson. EUA: Fox 2000 Picture.
- Coimbra, C. M. B. (2001). *Operação Rio – o mito das classes perigosas*. Rio de Janeiro: Editora Oficina do Autor e Intertexto.
- Mercury, D. (2003). *Mutante*. [CD]. São Paulo: Sony BMG Brasil.
- Freud, S. (1981). El malestar en la cultura. In *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guareschi, P. (1992). A categoria “Excluídos”. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 12(3 e 4).
- Kehl, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania.
- Key, K. (2002). *Só quero ficar*. [CD]. São Paulo: Universal Music Brazil.
- Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levisky, D. L. (1998). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martin-Baró, I. (1987). O latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino americano. In M. Montero (Org.), *Psicologia política latina americana*. Venezuela: Panapo.
- Martin, H. P. & Shumann, H. (1999). *Armadilhas da Globalização*. (W. Rose & C. Sackiewicz, Trads., 5ed). São Paulo: Globo.
- Mendes, S. (Diretor). (1999). *Beleza Americana*. [DVD]. Produção: B. Cohen, D. Jinks, A. Ball & S. Wlodkowski. EUA: DreamWorks SKG.
- Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano/Líder Comunitário do Novo Milênio* (1999). Prefeitura Municipal de Maringá, Estado do Paraná.
- Rita Lee. (2004). *Amor e sexo*. [CD]. São Paulo: EMI Music.

Caniato, A. M. P.; Moura, R. H. de; Abeche, R. P. C.; Eckstein, D. F.; Santos, D. A. dos; Alves, E. F.; Ligeiro, R. R. & Costa, V. A. da. *Relações afetuosas e solidárias: uma pesquisa-intervenção*

Severiano, M. F. (2007). *Publicidade e narcisismo: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade*. São Paulo: Annablume.

Thiollent, M. (1981). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. (2ed.). São Paulo: Polis.

Tonatto, S & Sapiro, C. M. (2004). *Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual uma proposta de intervenção em ciências*. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=50102-71822002000200009&lng=en&nrm=iso&+lng=en.c.pdf>. Acessado em: 16 abril 2008.

Tribalistas. (2002). *Já sei namorar*. [CD]. São Paulo: EMI Music / Virgin Records.

Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Categoria de contribuição: Intervenção
Recebido: 11/01/10
Aceito: 02/12/10

Machado, M. N. da M. Intervenção psicossociológica, método clínico, de pesquisa e de construção teórica

Intervenção Psicossociológica, Método Clínico, de Pesquisa e de Construção Teórica

Psychosociological Intervention, a clinical method of research and theoretical construction

Marília Novais da Mata Machado¹

Resumo

O artigo propõe-se responder às questões: O que é Psicossociologia? O que é intervenção psicossociológica. De onde surgiram esses termos? Apresenta uma história breve do aparecimento dessas noções e das práticas clínicas, de pesquisa e de construção teórica envolvidas, acentuando o caráter coletivo dessa criação teórica, prática e metodológica. Discorre sobre a intervenção psicossociológica no Brasil, especialmente em Minas Gerais, aponta o lugar cada vez maior da análise discursiva e da consideração da linguagem nessa prática e, finalmente, discute o estatuto científico do método.

Palavras-chave: psicossociologia; intervenção psicossociológica; clínica; pesquisa; construção teórica.

Abstract

This article intends to answer the questions: What is Psychosociology? What is psychosociological intervention? Where do these terms come from? It introduces a brief account concerning the appearance of these notions and of the involved clinical practices, researches and theoretical construction, focusing on the collective character of this theoretical, practical, and methodological creation. It discusses the psychosociological intervention in Brazil, especially in Minas Gerais, points out the increasingly larger space occupied by the discursive analysis and by language consideration in this practice and, finally, discusses the scientific rules of the method.

Keywords: psychoociology; psychosociological intervention; clinical practice; research; theoretical construction.

¹ Professora visitante nacional sênior (Capes). Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (Lapip). Universidade Federal de São João Del Rei, Campus Dom Bosco. Endereço para correspondência: Praça Dom Helvécio 74, Salas 2.09 e 2.10, São João Del Rei, MG, CEP: 36301-160. Endereço eletrônico: marilianmm@gmail.com.

Machado, M. N. da M. Intervenção psicossociológica, método clínico, de pesquisa e de construção teórica

O que é, afinal, psicossociologia? E intervenção psicossociológica? Uma resposta, um tanto esquemática, mas elucidativa, para a primeira questão é que se trata da psicologia social com fundamentação na psicanálise, ou seja, uma disciplina científica que espelha, teórica e metodologicamente, as disciplinas mães, sendo, portanto, simultaneamente, clínica do social, processo de pesquisa e de construção teórica. Nesse sentido, é quase sinônimo, também, de intervenção psicossociológica, as duas noções se distinguindo apenas pela ênfase maior que cabe à prática no momento em que a intervenção é feita. Ambas são construídas por meio de escuta e análise de demandas de ajuda, entrevistas, análises de discursos, interpretações, devoluções, observação, reflexões, criação coletiva de conceitos e de articulações teóricas que, por sua vez, atuam sobre novas escutas, observações, intervenções, teorizações.

Origens da Intervenção Psicossociológica

De onde surgiram a psicossociologia e a intervenção psicossociológica? Os teóricos e práticos que privilegiam a denominação sociologia clínica (outro quase sinônimo) traçam a origem na Escola de Chicago do início do século XX, quando ocorreram as primeiras experiências de “cidade como laboratório” (Peneff, 1990) e onde se discutiu o estatuto científico da ciência aplicada, produzida em situação natural de vida real, versus ciência pura, feita no ambiente artificial e controlado do laboratório.

Outros privilegiam como acontecimento fundador a pesquisa-ação de Kurt Lewin (1948a, 1958) e seus discípulos, que elaboraram, nos Estados Unidos, um dispositivo de “engenharia social” (Lewin, 1948a, p. 205-206), em que se buscou, de um lado, solucionar problemas sociais de minorias, comunidades, escolas, sindicatos patronais, sindicatos de trabalhadores e órgãos do Poder Público, por meio de procedimentos de mudança planejada de condutas e atitudes individuais e, de outro lado, produzir conhecimento, buscando as leis gerais da vida social, usando como método o experimento de campo.

Mas nem a Escola de Chicago nem a pesquisa ação, embora atuantes em ambiente natural, com vistas a solucionar problemas sociais e, no mesmo ato, teorizar, se articularam à psicanálise. Assim, o principal acontecimento inaugural da intervenção psicossociológica talvez tenha sido a socioanálise, desenvolvida por pesquisadores do *Tavistock Institute of Human Relations*, Inglaterra, especialmente o

trabalho de mudança organizacional desenvolvido por Jaques e sua equipe na fábrica *Glacier Metal Company* (Jaques, 1952, 1955). Dada a importância fundamental dessa intervenção, a metodologia adotada nela será brevemente descrita.

Em primeiro lugar, a equipe foi influenciada por contribuições da psicoterapia, particularmente pela psicanálise de Mélanie Klein. A intervenção incluiu, na primeira fase (1948-1950), um estudo geral da fábrica (satisfação no trabalho, salário, funcionamento de grupos de trabalho, competidores no mercado, características da comunidade local etc.), uma descrição detalhada dos acontecimentos que ocorriam em seus diferentes setores (reuniões com representantes de pessoal; estudo dos diversos departamentos da fábrica), a organização de um histórico da fábrica para conhecer fatores de perturbação na evolução anterior, a análise do conjunto da sua organização social (estrutura e funcionamento dos escalões mais altos, sistema de representação de pessoal, hierarquias, sistemas de remuneração). Na segunda fase (que durou 18 anos, de 1950 a 1968), Jaques e sua equipe tornaram-se consultores permanentes.

Seus instrumentos de intervenção, pesquisa e teorização se mantiveram os mesmos: levantamentos de informação sobre a história e vida da organização, feitos por meio de entrevistas e discussões individuais e grupais que eram cuidadosamente anotadas e revistas, incluídas em relatórios maiores e levadas às reuniões, exame de documentos, análise das pessoas no exercício de seus papéis, observação de grupos naturais, devolução sistemática de informações, em assembleias e reuniões habituais de trabalho, dando oportunidade aos membros da organização de se ouvirem, teorizações sobre a organização social que incidiam sobre novos levantamentos de informação, observações e análises.

Muitas das idéias norteadoras da intervenção de Jaques e colaboradores persistem nas práticas atuais, sobretudo princípios como o de não trabalhar apenas para a direção, nem para os trabalhadores, nem em proveito de um único grupo, mas colaborar com a empresa como um todo, ter independência em relação a todos os grupos e resistir a pressões exercidas sobre a equipe de práticos, tornar públicos os dados recolhidos, considerar todas as sugestões voltadas para um funcionamento melhor da organização; manter relações formais com os membros da fábrica.

O papel de observadora, ouvinte e analista mantido pela equipe permitiu chegar a afirmações teóricas (Jaques, 1955) como: instituições podem ser

usadas por seus membros para reforçar mecanismos individuais de defesa contra a ansiedade, particularmente contra o aparecimento de ansiedades depressivas e paranóicas (que se manifestariam nas rivalidades, hostilidades, suspeitas etc.); as instituições têm outras funções, como dar expressão e gratificação a impulsos libidinais através de atividades sociais construtivas e fornecer oportunidades sublimatórias criativas. Dificuldades relacionadas às mudanças podem ser vistas como resistências, pois mudanças nas relações sociais ameaçam afetar as defesas sociais contra a ansiedade psicótica.

Ainda na década de 1950, as práticas e teorizações de Jaques tornaram-se conhecidas na França, levadas por L. Herbert, um membro da equipe do *Tavistock Institute of Human Relations* (Dubost, 2001, p. 179). Nesse país, ganharam corpo, adeptos, novos teóricos. Ironicamente, como observa Amado (2001), depois de cinco décadas nas quais Jaques foi um mito para os psicossociólogos franceses, justamente por causa da introdução da psicanálise no estudo das organizações, ele foi “redescoberto”, em 1997, adotando postura positivista, desaconselhando o uso da psicanálise para o trabalho com as organizações, privilegiando abordagens normativas e cognitivas, opondo psicossociólogos clínicos a consultores organizacionais.

Mas, na França, a intervenção psicossociológica continuou a se desenvolver, num trabalho coletivo, com posteriores desdobramentos na Itália, Canadá, Rússia e Brasil, entre outros países. Entre os primeiros teóricos e práticos estão Max Pagès, Jean-Claude Rouchy, André Lévy, Eugène Enriquez e Jean Dubost.

Nos anos 60 (séc. XX), a intervenção psicossociológica recebe uma influência de origem brasileira de grande importância para sua elaboração teórico-metodológica: a pesquisa participante de Paulo Freire abre possibilidades para o trabalho em meios abertos: como comunidades e populações que passam a ser vistas como protagonistas da prática e agentes de mudança.

Em 1971, no Instituto de Educação de Adultos de Dar-es-Salaam, Tanzânia, Freire fez uma palestra oral, posteriormente transformada no artigo intitulado *Criando métodos de pesquisa alternativa* (Freire, 1983), em que argumenta que o problema metodológico mais premente é saber em que consiste a *realidade concreta*, adiantando que essa não se limita a fatos e dados, mas inclui, também, a percepção que a população implicada na pesquisa tem

desses fatos e dados. Ele critica a suposta neutralidade da ciência, a forma pura de pesquisa:

É possível que certos cientistas sociais do Primeiro Mundo digam que, na medida em que o povo participe em investigações em torno de si mesmo estaremos estragando ou prejudicando a cientificidade da pesquisa. É que, segundo eles, esta presença popular não permite que os achados da pesquisa se apresentem em “forma pura”. O que ocorre, porém, é que, quando os mesmos cientistas sociais que fazem estas afirmações em torno da “pureza” dos achados estão trabalhando nos resultados de suas pesquisas, não podem evitar a interferência de sua subjetividade na interpretação que fazem. Como não podem evitá-la no momento mesmo em que “desenham” a pesquisa. (Freire, 1983, p. 37)

Freire introduz na sua prática a discussão da subjetividade, analisa a demanda e o saber dos grupos e organizações, propõe que a investigação e a ação sejam geridas pelo coletivo formado pela equipe e pelos interessados, está atento a questões como implicação do pesquisador, relação de colaboração e de ajuda. Tudo isso está assimilado pela psicossociologia e por sua prática, a intervenção psicossociológica. Em muitos aspectos, o método de Freire se distancia da pesquisa-ação de Lewin, que trabalhava com grupos artificiais, que tomava unilateralmente as decisões de pesquisa, que pensava na transformação social numa e apenas numa direção, estabelecida *a priori*, por quem encomendava a pesquisa (Machado, 2002).

Intervenção Psicossociológica, uma Criação Coletiva

É praticamente impossível, num pequeno artigo, prestar tributo a todos os grupos, associações, centros e psicossociólogos práticos atuantes, desde os anos 1950, na construção compartilhada da psicossociologia.

Por isso, a opção aqui adotada é colocar o foco sobre o Brasil, assinalando o trabalho de alguns que tiveram importância instituinte para a criação da disciplina, em especial, em Minas Gerais, pois um marco fundador desse desenvolvimento pode ser colocado na UFMG.

Em 1968, Célio Garcia, cumprindo promessa feita dez anos antes, convida Max Pagès para realizar seminários de dinâmica de grupo em Belo Horizonte. O termo intervenção psicossociológica acabava de ser

Machado, M. N. da M. Intervenção psicossociológica, método clínico, de pesquisa e de construção teórica

criado, justamente por Pagès, e cobria práticas influenciadas pelo não-diretívismo rogeriano e por uma certa crítica à psicanálise que absorvia, no entanto, afetividade, subjetividade, escuta atenta. Do ponto de vista do cuidado metodológico, havia o registro meticuloso de sessões de intervenção, feito por observadores, como pode ser visto na tese defendida por Pagès (1968), naquele ano, e mais tarde traduzida para o português (*A vida afetiva dos grupos*). O papel problemático da observação, que exigia a presença no grupo de estranhos silenciosos que se tornavam objetos de numerosas fantasias, foi assunto de muitas discussões, de interesse metodológico. Hoje, essa figura do puro observador está descartada.

No ano seguinte, 1969, o convidado é André Lévy, que traz uma gama ampla de leituras de textos de Jean Dubost, Jean-Claude Rouchy, Eugène Enriquez e dele próprio. O vocabulário, então, está mais próximo à psicanálise (transferência, resistência etc.), há uma forte postura estruturalista, os clientes são organizações, incluindo empresas. Os primeiros protocolos de intervenções podem ser consultados, cobrindo organizações como hospital psiquiátrico, empresas particulares e públicas (de gás e de eletricidade), assim como as primeiras descrições de procedimentos metodológicos, destacadamente a entrevista, procedimento que se mantém sempre forte até os dias atuais.

Em 1972, vem a missão de George Lapassade, que traz na bagagem a metodologia da análise institucional, aparentada à observação participante etnográfica, mas lateral com relação à vertente da intervenção psicossociológica. Análise institucional e psicossociologia convergem, no entanto, no que diz respeito à importância atribuída à psicanálise, às relações de transferência e contratransferência, à análise da demanda, à apreensão do social em seu momento instituinte, à auto-gestão de grupos, organizações e comunidades. A missão de Lapassade tem impacto forte e duradouro, em Minas Gerais, inclusive sobre a reforma curricular do curso de Psicologia da UFMG que cria, em 1974, a disciplina Intervenção Psicossociológica que acaba sendo adotada, também, em outros cursos de psicologia de Belo Horizonte.

Um segundo marco que torna as relações França-Brasil na esfera da intervenção psicossociológica mais estreitas e contínuas é o convênio internacional Capes-Cofecub, envolvendo universidades brasileiras (UFMG, UFF e Funrei, atual UFSJ) e francesas (Universidades de Paris XIII, VII e X), preparado

entre 1985 e 1992, com o título inicial de *Formação de recursos humanos para intervenção em comunidades*, e atuante entre 1992 e 1995 sob o nome *Cooperativas e comunidades*.

Os objetivos do convênio eram formação e pesquisa. Propunha-se levantamento e análise dos trabalhos anteriormente realizados no Brasil, tanto em Minas Gerais como em outros estados, estudos comparativos de diferentes intervenções, definição de metodologias de intervenção e criação de instrumentos de avaliação.² A questão metodológica foi, desde o início, central.

O convênio promoveu, no Brasil, missões de André Lévy (out.1991), Eugène Enriquez (abr. 1992, 1993), Jean Dubost (nov. 1993), André Nicolai (nov.1994) e Jacqueline Barus-Michel (1995), com a contraparte brasileira de missões na França de Marília N. M. Machado (jun.1991), Lívia Nascimento (out.1992), José N. G. Araújo (jun.1993), Teresa Carreiro (set.1993), Elizabete Antunes Lima (dez.1994). Paralelamente, universidades francesas receberam professores do Brasil para doutorado. As experiências francesas e brasileiras foram compartilhadas, livros e artigos trocados, escritos e publicados, individualmente e em conjunto.³

As três realizações do Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica em Belo Horizonte (2005, 2007, 2009) são outros marcos e atestam o vigor do vínculo. O número de participantes no empreendimento de criação de práticas, pesquisas e construção teórica da intervenção psicossociológica se renova e amplia.

Paralelamente, a importância atribuída ao discurso e à linguagem ganha cada vez mais espaço. Segundo Lévy (2001a, p. 119), a partir de uma multiplicação de pesquisas utilizando a análise de discursos coletivos e a análise de interações linguísticas, inicialmente “com objetivos unicamente descritivos e de pesquisa”, a linguagem, cada vez mais, passa a ser vista “como lugar de produção e de transformação de estruturas e de relações sociais”, convergindo com a intervenção psicossociológica, ajudando a esclarecer processos de intervenção, fornecendo conceitos e métodos novos de análise.

² A fonte dessas informações é a correspondência entre as equipes francesa e brasileira do acordo Capes/Cofecub de abril de 1987.

³ Entre os livros e capítulos, é possível citar: Dubost (1987); Enriquez (1992); Machado *et al.* (1994; 2001); Araújo e Carreiro (2001); Lévy (2001); Nascimento (2001); Machado (2004c), entre outros.

Balço Metodológico

Tomando como ponto de partida analítico a “engenharia social” de Lewin (1948a), observa-se que a intervenção psicossociológica caminhou bastante como método, afastando-se, contudo, do lugar do saber e das decisões unilaterais do cientista-prático, indo na direção de procedimentos que ajudam a emergência do imaginário radical instituinte⁴, para usar uma linguagem cara a Enriquez (2001) e a Castoriadis (1987-1992).

Nesse sentido, uma intervenção psicossociológica tem êxito se chega à auto-alteração do agente principal, o cliente, e permite o aparecimento, reflexivo e deliberado, de um projeto autônomo, sempre instituinte e questionador, cabendo ao prático, não eliminar conflitos nem ensinar o sentido da vida, mas ajudar o cliente no processo de criar autonomamente novas formas coletivas e lúcidas de pensar, agir e viver.

Mas isso é ciência?

A engenharia social procedia usando artefatos para chegar a seus resultados. Por exemplo, no conhecido experimento sobre clima grupal, descrito por Lewin (1948b), criava-se um clima democrático e outro autoritário, mantidas constantes outras variáveis, e observavam-se as respostas de crianças de 10 e 11 anos de idade a essas diferentes “atmosferas” grupais. As crianças não tinham escolhas, senão a de conviver com um líder democrático ou com um autoritário, como que dentro de um sistema fechado que se abre apenas para essas duas alternativas. Suas respostas, evidentemente, eram geradas de acordo com os climas. Nesse caso, pode-se dizer, em sintonia com a filósofa, química e historiadora das ciências Stengers (1990), autora de *Quem tem medo da ciência?*, que o artefato criava o resultado.

Diferentemente, a prática e a pesquisa engendradas na intervenção psicossociológica operam na realidade concreta de vida, isto é, num sistema aberto a uma “multiplicidade indefinida de

interações” (Stengers, 1983, p. 49). À intervenção pode-se aplicar o termo “operador” proposto por Stengers (1990), uma vez que ela permite observar e definir diretamente um objeto (um conjunto social singular, um fato psicossocial real) e, simultaneamente, agir sobre ele e mudá-lo, gerando, assim, evidências externas sobre o social que independem de um artefato.

Em seu livro, Stengers (1990)⁵ afirma que o científico é “por definição matéria para *controvérsias*” (1990, p. 83) e, em entrevista concedida a Dosse (2005, p. 41), afirma que “o verdadeiro criador inventa o risco enquanto que o falso criador se contenta em imitar as outras ciências”. Ela chama a atenção para o fato de não haver fato sem linguagem interpretativa e que as controvérsias sempre recaem sobre a relação entre fato e interpretação. Enquanto os adeptos da ciência pura fazem tudo para depurar causas, controlar variáveis, eliminar o que possa interferir num fenômeno, a fim de que ele só fale uma língua e aceite só uma interpretação, chegando-se assim ao fato científico, os adeptos do estudo em situação real, tentam apreender os fenômenos em sua complexidade criando, para tanto, operadores.

Para Stengers, o cientista puro está sujeito a um “pesadelo”, o artefato: “Se podemos dizer que ele confundiu um fato com um artefato, podemos dizer que ele extorquiu um testemunho. (...) Se as condições de experimentação [são] condições que criam por si só o fenômeno, o fato não tem valor” (Stengers, 1990, p. 87).

Segundo ela (Stengers, 1990, p. 114), “Freud compreendeu perfeitamente a exigência de testemunhas fidedignas e de definição de uma operação que as crie”. A psicanálise empregou inicialmente a hipnose como operador que serviu para testemunhar a causalidade psíquica da histeria. Mas a hipnose decepcionou Freud, devido às dificuldades técnicas de produção de testemunhas fidedignas: lembranças sob hipnose podem ser falsas e o paciente pode resistir à verdade. Ora, é a verdade que permite desfazer sintomas e, ao mesmo tempo, produzir a verdade sobre eles.

A definição da cena analítica, centrada nas noções de transferência e de resistência, corresponde à tentativa de criar outro tipo de instrumento com a mesma ambição da hipnose, ou seja, a produção de uma testemunha fidedigna. Na cena analítica, a

⁴ Noção formulada por Castoriadis (1987-1992) para acentuar a capacidade humana de engendrar autônoma, deliberada e coletivamente novas formas sociais, leis, linguagens, cultura, idéias, costumes, sem se enclausurar em formas heterônomas já instituídas; o imaginário radical instituinte não recalado, liberado, é responsável pelo fluxo de representações, afetos e desejos que constituem o campo da criação social-histórica.

⁵ São retomados aqui, aproximadamente com as mesmas palavras, extratos apresentados anteriormente em Machado (2004b; 2004c).

neurose se transforma em neurose de transferência, "doença artificial", "de laboratório", purificada e, então, identificável. Enquanto a neurose comum, fato bruto, escapa à identificação, a de transferência está inteiramente centrada no analista. É uma cena fechada, que pode ser controlada pelo psicanalista, em que ele pode decifrar, a partir da transferência, o mecanismo neurótico. É uma operação de purificação semelhante à que permitiu à química "existir como ciência operatória" (Stengers, 1990, p. 121-123).

Freud confrontou-se com a questão do artefato, que corresponde ao risco de a testemunha não ser fidedigna, mas manipulada, produtora de um testemunho extorquido. Chega mesmo a uma "confissão de fracasso" (Stengers, 1990, p. 126), mostrando que a resistência é forte demais, o inconsciente cheio de recursos que frequentemente impedem o sucesso da análise. Mas, na altura de sua confissão, já produzira um aparelho conceitual em que convergiam pesquisa e cura e em que as aquisições da pesquisa lhe permitiam explicar os fracassos da terapia (Stengers, 1990, p. 127).

Tal qual a cena analítica, a intervenção psicossociológica, experiência clínica, configura-se como um operador. Permite a observação e a definição de seu objeto – o fato psicossocial – e produz eventualmente fatos que constituem testemunhas fidedignas da verdade psicossocial.

Como a cena analítica, a intervenção psicossociológica é uma situação "artificial", "de laboratório", pois sempre rompe com o cotidiano. Nela, o desenvolvimento de relações transferenciais entre o pesquisador e os atores é facilitado, a contratransferência e as resistências do pesquisador são objeto de análise, há a emergência dos processos inconscientes e de novos significados.

Enquanto se pode atribuir causas diversas a um fato observado no cotidiano, nas situações concretas de intervenção, não apenas é possível controlar e purificar os fatos psicossociais, mas sobretudo compreender o mundo tal qual é, e não tal qual gostaríamos que fosse (Lévy, 1991). A observação é então possível, sem que se instaure confusão entre fato e artefato.

Ao trabalhar com sujeitos concretos, vivos, exprimindo-se livremente, a intervenção psicossociológica cria fatos inteligíveis, "purificados". Permite a emergência de sentidos não preestabelecidos, mas construídos na situação de interação (e interlocução). Apóia-se em significações que os próprios atores descobrem, elaboram, colocam em discurso e que podem ser captadas por meio de

análise. As mudanças de sentido ao longo do processo, e que o legitimam, fazem falar a verdade da intervenção e a verdade do fato psicossocial. Dessa forma, diferentemente dos experimentos da engenharia social, o risco de o artefato extorquir fatos é minimizado na intervenção psicossociológica.

Referências

- Amado, G. (2001). Do interesse da psicanálise para compreender as organizações: uma discussão com Elliot Jaques. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários sociais e abordagem clínica* (pp. 221-230). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec.
- Araújo, J. N. G. & Carreiro, T. C. (Orgs.). (2001). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec.
- Castoriadis, C. (1987-1992). Psicanálise e política. (R. M. Boaventura, Trad.). In C. Castoriadis, *O mundo fragmentado. As encruzilhadas do labirinto / 3* (pp. 151-164). Rio de Janeiro: Paz e Terra (Obra original publicada em 1990).
- Dosse, F. (2005). *Le pari biographique. Écrire une vie*. Paris: Éditions de la Découverte.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris: PUF.
- Dubost, J. (2001). Notas sobre a origem e a evolução de uma prática de intervenção psicossociológica. In M. N. M. Machado, E. M. Castro, J. N. G. Araújo & S. Roedel (Orgs.), *Psicossociologia. Análise social e intervenção* (2ª ed., pp. 171-184). Belo Horizonte: Autêntica.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: PUF.
- Enriquez, E. (2001). O papel do sujeito humano na dinâmica social. In M. N. M. Machado, E. M. Castro, J. N. G. Araújo & S. Roedel (Orgs.), *Psicossociologia. Análise social e intervenção* (2ª ed., pp. 27-44). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1983). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através

Machado, M. N. da M. Intervenção psicossociológica, método clínico, de pesquisa e de construção teórica

da ação. In C. R. Brandão, *Pesquisa participante* (3ª ed., pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.

Jaques, E. (1952). *The changing culture of a factory*. (2. imp.). Londres: Tavistock Publications LTD.

Jaques, E. (1955). Social systems as defense against persecutory and depressive anxiety. In M. Klein, P. Heimann & R. Money-Kyrle (Eds.), *New directions in psycho-analysis* (pp. 478-498). Londres: Tavistock Publications.

Lévy, A. (1991). *Clinique et sciences humaines*. Mimeo.

Lévy, A. (2001a). A psicossociologia: crise ou renovação? In M. N. M. Machado, E. M. Castro, J. N. G. Araújo & S. Roedel (Orgs.), *Psicossociologia. Análise social e intervenção* (2ª ed., pp. 109-120). Belo Horizonte: Autêntica.

Lewin, K. (1948a). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (pp. 201-216). New York: Harper & Brothers Publishers.

Lewin, K. (1948b). Experiments in social space. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (pp. 71-83). New York: Harper & Brothers Publishers.

Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (3ª ed., pp. 197-211). New York: Henry Holt and Company.

Machado, M. N. M. (2004a). *Práticas psicossociais. Pesquisando e intervindo*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Machado, M. N. M. (2004b). A pesquisa-intervenção psicossocial. In M. N. M. Machado, *Práticas psicossociais. Pesquisando e intervindo* (pp. 13-34). Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Machado, M. N. M. (2004c). Intervenção psicossociológica. In M. N. M. Machado, *Práticas psicossociais. Pesquisando e intervindo* (pp. 49-91). Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Machado, M. N. M. (2002). Pesquisa e intervenção psicossocial. *Vertentes*, 19, 7-21.

Machado, M. N. M., Castro, E. M., Araújo, J. N. G. & Roedel, S. (Orgs.). (1994). *Psicossociologia. Análise social e intervenção*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Machado, M. N. M., Castro, E. M., Araújo, J. N. G. & Roedel, S. (Orgs.). (2001). *Psicossociologia. Análise social e intervenção* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em <http://www.autenticaeditora.com.br/autentica/276>

Nascimento, M. L. do (2001). História do trabalho comunitário em psicologia. In: A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-psyché hoje. Fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 41-48). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Faperj.

Pagès, M. (1968). *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Dunod.

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris: Armand Colin.

Stengers, I. (1983). Des tortues jusqu'en bas. In P. Dumouchel & J.-P. Dupuy (Orgs.), *L'auto-organisation. De la physique au politique* (pp. 37-51, Colloque de Cerisy). Paris: Seuil.

Stengers, I. (1990). *Quem tem medo da ciência? Ciência e poderes*. (E. A. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Siciliano. (Obra original publicada em 1989).

Categoria de contribuição: Intervenção
Recebido: 7/02/2011
Aceito: 21/02/11

Hennigen, I. A gente se vê por aqui? A recepção da novela Malhação pelos jovens

A Gente se Vê por Aqui? A Recepção da Novela Malhação pelos Jovens

See you Around? The Reception of the Soap Opera “Malhação” by the Youth

Inês Hennigen¹

Resumo

A mídia configura-se como um espaço social privilegiado no que tange à produção de imaginários, contribuindo significativamente para nossa constituição subjetiva. Com base na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos, pesquisei a recepção da novela Malhação por alunos da 8ª série de uma escola estadual. Foram realizados grupos de discussão e utilizadas cinco diferentes estratégias. Os resultados mostraram que os jovens são críticos em relação ao que é veiculado, mas essa posição não implica na rejeição dos referenciais oferecidos. Discuto tais achados à luz do desejo, manifesto pelos participantes, de ver, fruir e aprender sobre seu momento de vida. Problematizo o modo de ser jovem-adolescente que ganha maior visibilidade na novela e aponto suas implicações éticas e políticas. Finalizo o escrito articulando essas discussões à mobilização de afetos que acontece via mídia.

Palavras-chaves: mídia; juventude; subjetivação; imaginário.

Abstract

Media appears as a privileged social space in relation to the production of imaginary scenarios, thus significantly contributing to our subjective constitution. Based on the perspective of the cultural and foucauldian studies, I researched the reception of the soap opera “Malhação” by 8th graders from a state public school. Discussion groups were conducted and five different strategies were used. The results showed that the youth are critical in relation to what is broadcast, but such position does not imply refusal of the offered references. I discuss such findings in view of the desired manifested by the participants to see, enjoy, and learn about their life moment. I raise the question concerning the way of life of the young adolescent, which gains more visibility in the soap opera, and I point out its ethical and political implications. I conclude the study articulating these discussions with the mobilization of affections which occur by means of the media.

Keywords: media; youth; subjectivation; imaginary scenarios.

¹ Doutora em Psicologia pela PUCRS, docente do PPG em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia/UFRGS. Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 311, Porto Alegre, RS, CEP: 90035-003. Endereço eletrônico: ineshennigen@gmail.com

Introdução

Independente da perspectiva adotada e da temática em foco, dificilmente quem analisa a sociedade contemporânea deixa de aludir – por vezes ressaltar – o papel da mídia na produção dos nossos modos de ser, se relacionar, cuidar de si, trabalhar, negociar, consumir, aprender, criar, exercer a cidadania, enfim, viver. Em meio a tal profusão de referências, a discussão acerca dos efeitos da mídia nos modos de subjetivação não deve ser tomada como um clichê; ao contrário, em função do caráter mutável de ambos e das implicações éticas e políticas, trata-se de uma questão muito importante para as ciências humanas e sociais.

Neste sentido, quando se enfoca a juventude, trazer a mídia à baila é quase forçoso. De acordo com Freire Filho e Lemos (2008), a própria mídia contribui para qualificar os jovens contemporâneos como geração digital, geração Z (de *zapping*) ou geração conectada. A despeito da necessária compreensão, apontada pelos autores, de que tais representações promovem modos de ser jovem alinhados aos atuais interesses do capitalismo, e da relativização da importância da mídia face ao acesso e às diferentes posições sociais, é inquestionável o fato de que a maioria dos jovens urbanos brasileiros têm, cotidianamente, experiências com a mídia e que isso produz efeitos subjetivos (Fischer, 2000, 2005).

Relevante referir que, em função de toda uma tradição de estudos, quando se discute mídia, a menção a seu poder de influenciar/manipular muitas vezes entra em cena. Em sintonia com a perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos, concebo a mídia como uma instância social privilegiada no que diz respeito à produção e circulação cultural e que, deste modo, contribui significativamente para a constituição dos sujeitos sociais. Contudo, esses não deixam de ter uma posição ativa no que concerne aos processos e produtos midiáticos. Ressalto que falar em recepção ativa não implica desconhecer – tampouco minimizar – os jogos de saber-poder, pois eles são imanentes a quaisquer relações. Sem dúvida, no campo da comunicação midiática se travam batalhas pela interpelação dos sujeitos, pela imposição de significações. Contudo, como afirma Morin (2008), o fenômeno comunicacional é complexo, não se esgota na presunção da eficácia do emissor e a influência da mídia depende de *n* fatores, como usos, contextos, filtros, percursos individuais, entre outros. Por isso, acompanho o autor quando ele propõe que “mais do que manipulação, precisamos estudar e compreender a

relação da mídia com nossos imaginários” (Morin, 2008, p. 18).

Nessa direção, no presente artigo, abordo a recepção, empreendida por jovens alunos de uma escola estadual gaúcha, de um produto midiático específico, a *soap opera* *Malhação*² produzida pela Rede Globo, e discuto os imaginários que ali são veiculados e seus efeitos nos modos de subjetivação e sociabilidade. Para tanto, na seqüência: apresento algumas concepções teóricas sobre processo de subjetivação e mídia que sustentaram esta pesquisa, enfocando, sobretudo a televisão; posteriormente, descrevo as opções e procedimentos metodológicos; a seguir, exponho os resultados, que mostraram crítica e acolhimento na recepção de *Malhação*, e discuto o modo de ser jovem que ganha visibilidade na novela; finalizo o escrito refletindo sobre a mobilização de afetos na mídia.

Processo de Subjetivação e Televisão no Contemporâneo

Um campo de lutas fundamental para a produção subjetiva: eis uma caracterização de cultura tecida na interface dos estudos culturais e foucaultianos. Nessa perspectiva, o conceito de cultura sofre uma torção e deixa de ser algo somente relativo ao domínio material, pois comporta também uma dimensão simbólica e imaginária. Cultura passa a ser concebida como uma prática discursiva, prática que institui significações que o ser humano vale-se para dar sentido à sua vida. Correlativamente, na esteira da virada lingüística, a conceituação de discurso também se altera. Ao invés de um conjunto de signos que somente representa as coisas do mundo, discurso é compreendido como prática que forja os objetos dos quais fala. Deste modo, discursos constituem-se como redes de significações sobre as coisas do mundo, que são tomadas pelos sujeitos para se auto-interpretar e, portanto, acabam por produzi-los de certos modos e não de outros (Hennigen, 2004).

Importante ressaltar as relações de saber-poder neste processo. O poder, para Foucault (1999), não tem uma acepção restritiva, mas produtiva, e está em toda parte porque provém de todos os lugares: é

² Uso as expressões *soap opera* e novela para referir *Malhação* uma vez que essa produção mescla o modelo norte-americano e o latino-americano: existe um conceito/proposta que perpassa a totalidade da produção, mas há uma trama central que tem um fecho a cada temporada, muitas vezes com atores/personagens específicos que saem de cena; a ambiência geral conserva-se durante alguns períodos, mas sofre alterações mais ou menos importantes, o que é evocado nas temporadas seguintes; não há previsão de término.

correlação de múltiplas forças, ação sobre ações possíveis de sujeitos livres, logo, indissociável do estabelecimento de resistências (não há só um ponto de onde provém “o” poder, inexistente um lugar da grande recusa). Por outro lado, saberes se engendram e se organizam para atender uma vontade de poder; assim, saber e poder estão diretamente implicados, constituem-se de modo correlato, sedimentam-se nos discursos e se entrecruzam no sujeito, produzindo-o (Veiga-Neto, 2003). Em função do caráter pluridiscursivo do tecido social, significações de diferentes campos de saber-poder coexistem, conjugam-se, antagonizam, buscam interpelar os sujeitos e se tornar hegemônicas.

Os discursos sobre como devemos proceder, como devemos ser e estar neste mundo, o que fazer com cada parte do nosso corpo, o que fazer com nossa alma, produzem-se e reproduzem-se nos diferentes campos do saber e práticas sociais, mas passam a existir “realmente” desde o momento em que acontecem no espaço dos meios de comunicação. (Fischer, 2000, p. 111)

Se a mídia confere “existência” aos discursos, é fundamental problematizar o que vem sendo produzido/veiculado pelos meios de comunicação, como e o que tem alcançando visibilidade, que articulações e leituras têm acontecido. Nas produções midiáticas em geral, e na televisão em particular, tendo em vista os jogos de saber-poder, entra em cena uma série – mais ou menos específica – de imaginários. Uma vez que a subjetivação processa-se como um efeito das práticas discursivas, atentar para os discursos midiáticos e para sua recepção remete a uma importante reflexão ético-política: quem estamos nos tornando na contemporaneidade? Nesse estudo, que modos de ser jovem têm se produzido?

O tão alardeado *boom* da internet e sua caracterização como o território natal dos jovens contemporâneos podem levar à crença de que outros meios de comunicação ficaram em segundo plano para eles. Os achados de Miller (2008) não confirmam tal idéia. Segundo o autor, a televisão continua sendo o meio para o qual ocorre a maioria das pessoas, independente da idade, sendo que a internet, muitas vezes, é uma forma de divulgar, discutir e assistir programas de tevê³. No Brasil, dados do IBGE⁴ mostram que mais de 95% das casas têm um aparelho de televisão, o que leva a

análises, com a de França (2008), de que a TV responde bem a aspectos sócio-econômicos e culturais em nosso país.

Estudiosos brasileiros (Bucci, 2004; Fischer, 2001) e também estrangeiros (Wolton, 1996) buscaram compreender a importância da televisão para os modos de ser e estabelecer laço social no Brasil. Para Fischer (2001), a televisão opera como uma espécie de processador daquilo que ocorre no tecido social. Além de opção de lazer e entretenimento, a televisão, através de estratégias específicas, é reconhecida como lugar de informar, educar, investigar e fazer justiça. É interessante pontuar, mostrando a transformação constante da televisão, que atualmente diluiu-se a fronteira entre entretenimento e informação (França, 2009), entre a chamada vida real e a vida na TV (Fischer, 2001).

Isso fica bem patente na novela *Malhação*: as tramas sempre envolvem ensinamentos, que são mesclados ao – divertido e romanceado – cotidiano dos protagonistas. Por outro lado, vidas vividas pelos sujeitos e as narradas pela mídia se misturam: “códigos sociais e culturais, visíveis e vividos no interior dos diferentes espaços sociais constituem, pautam, normalizam e normatizam não só a própria criação, a elaboração das narrativas, como ainda o modo pelo qual elas são lidas, percebidas, recebidas” (Fischer, 2005, p. 48).

Este amalgama está plasmado em um slogan da Rede Globo: A gente se vê por aqui. O que diz? Que os telespectadores encontram nos programas imagens que lhes retratam? Que eles podem, via programação, se aproximar virtualmente, se “encontrar” com outras pessoas? Reflexo do social e propiciadora de laço social, duas formas como a televisão tem se apresentado no contemporâneo.

Esta “fotografia” do social, ou melhor, o *processamento* do que acontece, resulta na oferta de um determinado repertório de imagens. Fischer (2001) destaca a importância política da análise da televisão, da sua linguagem própria, das suas estratégias de direcionamentos e do leque de temáticas que parecem dominar suas produções. Nesta direção, Bucci (2004) estudou a construção do espaço público nacional pela Rede Globo e afirma que ela conseguiu unir e igualar, em um certo período, um país marcado por contrastes, conflitos e contradições, tendo produzido uma unidade imaginária apesar de todas as nossas disparidades.

Wolton (1996), ao discutir o laço social que acontece mediado pela televisão, ressalta que a mesma configura-se como um dos raros lugares em que a sociedade se reflete e no qual cada um tem acesso a essa representação. Para o autor, trata-se de um laço tênue, menos forte e limitador que

³ Miller (2009, p. 21) afirma que “quinze entre os vinte termos de busca mais registrados no YouTube dizem respeito a programas de tevê norte-americanos”.

⁴ <http://www.portalaz.com.br/noticia/geral/186814>, acessado em setembro de 2010.

outras situações institucionais ou interações sociais, e “a força da televisão como laço social vem justamente do seu caráter ao mesmo tempo ligeiramente restritivo, lúdico, livre e especular” (Wolton, 1996, p. 124).

As referências anteriores à noção de imaginário impõem precisá-la melhor. Para Legros, Monneyron, Renard e Tacussel (2007), o imaginário alimenta e faz o homem agir, e está relacionado a certas funções: necessidade de devaneio, de criatividade social e individual, de regulação humana diante da incompreensibilidade, e de comunhão social. Quanto à última função citada, cabe trazer duas observações de Silva (2006): “todo imaginário é uma narrativa – inacabada, um processo, uma construção coletiva; e todos se submetem aos imaginários preexistentes e são também inseminadores de imaginários”. O autor ressalta que cultura e imaginário não são equivalentes, sendo a primeira mais ampla e o segundo remetendo à ordem do imponderável. Brockmeier e Harré (2003) afirmam que todas as culturas são contadoras de estórias e concebem a narrativa como um tipo particular de discurso. Articulando as concepções trazidas até agora, é pertinente propor que, nos discursos que a mídia produz e faz circular, encontramos as formas narrativas que oferecem e mobilizam imaginários sociais, recordando que esses, conforme Silva (2006), não estão na ordem do determinismo e da unidirecionalidade em relação aos sujeitos.

Essa concepção sincroniza com uma abordagem na pesquisa sobre mídia: os estudos de recepção. Matín-Barbero (1997), entre outros estudiosos da comunicação interessados em transcender as análises que privilegiavam a crítica aos meios de comunicação de massa, postulou a necessidade de se passar dos meios às mediações, buscando conhecer os sentidos que os meios, seus conteúdos e suas formas têm para os sujeitos receptores, aqueles que também orientam a sua produção. Compartilhando tal visão, Zanchetta Jr. (2007, p. 1461) acredita que “o ‘massivo’ não deve ser pensado com instrumento delimitável, com efeitos previsíveis, mas como uma ‘nova forma de sociabilidade’”.

Os jovens compõem um público privilegiado pela mídia; praticamente não há meio que deixe de lhes dedicar atenção especial: revistas, rádios, cadernos de jornais, programas de televisão, sites na internet e até redes como a MTV falam dos/para os jovens usando uma linguagem/estética específica. Por isso, surpreende a constatação de Jacks, Menezes e Piedras (2008): das mais de mil e setecentas pesquisas da área da comunicação na década de 90, somente seis se ocuparam da

recepção por parte de jovens. Ressalvando-se que o universo pesquisado foram teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação na área, de qualquer forma o número é parco. Como muito se fala sobre a influência da mídia sobre os jovens, advogo que é preciso conhecer a produção de sentidos que eles empreendem frente aos produtos midiáticos, objetivo que alicerçou a presente pesquisa.

Método

A teledramaturgia da Rede Globo é muito bem-sucedida até fora do país, por vezes sendo referida como modelo para outras redes. Neste âmbito, a *soap opera* *Malhação* é impar, pois está no ar há mais de 15 anos, longevidade que intriga (supera em muito a série infantil *Sítio do Pica-pau Amarelo* que foi exibida por nove anos nas décadas de 70/80). Essa produção tem como proposta “abordar temáticas relativas ao universo jovem, como relacionamentos amorosos, separação de pais, amizade, ciúme, virgindade, gravidez não planejada, aborto e Aids” (Organizações Globo, 2003, p. 401). Apesar das várias fases pelas quais passou, o norte permanece: falar aos jovens. No início, as tramas aconteciam em uma academia de ginástica; após uma fase interativa (*Malhação ao Vivo*), a ação passou a se desenrolar na Escola Múltipla Escolha, quando as casas/famílias de personagens passaram a integrar o cenário, o que agregou as relações geracionais às temáticas abordadas. A partir daí, seguindo o perfil da Rede, os chamados enfoques sociais foram incorporados às tramas (Organizações Globo, 2003). Nas últimas temporadas, deu-se a fusão da moderna Escola Múltipla Escolha com o tradicional Colégio Ernesto Ribeiro, sua falência, venda e posterior manutenção junto ao Shopping Gran Plaza (construído na área da antiga quadra poliesportiva da escola); em 2010, ambos encerram as atividades e alguns personagens remanescentes das temporadas passadas se transferiram para o Colégio Primeira Opção.

Conhecer os modos como a mídia nos subjetiva foi o ponto de partida da pesquisa, indagação que se desdobrou em duas outras: como acontece a produção de sentidos que os sujeitos realizam frente a seus produtos e quais os processos envolvidos nessa construção? Questões amplas e complexas que tem me mobilizado nos últimos anos e que não são equacionáveis com base somente em uma pesquisa. Contudo, por acreditar que um estudo de recepção poderia contribuir para uma aproximação ao tema, desenvolvi a presente pesquisa, que teve como objetivo investigar a produção de sentidos frente às significações veiculadas em *Malhação* e

buscar conhecer os processos que possibilitam tal produção. Para tanto, a estratégia central foi a realização de grupos de discussão com jovens.

Alunos da oitava série do ensino fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre, que acolhe estudantes de camadas médias/populares, foram convidados a participar da pesquisa⁵. A escolha da série escolar aconteceu em função da faixa etária, identificada pela equipe da escola como aquela que assistia regularmente *Malhação*, único requisito para a participação. Como a novela enfoca, majoritariamente, o cotidiano de jovens das camadas médias/altas em uma escola privada, optei por realizar a pesquisa em uma escola pública pensando que o contraste entre o narrado e o vivido possibilitaria a emergência de uma rica gama de sentidos. Foram formados dois grupos de discussão mistos: um com seis jovens entre 15 e 17 anos (5 alunas e 1 aluno) e outro com oito jovens entre 13 e 15 anos (5 alunas e 3 alunos). Os encontros dos grupos ocorreram semanalmente no primeiro semestre de 2008, com duração aproximada de quarenta minutos, totalizando seis encontros com cada um deles. Diferentes estratégias foram utilizadas (cada estratégia em um encontro, exceto a última, desenvolvida em dois): discussão aberta sobre *Malhação*⁶; audiência e discussão de um capítulo; questionário com perguntas abertas sobre a novela e posterior debate⁷; audiência e discussão de cenas que focavam certos personagens (principais e “polêmicos”); elaboração de um roteiro para o que seria a “*Malhação deles*”⁸. O *corpus* de pesquisa inclui a gravação em áudio dos encontros, as respostas aos questionários e os materiais gráficos produzidos pelos grupos; a análise dos dados foi conduzida em sintonia com a perspectiva da análise do discurso e da produção de sentidos (Spink, 1999).

⁵ Após um encontro com os jovens em que foram explicados objetivos e procedimentos, eles levaram o termo de consentimento livre e esclarecido para que seus pais/responsáveis autorizassem sua participação.

⁶ No momento da pesquisa acontece a gravidez da protagonista, tema explorado até o fim da temporada.

⁷ As questões, de forma sintética: o que lhes levava a assistir *Malhação*; se na novela existiam coisas legais (o que) e coisas “nada a ver” (quais); que sentimentos a novela provocava neles; se o que aparecia tinha relação com sua vida (o que) ou não tinha (o que); se o que aparecia contribuía – ou não – para o seu modo de ser e de pensar (o que)?

⁸ Para tanto foram disponibilizados materiais diversos (revistas, cola, tesoura, canetas hidrográficas, cartolinas, folhas de papel) e solicitado que eles se agrupassem (3 a 4 alunos) e produzissem cenário e um breve roteiro, escolhessem um nome e uma trilha sonora para uma novela que tivesse a ver com eles, a *Malhação deles*.

Resultados: Crítica e Acolhimento na Recepção de *Malhação*

Tanto em trabalhos acadêmicos como no senso comum, frequentemente encontra-se a idéia de que a mídia “aliena” as pessoas, e que os jovens contemporâneos não são críticos, ao contrário, se deixam conduzir facilmente pelas imagens fartamente oferecidas em todos os espaços que habitam. Não foi o que a pesquisa mostrou: os grupos de discussão realizados indicaram uma recepção ativa e crítica. Os jovens participantes problematizaram temas e enfoques veiculados, e identificaram algumas das estratégias empregadas na *soap opera* *Malhação*. Evidente que foram trazidas questões que diziam respeito às vivências daqueles grupos: não eram jovens particularmente politizados ou que tinham ferramentas teóricas para uma análise mais complexa. A despeito disso, é importante assinalar que houve crítica e reconhecimento de exclusões e de seus mecanismos. Entretanto, e aqui reside um ponto que penso ser muito importante para quem pretende conhecer os efeitos da mídia nos modos de subjetivação, a crítica realizada não implicou em rejeição em bloco do produto midiático em questão nem das referências de vida veiculadas no mesmo.

Uma questão que atravessou várias discussões (provocadas, de certo modo, pelo desenho da pesquisa) foram as discrepâncias entre as vidas vividas por alunos e alunas e as vidas narradas em *Malhação*, o que coloca em jogo dois aspectos relacionados: seu caráter ficcional e as estereotípias veiculadas.

Evidente que os jovens sabiam que se trata de uma ficção, mas parece que, em função de querer/achar que programas como *Malhação* “mostram para nós o que está acontecendo hoje em dia... o adolescente”⁹, eles criticam desde a estética oferecida, passando pelas questões socioeconômicas, até as discriminações e exclusões, como é possível constatar nas falas transcritas a seguir. Uma participante, depois de dizer que gostava de *Malhação*, mas queria que mudasse um pouco para se aproximar do que imaginava ser mais real, chegou a aventar uma estratégia para promover transformações, mesmo não apostando em sua efetividade (o último excerto abaixo).

“Elas acordam de maquiagem, de cabelo arrumadinho, chapadinho”.

⁹ Uso aspas e itálico quando refiro falas ou escritos (respostas ao questionário e roteiro) dos participantes.

Hennigen, I. A gente se vê por aqui? A recepção da novela *Malhação* pelos jovens

“Eu acho que a Malhação quase discrimina porque ela só coloca um negro quando ela quer falar alguma coisa sobre isso. Porque olha, agora eles não tão falando sobre racismo, mas eles também não colocam nenhum negro na trama”. “Porque influencia mais um branquinho de olho azul do que um negro”.

“Por que eles nunca fazem uma novela como se eles fossem pobres? Sempre a maioria é rica”. “Sempre tem um pobre ... ele é esculachado”.

“Vamos reclamar pela internet, para falar com os carinhas de lá. Mas o que adianta? Eles também não atendem. Eles se acham os gostosos que não podem falar com as pessoas que vejam”.

Essas críticas dirigidas à *Malhação* podem ser compreendidas por diferentes ângulos. Por um lado, parecem refletir o mal-estar dos jovens participantes com as desigualdades, discriminações e exclusões que são percebidas nessa produção midiática¹⁰. Cabe ressaltar que, para além da sua condição pessoal (só havia uma aluna negra em um dos grupos e a categoria pobre é tão imprecisa que pode ou não incluí-los), a crítica à discriminação racial e sócio-econômica foi engendrada pelos dois coletivos grupais. Por outro lado, as críticas parecem também estar ligadas ao desejo desses jovens de se verem “melhor retratados” em *Malhação*. Se a novela é para eles, deveria mostrar seu mundo. Neste sentido, embaralha-se o entretenimento e o informativo. O certo é que seu estatuto pedagógico é, ao mesmo tempo, reconhecido, acolhido com bem-vindo e problematizado.

“É quase um aprendizado, não de matéria, mas uma lição que se leva para a vida”. “Passa informações que eu acho que vou precisar mais além”.

“...enquanto eles vão fazendo os personagens deles, eles já vão fazendo propaganda, tipo de camisinha, de usar camisinha, essas coisas. ...é pra mostrar para nós também como os adolescentes são hoje em dia e tal”.

“Eu acho que eles fazem a Malhação pra adolescentes. Aí cada ano que passa eles vão vendo como estão os adolescentes e vão tentando fazer igual. Eu acho que é isso. Daí assim que vai indo e os adolescentes vão querendo mais, mais, mais e mais”.

“Mas é sempre assim, já foi umas duas vezes que uma ficou grávida, eles falaram sobre isso, mas depois ela perde o bebê”.

“O que mais tem, né, droga. E eles deixam o adolescente assim: ah, fico com esse, fico com

aquele, vai dar certo, não vai dar certo, namora, fica grávida, mas nunca fala sobre droga”.

Os jovens identificam os objetivos educacionais e as estratégias de composição da trama para atingi-los. Detectam temas importantes que, no seu ponto de vista, não têm sido contemplados de forma mais sistemática, como o caso do uso de drogas, e apontam o privilégio de um fio condutor: a relação amorosa e/ou sexual. Nesse sentido, os discursos acerca da sexualidade segura, que inclui o uso de camisinha e as dificuldades da gravidez na adolescência, foram referidos pelos participantes inúmeras vezes. Trata-se de algo que eles sabem “recitar de cor”. Contudo, quando, ainda no âmbito da sexualidade, algo relativamente novo é enfocado, parece que não desperta igual atenção. Nesse sentido, é interessante assinalar que, nos dias imediatamente anteriores ao início da pesquisa, *Malhação* abordou o HPV (vírus do papiloma humano), através da situação de uma jovem bailarina que se deparou com tal diagnóstico, e trouxe informações sobre a doença e a possibilidade de se recorrer à vacina para sua prevenção. Essa situação foi referida no primeiro grupo como “*uma vacina sei lá das quantas*” e “*da dengue*”. No segundo grupo, apareceu como se tratando de uma personagem com AIDS, o que foi contestado por uma aluna que citou o HPV (sobre o qual pairava mais desconhecimento do que informação). Somente uma aluna disse que se tratava de uma campanha de prevenção do câncer de colo uterino.

Posteriormente retomo esta “falha” na recepção da campanha para discutir o que qualifico como função mais básica de *Malhação*: construir uma narrativa acerca do cotidiano adolescente. E aqui introduzo intencionalmente a expressão/conceito adolescência, que eu não vinha usando, pois acredito que essa *soap opera* tem contribuído para a produção das normas que regulam a experiência de ser jovem-adolescente. Contudo, para melhor engendrar essa discussão, é oportuno trazer mais algumas falas dos participantes sobre quando passaram a acompanhar a novela, aquilo que os leva a assisti-la, o que gostam/gostariam que retornasse, e a relação que fazem entre o que é narrado em *Malhação* e o que eles vivem.

“Quando criança eu nunca tinha gostado de Malhação, achava tri chato...”

– Porque agora tem mais a ver com a gente, é mais adolescente...”

– Agora a gente entende”.

“Tem coisas bem interessantes tipo aquilo que acontece com a gente (colégio, namorado, festa, diversão)”. “*Eles sempre praticam esportes, eles*

¹⁰ Aqui só cito falas relativas à *Malhação*, contudo os participantes mencionaram outras programações para apontar as discriminações que, no seu entender, estão presentes nas produções da mídia.

Hennigen, I. A gente se vê por aqui? A recepção da novela *Malhação* pelos jovens

são a maioria amigos, e as histórias que acontecem são bem, assim emocionantes”.

“Mas a melhor época de Malhação era quando tinha a Marjorie, a Marjorie cantando...” “[A melhor época era quando] Tinha o Gigabyte [lanchonete, ponto de encontro dos alunos], tinha aquela academia que aquele gostoso lá, era jiu-jitsu, sei lá ...”

“Eu me sinto sei lá, como se eu estivesse dentro da novela [...] me imagino na situação deles”. “Mas é a mesma coisa que Malhação, é tudo o que acontece com nós, acontece lá, tudo que acontece lá, acontece com nós. Só algumas coisas que não”.

Essa mescla entre vida narrada e vida vivida, ou o uso dos referenciais oferecidos por *Malhação* para pensar a própria vida, ficou plasmada nos roteiros que os grupos elaboraram. Houve somente uma exceção, o produzido por uma aluna bem mais crítica, que quis realizá-lo sozinha. No cartaz que fez, entre outras coisas, ela escreveu responsabilidade social abaixo da imagem de um grupo de jovens e cobriu os rostos em várias figuras para mostrar que não se preocuparia com *“esta estética maluca”*. Como ela não foi ao último encontro, o trabalho ficou inacabado e não foi comentado com os colegas, como os demais. Descrevo um dos outros roteiros. O grupo intitulou a novela de *“Assim que é”*, escolheu a música *Let me think about it* para a abertura, arrolou como personagens um vilão, uma vilã, uma mocinha, uma patricinha, dois guris bonitos, amigos da mocinha, amigos do vilão e da vilã e escreveu o seguinte texto:

Na nossa novela tem que ter assuntos positivos como, se encontrar no barzinho com os amigos, romantismo, cenas na sala de aula, cenas nos dormitórios, aulas de cantos, academias, viagens, auxiliar melhor o sexo e prevenir o uso de drogas e bebidas. Lados negativos – brigas, entre amigos, pessoas se drogando, falsidade, racismo, humilhação, preconceito em geral, o sexo que não é seguro, como a gravidez na adolescência, irresponsabilidade e preconceito com professores e profissões.

O cartaz trazia recortes de revista com legendas como as seguintes: barzinho, encontro de amigos; romantismo; tudo sobre este assunto (sexo); viagens em grupos de amigos; aulas de dança; brigas; dormitórios/repúblicas.

Discussões: O que a gente vê por aqui?

Em uma época marcada pelo efêmero e pela pluralidade de opções de mídia, como a *soap opera* *Malhação* consegue se manter no ar há 15 anos?

Poder-se-ia explicar sua longevidade pelo fato de que a novela foi se alterando¹¹ ou porque é assistida por públicos que constantemente se renovam. Como os jovens disseram, existe um tempo para começar a gostar/entender *Malhação* (e, não falado, mas correlato, para deixar de assistir). Não obstante, a proposta-*Malhação* conserva-se. Seria possível compreender tal permanência por uma via simplista, lançando mão de argumentosurrados como a pouca cultura de nosso povo e dos jovens, que se contentariam com programas medíocres, ou recorrendo à clássica alusão à falta de crítica da audiência. Partindo de premissas diversas, a saber, os sujeitos não são passivos frente às produções da mídia e os jovens (todos nós?) não dispensam atenção a algo gratuitamente, é mister considerar que *Malhação* vem oferecendo algo importante.

Como expressei antes, acredito que essa novela tem uma função básica: ela narra histórias do cotidiano adolescente para quem quer saber o que é, como é ser jovem. Lembrando Wolton (1996): em que outras instâncias sociais os jovens têm acesso a tais representações? O problemático é que a experiência de ser jovem, nas tramas da *Malhação*, acaba circunscrita a certo imaginário sobre adolescência. Por isso, considero fundamental desnaturalizá-lo e refletir acerca das implicações éticas e políticas do que tem ganhado visibilidade.

Meurer e Gurski (2007) pontuam que, desde os primórdios, os seres humanos vêm forjando narrativas, dos mais diversos tipos, como uma forma de elaborar medos e tensões, de compreender processos irascíveis, em suma, para poder lidar com toda gama de questões existenciais. Apoiando-se em Walter Benjamin, os autores identificam o contemporâneo, dominado pela ciência e tecnologia, como um tempo em que se tem muitas informações para trocar, mas contam-se poucas histórias.

Retorno aqui o que referi como uma falha na recepção da campanha sobre HPV a fim de propor que, para os participantes desta pesquisa, talvez as informações sobre esse tema tenham ficado eclipsadas pelo desejo de se concentrar nas histórias que lhes interessavam. A mídia televisiva tem sido pródiga no oferecimento de informações e orientações respaldadas por estudos científicos, podendo essas figurar em estado bruto, como dados de pesquisas, ou ser inseridas nas tramas/formatos das mais diferentes programações. Contudo, parece que os jovens, pelo menos os que participaram do estudo, são (mais) sensíveis às narrativas que oferecem (a)mostras do cotidiano adolescente.

¹¹ O que só parcialmente é correto: fora o ano em que ocorreu *Malhação ao Vivo* (1998), os cenários e tramas se alteraram, mas a proposta e o formato são praticamente os mesmos.

Hennigen, I. A gente se vê por aqui? A recepção da novela *Malhação* pelos jovens

Foram abundantes as falas em que justificaram a audiência que dedicam à *Malhação* ao fato da novela mostrar e possibilitar aprendizagens acerca de questões concernentes aos adolescentes. Igualmente numerosos foram os *links* entre o que assistiam e o que acontecia em suas vidas. Várias críticas dirigidas à *Malhação* tiveram como mote as diferenças que percebiam entre o que estava sendo narrado e o que eles próprios viviam, sua condição de ficção ficando esquecida. Como se fosse preciso que *Malhação* contemplasse aquilo que eles viviam (ou vislumbravam que viveriam) para poderem melhor se identificar e também aprender sobre as vicissitudes de suas vidas através das histórias ali narradas. Por isso, não foi surpreendente eles roteirizarem, majoritariamente, “sua *Malhação*” a partir das referências veiculadas.

No contemporâneo, a televisão ocupa o lugar de grande narradora, de inseminadora de imaginários. Em produções como *Malhação*, ritos, relações e dilemas existenciais dos jovens são focados. Ou melhor, certas vivências são veiculadas e indicam determinadas posições e laços sociais. Maffesoli (2008) questiona a idéia de um individualismo reinante em nosso tempo e diz que só podemos existir e ter compreensão sobre nós mesmos na relação com o outro, e que hoje isso acontece mediado pela comunicação.

Os jornais, as emissoras de rádio, a televisão, internet, todos fornecem torrentes de material, mas cada um absorve algo, um fragmento que faz sonhar, estabelecendo-se uma comunidade espiritual, um grupo virtual de afinidades. Certas cenas tocam o coração, atingem o estômago, provocam reação. Essa vibração, mais uma vez, cria comunidade. Como se sabe, os programas de televisão fornecem (agendam) os assuntos da manhã seguinte nos pátios das escolas, nos escritórios e por toda a parte. (Maffesoli, 2008, p. 27)

Em sincronia com essa idéia, para Santaella (2008) a televisão oferece experiências culturalmente unificadoras, e as raízes do seu fascínio se localizam “na necessidade de contato humano, manutenção da identidade e o sentido de pertencer a uma cultura compartilhada” (p. 133). Assim, se os modos de subjetivação e sociabilidade são produzidos como efeitos das práticas discursivas, cabe aprofundar um pouco mais a discussão sobre os modos de ser jovem-adolescente que se enunciam em *Malhação*.

Procede retomar: essa novela aborda, de acordo com as Organizações Globo (2003, p. 401), “temas relativos ao universo jovem, como relacionamentos amorosos, separação de pais, amizade, ciúme, virgindade, gravidez não planejada, aborto e Aids”.

Outras questões atravessam as tramas de *Malhação*, mas é instrutivo constatar que seis temas, entre os oito usados para caracterizar o *universo jovem*, dizem respeito à relação amorosa/sexual.

Andrade (2006) acredita que *Malhação* aborda o que é importante na vida dos jovens, a relação amorosa, pautando modelos de feminilidade e masculinidade, envoltos em certos padrões de emotividade, que são usados como um mapa social a ser seguido pelos jovens para o ingresso no universo adulto. E assinala que a cultura de massa tem indicado que o sentido da vida é aprendido no encontro apaixonado, invocando Armand Mattelart para quem as lutas contra as desigualdades sociais perdem a validade nas histórias românticas, pois essas pregam que só o amor vence barreiras. “Não somente a solução é individual – nunca coletiva – mas está sempre ligada a um milagre. O amor passa a ser a explicação universal que resolve as contradições sociais, negando-as” (Andrade, 2006, p. 88).

A produção de sentidos dos participantes da pesquisa girou em torno de questões que, em nossa cultura, dizem respeito à experiência adolescente: amizades, namoro, estética corporal, sexualidade, festas, música, contexto escolar, viagens, diferenças sócio-econômicas, preconceito racial e drogas. Duas questões, muitas vezes de forma interligada, sobressaíram: as relações amorosas e de amizade, e a associação entre adolescência e diversão. Por um lado, houve um nítido acento sobre as relações dos jovens entre si: sejam amorosas ou de amizade, elas comportavam alianças ou antagonismos *peçoais* (os do bem e os do mau). Por outro, além da constante referência a formas de diversão, sempre que mencionaram alguma temporada passada da qual gostavam muito, os participantes lembravam de algo (um local de encontro, um personagem, um evento) relativo a essa dimensão.

Uma vez que os códigos culturais pautam e normatizam tanto a criação das narrativas midiáticas como sua recepção (Fischer, 2005), a partir do que é enunciado em *Malhação* e nas falas/respostas/roteiros dos participantes, é possível chegar a uma “equação caracterizadora” do jovem-adolescente, de como ele se relaciona consigo, com os outros e com a vida: adolescente = amor + sexo + diversão. Como bem detectou uma jovem participante: “*E eles deixam o adolescente assim, ah, fico com esse, fico com aquele, vai dar certo, não vai dar certo, namora, fica grávida, mas nunca fala sobre droga*”.

É imperioso assinalar que tal “equação” não pode ser tomada como algo que – naturalmente – caracteriza e circunscreve as vivências juvenis. Ao contrário, é preciso ressaltar que se trata de *uma*

forma de ser jovem-adolescente em nossa sociedade.

A mídia, para Kehl (2008, p. 7), é um equipamento social poderoso “para difundir e reforçar a idéia de adolescência, oferecendo-a como produto a ser consumido, necessariamente, para se ingressar no mundo dos bem-sucedidos e dos que têm valor, tanto material como simbolicamente”. A autora chama a atenção para o sofrimento psíquico, que constata na sua prática clínica, advindo do imperativo da alegria e do (constante e pleno) prazer proposto/imposto aos jovens na sociedade contemporânea.

Esta é uma imagem muito difundida atualmente: a do jovem-adolescente que (só) quer se divertir, que evita comprometer-se, que vive em constante estado festivo¹². Entretanto, trata-se de um imaginário constitutivo do discurso que produz o que passamos a conhecer como adolescência. Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) buscam problematizar tal noção e assinalam que a figura contemporânea do adolescente remete a uma tendência ditada pelos *teens* estadunidenses, um estilo de vida a ser consumido pelo mundo. A propósito, não é muito curioso que no roteiro de *Malhação* concebido por alunos de uma escola pública brasileira figurem “*cenar nos dormitórios*”?

Esta forma de ser jovem-adolescente adquiriu reconhecimento e naturalizou-se. Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) mostram que a noção de adolescência foi sendo forjada a partir de atributos psicologizantes e biologizantes, que passaram a explicar, melhor dizendo, a produzir as características que lhe seriam “próprias”. As autoras mostram-se preocupadas, pois “pode-se criar um território específico e limitado para o jovem, uma identidade que pretende aprisioná-lo e localizá-lo, dificultando possíveis movimentos” (Coimbra et al., p. 6).

É oportuno pontuar que se trata de um estilo de vida a ser consumido e que implica muito consumo. Academia, escola particular, shopping, música, viagens, barzinhos: cenários e formas de sociabilidade que demandam consumir, que vão ao encontro da lógica capitalista. Por outro lado, falam de um laço social que se faz com poucos – os amigos – e, portanto, que (praticamente) não se abrem para o coletivo, para o exercício da cidadania.

¹² Muitas vezes, a naturalização desta imagem aparece indiretamente: quando se incita os jovens a não serem irresponsáveis, a se comprometerem com projetos, está se afirmando tal condição como prevalente.

Considerações finais

“O imaginário é a partilha, com outros, de um pedacinho do mundo” (Maffesoli, 2008, p. 26). Para o autor, as pessoas absorvem dos produtos midiáticos aquilo que as faz *vibrar* e estabelecer comunidade. Esta idéia remete a uma das questões que instigou a presente pesquisa: que processos estão envolvidos na produção de sentidos realizada face às produções midiáticas? Um jovem participante, ao escrever sobre porque considerava *Malhação* legal, sinalizou uma resposta: “*as histórias que acontecem são bem, assim emocionantes*”.

A modernidade instaurou a racionalidade como o regime a partir do qual se deveria buscar explicar o mundo físico, o mundo social e o mundo psicológico, cada qual circunscrito a seus próprios fenômenos. Atualmente, apesar de já ser corrente o discurso da insuficiência da razão, do equívoco das dissociações e da falência das grandes explicações, ainda se está tateando para buscar outras formas de inteligibilidade.

No que concerne aos estudos sobre mídia, algumas vezes já tem mostrado que não basta analisar os conteúdos veiculados, sendo necessário focar as múltiplas mediações, que comportam as mais variadas dimensões, dentre as quais as emoções suscitadas. Nesse sentido, é oportuno trazer as distinções propostas por Silva (2006): a persuasão opera pela acumulação de signos, da mesma forma que a sugestão; já a manipulação funciona a partir da sonegação de mensagens; por fim, a sedução, imaginal por natureza, coloca em jogo o irracional, o passional, aquilo que não é redutível ao utilitário. Penso que cada uma dessas estratégias perpassa, em maior ou menor medida, as produções midiáticas, mobilizando e gerando efeitos subjetivos. Compreendo que elas não podem ser tomadas, individualmente, como o determinante para a produção de sentidos realizada pelos sujeitos. Esse processo é complexo justamente porque tanto os sujeitos como as produções estão longe de uma linearidade. A rigor, o campo da mídia é pluridiscursivo e a subjetivação é constituída a partir de inúmeras linhas de saber-poder e resistência.

Sodré (2006), que vê o desenvolvimento, nas ciências humanas, de um trabalho teórico com o sensível, concebe a mídia como dispositivo de produção de uma realidade espetacularizada, ou seja, produzida para a excitação e gozo dos sentidos. Para o autor, a influência da imagem sobre as percepções e sensações advém do fato dela também ser uma operação psíquica. Assim, aposta na compreensão do que nomeia estratégias

sensíveis como uma forma nova de ampliar e politizar a abordagem da mídia.

Somos de fato afetados o tempo todo por volumes, cores, imagens e sons, assim como por narrativas e aforismos. O sensível é esse rumor de fundo persistente que nos compele a alguma coisa sem que nele possamos separar real de imaginário, sem que possamos, portanto, recorrer a estruturas e leis para definir a unidade do mundo, porque aí o que predomina é a deriva contínua de uma forma, melhor dito, de uma maneira. (Sodré, 2006, p. 221)

Enfocando a constituição de modos de subjetivação, Fonseca, Engelman e Giacomel (2004) afirmam que a expansão da potência da vida depende da invenção de modos de expressão dos afetos. Para as autoras, o sistema capitalista compreendeu que o desejo é produção coletiva que tende à singularização e à desestabilização das formas vigentes para a emergência do novo. Consequentemente, o sistema passou a produzir desestabilizações, buscando incidir sobre o investimento afetivo, utilizando-se de imagens que se interpõem, repletas de intensidade, em todas as esferas da vida. E, após a desestabilização, produz e oferece modos de expressão para dar vazão à intensidade afetiva potencializada. “Este estágio implica, fundamentalmente, a produção de identidades, perfis-padrão para consumo imediato. A mídia e a indústria cultural são, aqui, aliadas poderosas, fabricando rostos, opinião, moda, comportamento” (Fonseca, Engelman & Giacomel, 2004, p. 37). O grande problema, ainda segundo estas autoras, é viver com as máscaras pré-fabricadas que consumimos. Não porque elas não correspondem a um suposto – inexistente, frisam – rosto verdadeiro, mas pelo fato de não haver qualquer possibilidade de serem do tamanho exato de nossas afecções.

A novela *Malhação* oferece, a cada temporada, uma gama de máscaras para o jovem-adolescente se identificar e usar (literalmente inclusive, através dos produtos vendidos pela própria Rede Globo). A propósito, a expressão ID, de identidade, foi agregada à logomarca da novela em 2010. Assim, parece nunca se esgotar a munição de modas, estilos, esportes, bandas, tramas e dramas para aqueles que, buscando adentrar no mundo adolescente, assistem *Malhação* para aprender a ser e estar com os outros. Atravessando tal variedade, algumas posições, ou “eixos-identificatórios”, ganham maior visibilidade e contribuem de forma importante para a produção dos (novos) adolescentes.

Aos participantes da pesquisa, elas não ficaram despercebidas. As críticas às desigualdades,

discriminações e exclusões, o roteiro que falava em responsabilidade social e questionava a estética veiculada na novela (aquela do “*cabelo arrumadinho, chapadinho*”), não podem ser colocadas em um plano menor, no sentido de terem menos valor. Talvez sejam, sim, micro-forças, afetações que precisariam de outras para engendrar territórios existenciais alternativos, para potencializar modos de ser jovem, formas de relação, de ação social e política mais singulares e abertos aos movimentos da vida.

Finalizo com uma indagação: em nossa sociedade, quais são os espaços sociais existentes – ou produzíveis – para que pequenos focos de resistência como esses possam se agenciar e proliferar? Para que os jovens – e todos nós – possam subverter o slogan global e dizer: a gente se vê por aí.

Referências

- Andrade, R. (2006). O drama das emoções: a cartografia dos sentimentos e a telenovela para adolescentes no Brasil. In I. Sampaio, A. Cavalcante & A. C. Alcântara (Orgs.), *Mídia de chocolate* (pp.79-95). Rio de Janeiro: E-papers.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Bucci, E. (2004) Ainda sob o signo da Globo. In E. Bucci & M. R. Kehl, *Videologias: ensaios sobre televisão* (pp.220-240). São Paulo: Boitempo.
- Coimbra, C., Bocco, F. & Nascimento, M. L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57 (1), 2-11.
- Fischer, R (2005). Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Cadernos Cedex*, 25(65), 43-58.
- Fischer, R. (2001). *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fischer, R. (2000). Mídia e produção do sujeito: o privado em praça pública. In T. G. Fonseca & D. J. Francisco (Orgs.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade* (pp. 109-120). Porto Alegre: UFRGS.
- Freire Filho, J. & Lemos, J. F. (2008). Imperativos de conduta juvenil no século XXI: A “geração

Hennigen, I. A gente se vê por aqui? A recepção da novela *Malhação* pelos jovens

- digital” na mídia impressa brasileira. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 13(5), 11-25.
- Fonseca, T. G., Engelman, S & Giacomel, A. E. (2004). A emergência da economia imaterial e as mutações subjetivas contemporâneas. In A. Merlo (Org.), *Saúde e trabalho no Rio Grande do Sul: pesquisa e intervenção* (pp.23-42). Porto Alegre: UFRGS.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- França, V. (2008). A televisão porosa: traços e tendências. In J. Freire Filho (Org.). *A TV em transição* (pp. 27-52). Porto Alegre: Sulina.
- Hennigen, I. (2004). *A paternidade na mídia contemporânea: discursos e modos de subjetivação*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Jacks, N., Menezes, D. & Piedras, E. (2008). *Meios e audiências*. Porto Alegre: Sulina.
- Kehl, M. R. (2008). *A fratria órfã: conversas sobre a juventude*. São Paulo: Olho d'Água.
- Legros, P., Monneyron, F., Renard, J-B. & Tacussel, P. (2007). *Sociologia do imaginário*. Porto Alegre: Sulina.
- Maffesoli, M. (2008). A comunicação sem fim. In F. Martins & J. M. Silva (Orgs.). *A genealogia do virtual* (pp. 20-32). Porto Alegre: Sulina.
- Meurer, F. & Gurski, R. (2007). Qual herança? O medo da violência e a campanha dos monstros da RBS. In V. Moriji, R. Rosa & F. Meurer (Orgs.), *Mídia e representações da infância* (pp.137-153). Curitiba: Champagnat; Porto Alegre:UFRGS.
- Miller, T. (2008). A televisão acabou, a televisão virou coisa do passado, a televisão já era. In J. Freire Filho (Org.), *A TV em transição* (pp. 9-25). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2008) A comunicação pelo meio. In F. Martins & J. M. Silva (Orgs.), *A genealogia do virtual* (pp. 11-19). Porto Alegre: Sulina.
- Organizações Globo (2004). *Dicionário da TV Globo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santaella, L. (2008). *Culturas e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus.
- Silva, J. M. (2006). *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina.
- Spink, M. J. (1999). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Wolton, D. (1996). *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. São Paulo: Ática, 1996.
- Zanchetta Jr., J. (2007). Estudos sobre a recepção midiática e educação no Brasil. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1455-1475.

Categoria de contribuição: Pesquisa
 Recebido: 18/10/10
 Aceito: 05/02/11

Barreto, L. C. & Prado, M. A. M. Identidade das prostitutas em belo horizonte: as representações, as regras e os espaços

Identidade das Prostitutas em Belo Horizonte: as Representações, as Regras e os Espaços

Identity of Prostitutes in Belo Horizonte: Representations, Rules, and Spaces

Letícia Cardoso Barreto¹

Marco Aurélio Máximo Prado²

Resumo

A prostituição é uma atividade marcada pela diversidade de locais, práticas, regras e atores, gerando limites e possibilidades diferentes para a construção da identidade de mulheres prostitutas. O artigo tem como objetivo caracterizar a prostituição em alguns pontos da cidade de Belo Horizonte e discutir como a inserção nesses espaços e nessa atividade interfere na formação da identidade das prostitutas. Durante visitas a áreas de prostituição, foram feitas observações e entrevistas informais. Foram feitas 16 entrevistas semi-estruturadas, sendo 5 com prostitutas e 11 com informantes-chave. Observou-se a forma como as representações sobre a prostituição e os espaços ocupados interferem na formação da identidade e também no modo como são tratadas as prostitutas, muitas vezes de formas preconceituosas e violentas. A caracterização da atividade se mostrou fundamental por permitir um olhar menos preconceituoso e estigmatizante.

Palavras-chave: prostituição; identidade; representações; preconceito.

Abstract

Prostitution is an activity marked by a diversity of places, practices, rules, and actors, creating boundaries and different possibilities for the construction of the identity of female prostitutes. The article has as its objective to describe the prostitution in some spots in the city of Belo Horizonte and to discuss how the insertion into these spaces and this activity interferes in the formation of identity of the prostitutes. During visits to areas of prostitution, observations and informal interviews were made. 16 semi-structured interviews were made, 5 with prostitutes and 11 with key informants. We observed how the representations about prostitution and the spaces occupied interfere in the formation of identity and also in the way prostitutes are treated, often with prejudice and violence. The description of the activity proved essential, for it allowed a less biased and stigmatizing view.

Key words: prostitution; identity; representations; prejudice.

¹ Mestre em psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço eletrônico: leticiacondosbarreto@gmail.com.

² Professor do departamento de psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço para correspondência: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4020, Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31275-901. Endereço eletrônico: npp@fafich.ufmg.br

Introdução

A prostituição tida, no senso comum, como a troca de sexo por dinheiro, contudo essa ocupação é muito diversa podendo abranger a sedução do cliente, a negociação do preservativo e a representação de papéis (MTE, 2008) e não incluir o sexo. É marcada pela heterogeneidade de locais de trabalho (ruas, boates, rodovias), de tipo de ambiente (aberto, fechado) e dos riscos (intempéries, violência) (MTE, 2008). Deste modo, as palavras prostituição e prostituta, antes de traduzirem uma realidade única, dizem respeito a um grande número de práticas, de significados, de identidades. Essa heterogeneidade é fruto, principalmente, da ilegalidade das atividades que cercam a ocupação, como o rufianismo e possuir casa de prostituição (MS, 2002), impedindo o estabelecimento de leis que regulamentem a ocupação.

A ausência de regulamentação leva também a uma desvalorização das prostitutas e a uma dificuldade de inserção social das mesmas (Juliano, 2004), além de dificultar o acesso a direitos humanos (Doezema, 1998). Assim, alguns dos problemas que enfrentam, como violência e exploração, muitas vezes são fruto não da ocupação em si, mas da forma como é vista legalmente, sendo excluída das legislações laborais que abrangem as demais atividades (Wijers, 2004; Bindman, 2004).

Neste artigo pretendemos discutir a formação da identidade entre as prostitutas³ de Belo Horizonte, considerando que a identidade, conforme proposto por Jacques (2008), é uma representação de si construída na relação do indivíduo com o contexto sócio histórico, que delimita as possibilidades e impossibilidades desta. É fruto da articulação entre uma identidade pressuposta (como as representações sociais de quem são as prostitutas), das relações em que o sujeito se envolve concretamente (como com os clientes) e das ações deste, sendo que o indivíduo é visto como determinado e determinante desse processo. Weeks (1995) afirma ainda que a identidade é moldada por influências diversas, como as econômicas, culturais e sociais, que fazem exigências diferentes e por vezes conflitantes, em

um processo contínuo. Consideramos que a diversidade de configurações da ocupação e de visões sobre esta interferem de formas diferentes na formação identitária destas mulheres. Assim, se pretendemos entender a identidade da prostituta, precisamos entender antes como esta atividade se organiza, quais as regras e normas que a perpassam, quem são seus personagens, entre outros.

Segundo Silva (2002), espaço físico atua na diferenciação entre os diversos moradores da cidade, permitindo sentimentos de pertencimento e de exclusão, que vão gerar múltiplos significados, fundamentais à representação de si, sendo fundamental compreender a maneira como os cidadãos se apropriam do ambiente urbano, organizam suas experiências, dão sentido e atuam. Neste sentido, observamos que a prostituição possui características variáveis e se insere de modos muito díspares nas cidades e áreas destas, se tornando importante verificar a forma como isso ocorre em diferentes locais.

As identidades, muitas vezes são tidas como naturais e estáveis, mas na verdade são impostas e estão em constante disputa em um processo em que nem todos possuem acesso aos recursos definidores destas, uma vez que são perpassadas pelas relações de poder (Mayorga, 2007). De acordo com Castro (1992), categorias sociais como a raça, a classe, a geração e o gênero são organizadas por sistemas de privilégios próprios que organizam hierarquias e desigualdades. Contudo, passam por processos de naturalização que dificultam o reconhecimento das lógicas atuantes. Para a autora, esses sistemas se entrelaçam, o que seria a alquimia das categorias sociais, levando a produtos heterogêneos, que possuem especificidades que não estavam presentes em cada um dos modelos. A naturalização é responsável pelo impedimento de que as hierarquias sociais sejam localizadas e que relações mais democráticas sejam estabelecidas (Mouffe, 1988).

Consideramos que a prostituição é uma atividade marcada por diversidades de lugares, pessoas, espaços, regras, representações entre outros. Cada um destes aspectos interfere de uma forma diferente na identidade e os aspectos se articulam de modo a influir de modo diverso sobre esta. Neste artigo, pretendemos fazer uma discussão sobre a forma como algumas destas questões, como as visões estereotipadas e os espaços, interferem na formação da identidade das mulheres que se prostituem.

³ Existem inúmeras discussões sobre o termo adequado para se referir a esta ocupação e às pessoas que a desempenham. Neste artigo, optamos pelo uso da palavra prostituta, uma vez que focamos nas mulheres que se prostituem. Contudo concordamos com Kempadoo (1998) que esta ocupação deve ser vista não como uma identidade, uma característica social ou psicológica, mas como atividade rentável ou forma de trabalho tanto para homens quanto para mulheres.

Objetivos

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado⁴ que teve como objetivo compreender diferentes formas de hierarquização social e os modos como têm sido politizadas e enfrentadas por prostitutas. Neste artigo pretendemos fazer uma caracterização da prostituição em alguns pontos da cidade de Belo Horizonte e discutir como a inserção nestes espaços e nesta atividade interfere na identidade das prostitutas.

Métodos

Foram feitas visitas a áreas de prostituição em Belo Horizonte durante as quais foram realizadas observação e conversas informais buscando informações principalmente sobre a forma de organização (preço, horários, regras) e a relação com clientes e donos ou agenciadores. Devido à dificuldade de localizar os hotéis de prostituição, optou-se por fazer um mapeamento desta área, com o objetivo de verificar quantos são e onde estão. O mapa apresentado aqui mostra a localização dos hotéis em funcionamento em agosto de 2008.

As entrevistas semi-estruturadas, que permitem que o entrevistador se deixe surpreender, acompanhando o entrevistado em seu percurso (Mendes, 2003), ocorreram em diversos momentos e com objetivos diferentes. Os entrevistados foram escolhidos deliberadamente e foram criados e utilizados diferentes roteiros, de acordo com o entrevistado e sua inserção institucional e com os objetivos em cada momento. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, visando facilitar o manuseio e conservar melhor o material (Queiroz, 1991). Foram feitas no total 16 entrevistas, divididas em dois tipos: 11 com informantes-chave (Blee & Taylor, 2002) e 5 com prostitutas de Belo Horizonte.

A prostituição em Belo Horizonte

Com o objetivo de conhecer uma diversidade de formas de prostituição existentes na cidade de Belo Horizonte, fizemos visitas às seguintes áreas de prostituição: Avenida Afonso Pena, Praça Rio

Branco, hotéis das ruas Guaicurus e São Paulo, boates do Barro Preto e da região central. Não objetivamos aqui abordar todas as formas de prostituição que acontecem na cidade e nem esgotar as variações existentes em cada local, mas trazer um recorte dessa realidade, mostrando e discutindo características de cada uma das áreas visitadas.

Prostituição em boates

Foram feitas visitas a boates da região central e do Barro Preto, sendo necessário destacar que existem vários outros tipos de boates em Belo Horizonte. Na região do Barro Preto, visitamos duas boates cujas características são bastante parecidas. Ambas funcionam de segunda a sábado, das 22 às 5 horas, e o valor do programa, R\$ 100 por meia hora e R\$ 130 por uma hora, é pago à casa, que desconta 30 reais por programa pelo uso do quarto. Para realizar o programa em outro local, o cliente paga 80 reais à casa. Nas casas, às vezes tem até 15 mulheres, não havendo travestis, que atendem cerca de cinco clientes por noite. Algumas moram na boate, onde os quartos têm condições precárias, com as paredes descascando, sem banheiro, sem lençol na cama. As entrevistadas afirmam gostar do local de trabalho e se sentir seguras e respeitadas.

A boate visitada na região central possui inúmeras mesas e, afora a iluminação fraca e a presença de espelhos nas paredes, parece um restaurante, sendo que as poucas prostitutas presentes no momento estavam sentadas em uma mesma mesa. O preço pago por programa é de R\$ 90 por meia hora ou R\$ 120 por uma hora, sendo 20 reais relativos ao aluguel do quarto. O preço para levar a prostituta para fazer o programa fora da boate é de 22 reais, mas esses casos são menos frequentes. A principal reclamação das prostitutas é a obrigatoriedade de consumir, uma vez que devem tomar com o cliente pelo menos uma bebida (que pode ser sem álcool) na mesa antes de fazer o programa, e sobre o valor desta recebem 3 ou 5%.

A praça da rodoviária (Praça Rio Branco)

A praça da rodoviária se encontra próxima ao hotel Rio Branco, indicado pelo número 13 no mapa que está no item sobre prostituição nos hotéis, e nela a prostituição ocorre principalmente durante o dia, quando o movimento é maior e a área é mais segura. Muitas mulheres afirmam que gostam de “fazer ponto” nesta região por não serem diretamente identificadas como prostitutas. Esse fato é proporcionado não só pela grande circulação

⁴ Este artigo possui trechos da dissertação de mestrado “Prostituição, gênero e sexualidade: hierarquias sociais e enfrentamentos no contexto de Belo Horizonte”, defendida por Leticia Cardoso Barreto e orientada por Marco Aurélio Máximo Prado, que se encontra disponível no site do Núcleo de Psicologia Política (<http://www.fafich.ufmg.br/npp/index.php/dissertacoes>).

de pessoas, mas também pelas roupas não decotadas, e pelo fato de algumas serem mais velhas (50 ou 60 anos), o que não condiz com o estereótipo da prostituta. Os clientes ficam sentados em pequenos grupos, o que também dificulta a sua identificação por olhos pouco treinados. Após as negociações de preço e práticas, que são bastante variáveis, o programa é realizado em algum motel próximo. O fato de não terem horário fixo e nem pagarem pelo ponto faz com que as prostitutas declarem se sentir mais livres em relação a outros locais de prostituição.

A Avenida Afonso Pena

Na Avenida Afonso Pena, as mulheres e travestis ficam paradas, sozinhas ou em pequenos grupos, e são abordadas pelos clientes, que costumam estar de carro. O programa é negociado do lado de fora do carro e depois se encaminham para alguma rua mais deserta (em que o programa é feito no carro) ou para algum motel. A avenida é grande e existem pontos em quase toda sua extensão, sendo que mulheres e travestis não costumam ocupar os mesmos espaços. Algumas afirmam ter que pagar pelo ponto, principalmente “as novatas”, outras pagam a um cafetão que lhes oferece segurança, outras declaram não pagar nada. As mulheres fazem cerca de 10 programas por dia e as variações no preço do programa são pequenas, sendo em geral R\$ 20 o sexo oral, R\$ 30 no carro e R\$ 50 no motel, podendo haver negociações quanto a preço, práticas e tempo. O preço cobrado pelas travestis é mais variado. Em geral, são mulheres jovens e algumas são estudantes. Existem muitas variações quanto ao tipo de vestuário, o que pode dificultar a identificação.

Começam a chegar quando anoitece, por volta de sete e meia ou oito horas, mas a maioria chega ao local aproximadamente às dez horas e permanecem até de madrugada. A prostituição ocorre durante todos os dias, mas o movimento maior é durante os fins de semana e a madrugada. Por trabalharem em via pública, algumas têm uma preocupação com a vizinhança, buscando fazer pouco barulho e respeitar o espaço dos outros. Contudo, muitas vezes se sentem desrespeitadas no seu local de trabalho, sendo constantes as agressões físicas e verbais por parte dos “boyzinhos”, que são jovens das classes mais altas. Apesar da alta frequência com que ocorrem essas agressões, as prostitutas não possuem respaldo da polícia ou de nenhum grupo, sendo necessário o uso de diferentes estratégias.

Carla: Gritaria, chega, fica fazendo arruaça, aquele tanto de moto, então você tem que ficar muito atenta. Pode até jogar água. É extintor, é ovo, é água, então você tem que ficar atenta. Você nunca pode ir no carro se você vê que tem dois, três. Você não pode ficar próxima, você tem que ficar em cima do meio fio. Já tem que dar uma afastada, pra não correr o risco. Isso tem muito. O povo passa é para agredir mesmo. É bater, é jogar garrafa, é jogar não sei o quê, então a gente tem que ficar atento com os carros que passam na rua.

Afirmam que a principal vantagem deste local é que não têm obrigatoriedade de ir todo dia e reclamam das agressões que sofrem e da ausência de proteção.

A prostituição em hotéis

A região da Guaicurus era anteriormente um pólo industrial, mas foi desvalorizada devido a inundações e a alterações no crescimento da cidade (Braga, 2007), o que levou, na década de 50, à instalação das “casas de tolerância”. Apesar de o Brasil ser signatário do Tratado Abolicionista Internacional (MS, 2002), essa ação possui traços que remetem ao modelo regulamentarista, o qual considera que a prostituição pode ser realizada apenas sob determinadas condições. De acordo com Wijers (2004), este modelo considera a prostituição como reprovável moralmente, mas, ao mesmo tempo, como impossível de ser erradicada, é um “mal necessário”, sendo preciso proteger a sociedade. Cria-se um paradoxo: existem ações direcionadas a este grupo, mas estas não têm como objetivo o seu bem, mas a sua invisibilização. De acordo com Engel (1989), a regulamentação, muitas vezes, visava converter a prostituição em espaço útil e higienizado. A institucionalização do bordel tornaria possível a fiscalização e restringiria o contato das prostitutas com o resto da população, delimitando os espaços da normalidade e da anormalidade, da saúde e da doença (Engel, 1989). Segundo Rago (1985), os bordéis e casas de tolerância deveriam ser lugares higiênicos, onde a prostituta poderia cumprir seus deveres profissionais, mas sem gostar da atividade sexual ou sentir prazer.

Os hotéis prostituição de Belo Horizonte são emblemáticos deste processo e, até os dias atuais, a área central é marcada pela sua existência, como indicado no mapa abaixo. No caso de Belo Horizonte, a presença dos hotéis garante que a “pouca vergonha” fique escondida do público, embora todos reconheçam a sua existência, atraindo também os clientes e movimentando o comércio local.

Barreto, L. C. & Prado, M. A. M. Identidade das prostitutas em belo horizonte: as representações, as regras e os espaços

São localizados em construções de três andares, sendo que o primeiro é ocupado por algum comércio, que pode ou não estar vinculado ao mercado do sexo, e nos outros dois ocorre a prostituição, com uma entrada independente. Os hotéis não cobram pela entrada dos clientes, sendo que os porteiros têm a tarefa de barrar os menores de idade. Muitos não possuem placas de identificação e só é possível visualizar uma porta, um porteiro e uma escada bastante íngreme. No alto das escadas encontram-se corredores longos e

repletos de portas. Alguns hotéis têm banheiros coletivos, outros possuem banheiro, vaso sanitário ou bacia plástica nos quartos. A iluminação em geral é fraca ou feita por luzes coloridas. Como as entradas são pequenas e o movimento na rua é grande, os clientes, assim que deixam os hotéis, se confundem com os transeuntes, tornando-se invisíveis. As prostitutas que chegam ao local de trabalho ou que deixam o mesmo também se confundem com as pessoas que apenas passam pelo local.



Os horários e regras de funcionamento são variáveis, mas existem pontos comuns. As prostitutas alugam o quarto por um ou dois turnos (de 6 ou 8 horas), pelo qual pagam a “diária” e neste período podem permanecer no quarto, onde esperam pelos clientes. O preço da diária varia bastante, de acordo com o hotel, o turno e o andar. Em geral, o valor pago pelo turno que vai até por volta de 16 horas é mais alto e o preço do quarto no primeiro andar é mais elevado do que no segundo. No hotel Nova América, a diária do quarto no primeiro andar é 35 reais durante o dia e 30 à noite. No segundo, é 30 reais de dia e 25 à noite. Pagam também pelos lençóis, preservativos, papel higiênico e aparelho de som, não incluídos no preço da diária. Muitas reclamam do preço da diária, das condições do hotel e também da falta de iniciativa e união das prostitutas para mudar esta situação.

Os clientes circulam pelos corredores até escolherem uma prostituta ou vão apenas olhar. Quando se interessam por alguma, conversam com ela e negociam o preço do programa e as práticas a serem realizadas. Em geral, cobram um preço, normalmente entre 7 e 15 reais, pelo “completo” que inclui “três posições e uma chupada” e dura cerca de 15 minutos. Contudo, muitas vezes, após essa combinação inicial, podem renegociar as práticas e preços dentro do quarto. O sadomasoquismo, o trabalho com consolo, o sexo anal e fantasias costumam ser mais bem pagos. Algumas destacam ainda que os “clientes fixos” às vezes pagam mais do que o preço normal.

Cláudia: A abordagem? Vou chamando. Dedinho, né? Vou guiando ele aqui dentro do quarto, também fechando a porta e falo: “Ô meu queridinho gostaria de fazer um programa comigo. Fazer um amorzinho, dar uma namoradinha?” [Risos] Quando pergunta o que eu faço. A transa, a “chupadinha” e as posições só. Ou então trabalho também de consolo. Uma coisinha mais fantasiosa, consolo, sadismo também faço. Adoro fazer sadismo. Nossa senhora. É bom demais! Porque o homem é quem tá sofrendo, não é eu. Eu nem ligo. Adoro. Adoro trabalhar de consolo e sadismo. É o meu forte. É o que dá mais no puteiro é isso. Fantasia eu cobro mais. Aí meus clientes fixos são de dez a vinte reais, agora o sadismo é de vinte pra cima.

Muitas disseram recusar os clientes bêbados ou drogados e práticas como o sexo anal e o sexo sem camisinha. Nestes casos, citam o preço do programa como uma forma de fazer esta recusa, sendo que pedem um preço mais alto, para o cliente desistir. Outras afirmaram que quando não querem fazer um programa apenas dizem isso para o cliente, contudo, este pode ficar irritado.

A grande circulação de clientes permite que as prostitutas consigam fazer muitos programas em um mesmo dia, o que leva a uma possibilidade de receberem um valor significativo pelo dia de trabalho. Como têm que pagar a diária, precisam fazer um número mínimo de programas para começar a obter ganhos, mas, após esse valor, tudo o que receberem é seu. A quantidade média de programas é bastante variável, mas muitas declaram fazer cerca de 13 por dia. Os programas em geral são rápidos e o preço é baixo. Contudo, às vezes fazem programas pelos quais recebem um maior valor, como é o caso do sadismo, o que faz com que com um número menor de programas consigam receber mais.

A maioria declara que vai ao hotel durante o horário de trabalho e depois retorna para casa, o que faz com que algumas consigam esconder de sua família sua ocupação, mas existem outras que trabalham até por volta de meia noite. Existem ainda aquelas, principalmente as que vêm de outras cidade, que moram nos hotéis, sendo que alguns ficam fechados entre as 24 horas e as 8 horas e as mulheres têm que permanecer lá dentro. Várias relatam gostar de ficar no mesmo quarto ou no mesmo hotel. Em casos em que ficam no mesmo quarto e trabalham durante os dois turnos, por vezes os donos cobram pelos dias que não trabalham também, já que os quartos são reservados para elas. Todavia, a maioria das prostitutas afirma não ter que comparecer todos os dias ou avisar nos dias em que for faltar, o que consideram uma grande vantagem em relação a outros trabalhos.

O trabalho no hotel é visto como sendo mais vantajoso do que o nas boates, sendo que muitas declaram se sentir mais livres, não sendo obrigadas a fazer programa com qualquer cliente ou a ingerir bebidas alcoólicas. Além disso, se sentem mais seguras do que nas ruas, pela proximidade com outras mulheres e pela presença dos gerentes e seguranças.

Discussão

Inicialmente, é necessário afirmar novamente que a prostituição não é algo fácil de ser definido, uma vez que existem muitas variações quanto às práticas, lugares, pessoas, normas entre outros. Quando perguntadas sobre o que é prostituição e ser prostituta, nossas entrevistadas apresentaram uma grande variedade de visões e significados. A prostituição é vista como uma rota de fuga, mas também como um trabalho, um emprego e como forma de oferecer prazer a alguém. A prostituta é aquela que ganha dinheiro fazendo sexo,

oferecendo prazer, mas também é vista como alguém que é “muito mulher”, pela necessidade de ter força e garra. Objetivamos assim discutir aqui pontos fundamentais ao processo desta construção da representação de si, mostrando alguns dos significados e possibilidades identitárias. Para isso, partimos do pressuposto de que a forma de inserção na cidade, o contexto sócio-histórico, as relações de poder (Jacques, 2008; Weeks, 1995; Mayorga, 2007; Silva, 2002) interferem sobremaneira na formação identitária.

Dizer que a prostituição varia de uma cidade para outra, da rua para o bordel ou da mulher para a travesti, não quer apenas dizer que existem especificidades, mas que estas atuam de forma a determinar limites e possibilidades para as identidades, sendo fundamentais à discussão que propomos. De acordo com Freitas (1985) a identidade da prostituta é construída a partir de três dimensões que se articulam, que são delimitadas pelos critérios: físico, moral e afetivo. O critério físico nos permite compreender em que medida a configuração do espaço interfere na identidade destas mulheres. O local em que desempenham a atividade interfere no critério moral, fazendo com que modifiquem os padrões de conduta ou com que optem por se assumir como prostitutas, por exemplo. Interfere ainda no critério afetivo, pois afeta a forma como vão se estabelecer as diferentes relações das prostitutas, uma vez que consideradas como imorais, podem não ser dignas de alguns relacionamentos amorosos. Dessa forma, pretendemos mostrar como alguns desses aspectos se articularam ao longo de nossa pesquisa.

Sobre o critério físico, devemos pensar nas diferenças que encontramos nas cidades e nos diversos locais de prostituição. Os lugares de prostituição, em geral, são lugares públicos em regiões centrais das cidades, embora se encontrem “camuflados”, ao mesmo tempo são reconhecidos pela população e pelo poder público como sendo áreas de prostituição, sendo emblemáticos da relação entre público e privado. Segundo Nogueira (2004), a cidade é uma materialidade que traz escrita em si uma história, de forma que pelas suas imagens e arquitetura é possível observar o que está invisível e o que é explícito. O espaço e sua ocupação são diretamente relacionados às relações sociais e suas configurações, sendo que alguns grupos têm acesso negado a determinadas áreas ou são restritos a lugares específicos. Silva (2002) destaca que o espaço é ocupado também por não-cidadãos oficiais, que são mantidos de fora, fato que marca as diferenças entre os diversos atores e moradores das cidades, de forma que, segundo

Maricato (1996), a segregação espacial é a concretização da exclusão social.

A prostituição, vista como algo negativo, mas necessário, deve ocupar um lugar de invisibilidade dentro das cidades. É comum encontrar as chamadas “zonas de prostituição”, que são áreas específicas onde ocorre esta atividade e onde ela é aceita de algum modo, ou locais (como ruas e praças) que são famosos por ser de prostituição. Em todas as cidades que tivemos contato⁵ era possível observar a existência destas áreas, o que é uma forma tanto de segregar as prostitutas quanto de garantir que a “pouca vergonha” fique escondida, evitando sua proximidade com as “pessoas de bem”. Cada cidade tem uma forma própria de lidar com essas questões, sendo que a invisibilidade pode ser conseguida pelas construções fechadas, como é o caso de hotéis e bordéis, pelos estilos de roupas, pelos horários de prostituição, atingindo também as próprias mulheres e seus clientes. Contudo, a invisibilidade não pode ser completa, pois é preciso que saibamos separar as “putas” das “pessoas de bem”, delimitando o que podem ser, onde podem ir, o que podem fazer, marcando claramente os limites e possibilidades de circulação dentro da cidade e também de cada identidade.

Ao andar por lugares onde acontece a prostituição nas ruas, muitas não podem ser diretamente identificadas como prostitutas, uma vez que usam todo tipo de roupas e às vezes ficam apenas sentadas em algum banco esperando ser abordadas. Segundo Freitas (1985), essas mulheres se sentem menos segregadas, por estarem mais próximas das pessoas comuns. Contudo, de acordo com Garaizabal (2004), as que trabalham nas ruas são as mais estigmatizadas, uma vez que o fato de ocuparem de forma visível o espaço público impede que sejam ignoradas, incomodando a “sociedade”. A prostituição é vista como algo que degrada o bairro, trazendo violência e perversão. Neste caso, é preciso definir de que “tipo” de prostituição de rua se está falando. A Avenida Afonso Pena é considerada uma área nobre da cidade e recentemente foram feitas tentativas dos moradores de retirar as prostitutas do local. Já a praça da rodoviária, além de ser menos nobre, não é famosa como de prostituição e há a possibilidade de ocultamento da atividade, o que protege as mulheres e ao mesmo tempo evita reações contrárias.

⁵ Durante a pesquisa e a participação no Projeto Sem Vergonha foi possível conhecer áreas de prostituição em outras 6 cidades, o que permitiu uma compreensão mais aprofundada da prostituição e permitiu também a percepção de que esta ocupação adquire características muito diversas em cada local.

No caso do bordel, segundo Freitas (1985), este é marcado por uma segregação, fruto da demarcação de um espaço específico da cidade em que a prostituição ocorre e também pela existência de portas e muros que separam esta área das demais da cidade. Esta segregação gera um sentimento de estar distante da sociedade, vista com base em um ideal de família, sendo que as pessoas “de bem” devem ser protegidas da prostituição. No caso da rua, o contato com os indivíduos comuns gera um sentimento de integração, pois não são o objeto específico da atenção das pessoas, e se sentem “menos putas”. Todavia, as pessoas “de bem” não são protegidas, pela ausência de uma separação física.

As cidades têm também uma forma própria de agir para enfrentar ou controlar a prostituição, como é o caso das tentativas de revitalização. Políticas de uso do espaço urbano distintas fazem com que diferentes cidades tenham os usos dos espaços alterados por projetos de revitalização que se assemelham às idéias higienistas de limpar e controlar a cidade. Silva (1993) afirma que as propostas de intervenção urbana vêm a cidade a partir dos seus problemas e não como espaço de viver coletivo. O que se observa é que não há uma tentativa de valorizar as tradicionais áreas de prostituição através da revitalização, mas escondê-las e levá-las para regiões mais afastadas.

Em Belo Horizonte, as tentativas de mudar o perfil das áreas de prostituição têm estado presentes em diferentes momentos históricos. As discussões sobre a revitalização da área central da cidade começaram a ocorrer em 2003. Apesar de, nesse período, os projetos de revitalização não incluírem ações específicas na região da Rua Guaicurus, ocorreram batidas policiais, cassação de alvarás de funcionamento e fechamento de hotéis de prostituição, em alguns momentos as prostitutas foram levadas pela polícia ou foram obrigadas a descer dos hotéis em seus trajes íntimos, sem poderem, ao menos, pegar os seus pertences.

No ano de 2007 começaram a aparecer projetos para revitalizar a região da Rua Guaicurus. O Plano de Reabilitação do Hipercentro (Diário Oficial do Município, 2007) considera a área como de grande potencial, devido aos inúmeros imóveis que podem ser demolidos, e a vocação da região seria a utilização para negócios, hotéis, espaços para eventos e grandes prédios (Paixão, 2007). Afirma-se (DOM, 2007) que é almejada a promoção da diversidade de usos e o incentivo à ocupação residencial, diminuindo o estigma da área, vista como de prostituição e de atividades marginais. É interessante que declaram buscar a redução do

estigma da área e não uma alteração da forma como a prostituição é vista. Nesse sentido, transfere-se a atividade para outro local onde não atrapalhe os projetos urbanísticos, mas que continue sendo inferiorizada e invisibilizada. Ademais, se fala em revitalização, mas a área é extremamente movimentada e cheia de vida, o que se pretende é que seja ocupada por outros setores da sociedade, mesmo que, para tal, seja necessária a retirada dos atuais ocupantes. Silva (1993) destaca que essa preocupação com as pessoas e os encontros acaba por levar a uma desconsideração da memória e da história da cidade, principalmente dos excluídos.

Podemos observar que as discussões sobre a revitalização e a retirada de áreas de prostituição são permeadas por discursos estereotipados que visam reduzir as prostitutas e sua ocupação a imagens que não correspondem à realidade. Antes mesmo de conhecer este universo, já possuímos idéias sobre o que vamos encontrar. Estas representações sociais são formas de interpretar o real e que nos levam a agir de forma diferente frente a este (Oliveira & Werba, 2008). Acreditamos que são mulheres sofredoras, pois se vendem e se submetem aos homens, ou pervertidas, por irem contra os valores de família e de mulher, e que devem ser ajudadas ou resgatadas. Criamos ainda imagens sobre quem são as mulheres que lá se encontram, lindas, jovens, sensuais, vulgares, perdidas, sofridas. Parece que tentamos entender o que as leva a essa ocupação (vulgares, perdidas) e o que faz com que os homens as procurem (lindas, jovens). Imaginamos também os homens que as procuram, depravados, sedentos por sexo. Estas visões podem ser consideradas ideológicas (Guareschi, 2008), por não condizerem com a realidade e por criar relações assimétricas, desiguais, uma vez que acabam privando as prostitutas do acesso a direitos.

A visão da prostituição está sempre permeada por estas imagens incorretas e que produzem discriminação, violência e desigualdade. Uma das principais formas que esta questão se coloca é pela discussão da prostituição como um trabalho ou como forma de exploração. Para Juliano (2004), a discussão de se a prostituição deve ser considerada um trabalho é uma forma de desvalorização das prostitutas. A valorização nas sociedades laicas atuais é relacionada à condição de trabalhador/a, sendo que aqueles não considerados trabalhadores são vistos como “vagabundos” ou “preguiçosos”, no caso das prostitutas são consideradas “mulheres de vida fácil”. Negar a indivíduos sua condição de trabalhadores implica a redução de suas possibilidades de inserção na sociedade como

sujeitos plenos de direitos. Neste sentido, Doezeima (1998) considera que a distinção entre trabalho voluntário e forçado foi subvertida como forma de justificar a negação dos direitos humanos das prostitutas. A autora afirma que há uma tendência a condenar a prostituição forçada ao invés de promover direitos humanos à livre, sendo mais fácil obter suporte para as vítimas dos traficantes do que buscar a mudança de estruturas que violam os direitos humanos.

Wijers (2004) afirma que o objetivo do modelo laboral, que vê a prostituição como um trabalho, é que esta não deveria possuir leis específicas, mas ser regulamentada pela legislação laboral e civil comuns às demais categorias profissionais. Profissionais do sexo devem ser reconhecidas como trabalhadoras e ser buscadas melhorias em suas condições de trabalho. Bindman (2004) aponta alguns problemas encontrados por profissionais do sexo em sua atividade, como os longos horários, o trabalho noturno, a falta de segurança e a exploração por parte dos empresários, mostrando como poderiam ser regulados por mecanismos vigentes e utilizados para outras ocupações. Contudo, o forte estigma relacionado à prostituição, o *status* ilegal das atividades relacionadas a ela e sua exclusão de proteções sociais que habitualmente são oferecidas a outras profissões implicam numa maior vulnerabilidade à violação de direitos. Dessa forma, as prostitutas muitas vezes não se vêem como merecedoras de direitos e, quando algumas poucas solicitam o amparo da lei, não o obtêm, uma vez que há forte preconceito policial e judicial (Bindman, 2004).

A visão de que a prostituição é uma forma de exploração e que as mulheres têm que ser de alguma forma resgatadas tem como consequência uma desvalorização da sua atividade, ignorando que há um saber fazer próprio da ocupação. Uma de nossas entrevistadas relatou que com frequência são dados cursos de computação ou de arte, mas não cursos úteis à sua atividade. Afirma que as pessoas acham que prostituição é uma forma obter recursos financeiros e que qualquer um pode trabalhar com isso, mas, na verdade, existem inúmeros “truques” que precisam ser aprendidos para se tornar uma boa prostituta e ganhar dinheiro.

Rosa: No trabalho assim de auto-estima, a pessoa aprender a se prostituir, porque prostituição é igual vendedor, a pessoa desempregou quer virar vendedor, você já reparou? Pessoa cisma assim, “Ah, vou ganhar dinheiro lá pra zona”. Não é assim, tudo tem truque, você não vai chegar pra lá e ganhar não, a não ser que você chegue muito bem de frente, pra chegar e ganhar, né? [...] Truque de

prostituição minha filha, se você quiser saber, você pode me perguntar, porque eu tenho é ó! Eu tenho é muito.

Outra consequência desta visão de que a prostituição é apenas uma forma de exploração é a constante idéia de que estas mulheres têm que ser salvas e que sempre devem querer “mudar de vida”. Contudo, essa visão ignora que a prostituição, como inúmeras outras atividades laborais, se coloca como fonte de sofrimento e opressão, mas também de realização e prazer. Em relação ao sofrimento, destacam o fato de ter que fazer sexo com pessoas que não gostam, que estão bêbadas ou drogadas. Ao mesmo tempo, afirmam que, em geral, conseguem recusar os clientes ou práticas que não querem, o que possibilita minimizar esse aspecto negativo. Esse ponto é fundamental por indicar uma possibilidade de inversão das hierarquias sociais, em que as prostitutas conseguem se colocar numa posição mais autônoma e não apenas se ver obrigadas a agir segundo a vontade dos outros.

Sobre a realização no trabalho, muitas das nossas entrevistadas destacam a questão do contato com diferentes pessoas e o aprendizado, tanto relativo à sexualidade quanto a outras questões, como o conhecimento de diferentes profissões. Muitas associam seu trabalho ao de uma psicóloga, pois, após a conversa com elas, os clientes saem de lá se sentindo melhor.

Cleusy: Você conhece muita gente, né? Você fica conhecendo a vida, e cada história que o cliente conta pra gente, cada coisa que você fica sabendo, conhece muita gente. Eu gosto, não tenho do que reclamar não. É, muita história que eles contam, eles saem daqui melhor, porque eu também converso muito com eles. Ou então costuma entrar e pedir o dinheiro e sair. Eu gosto. Eles costumam até falar “Gostei demais de você, vou te pagar até mais”, e tal, ou dizer “Tchau, obrigado, gostei de você, depois eu volto”, e então é isso. Essa satisfação que a gente sente.

Outro ponto que é frequentemente desconsiderado quando se discute a questão da exploração em relação à prostituição é que esta atividade muitas vezes é uma opção de trabalho mais flexível, mais bem remunerada e com jornada de trabalho mais curta do que outras atividades (Lim, 2004). Suas bases são sólidas e propiciam lucros não só para as prostitutas e para suas famílias, mas para os inúmeros envolvidos na atividade, por vezes bastante organizada, sofisticada e diversificada. Como qualquer trabalho, gera lucro e emprego, mas acaba por não permitir o

Barreto, L. C. & Prado, M. A. M. Identidade das prostitutas em belo horizonte: as representações, as regras e os espaços

acesso a direitos, devido a avaliações feitas por critérios morais, sociais ou econômicos (Lim, 2004). Vale ressaltar que, para muitas mulheres pobres e com poucos estudos no Brasil, o leque de opções se torna bastante restrito.

Cláudia: *Eu fico olhando colegas minhas de 60 anos sem ter nada e se os hotéis fecharem elas tão na rua, tão debaixo da ponte. Por que além de não ter estudo, quem vai aceitar ou arrumar um emprego pra alguém com 60 anos? Não tem. No nosso Brasil não existe. A não ser que vá arrumar alguma coisa na rua. Aí eu observando isso, eu não sirvo pra trabalhar no pesado, pra trabalhar sendo doméstica. Aí eu falei “a única opção...” Por que eu não sirvo, por que eu não gosto. De trabalhar pros outros? Trabalhar no pesado? Sendo doméstica? Não. Pelo amor de Deus. Melhor ser prostituta até morrer. Claro! Empregada doméstica não tem um pingão de valor. patroa que só quer saber do seu trabalho. Se você ficar doente você perdeu ali... Por que empregada doméstica não faz o serviço se ficar doente. Não pode. E poucos direito que as empregadas domésticas tem, né? Você dá, dá, dá duro, e não tem um pingão de valor. Há quem acha isso bom, mas quem tiver cabeça, até que é bom dar uma sacudida, que a gente trabalha por conta própria, né? É um pouco explorada pelo preço da diária, mas, pelo menos ninguém tá mandando na gente. A gente faz o que a gente quer, né? Vem trabalhar o dia que quer também, né?*

A contradição entre os aspectos positivos e negativos levam ao fato de que muitas mulheres afirmam querer sair da prostituição, mas continuar fazendo programas de vez em quando. Este fato está relacionado também à questão da sexualidade de forma que algumas afirmam que a zona é o lugar em que têm prazer sexual. Contudo, outras dizem querer “mudar de vida” deixando completamente de se prostituir. Essas contradições muitas vezes são influenciadas também pelos ambientes e para quais interlocutores as afirmações são feitas, de forma que uma mesma mulher pode afirmar em uma instituição que tem vontade de sair da prostituição e em outra que gosta da sua atividade. Apesar disso, principalmente pela quantidade de relatos de prazer na ocupação que colhemos durante as entrevistas, consideramos que há, em alguns casos, uma vontade de permanecer nessa ocupação.

Carla: *Olha, aí é complicado, por que as três faixa salariais baseiam mais ou menos a mesma coisa, eu faço atividades que eu gosto, tudo bem. Então se eu estiver fazendo as três eu me sinto bem, e se eu não estiver fazendo as três, pra mim fica faltando.*

Cleusy: *Eu só tô nessa posição pra sustentar meus filhos, porque eu preciso. Pra não deixar faltar as coisas pra eles. Pra mim também. Manter minha família. Se eu arrumar alguma coisa pra fazer pra sustentar meus filhos, eu saio daqui sim. Como já sai muitas vezes. Se tiver que voltar eu volto também. [...] Mais é financeiro. Eu gosto daqui... A gente diverte. A gente não ganha dinheiro, mas a gente diverte também. Tem as amigas, tem o cliente, tal coisa. As meninas contam... Uma chega e fala isso, fala aquilo... O cliente chega e pergunta quanto que é e você fala tanto, e ele só tem tanto, aí você ri da cara dele. Essas coisas bestas assim. Mas se eu tiver oportunidade de parar... de vir... Não que eu vou deixar de vir...*

Apesar de algumas mulheres afirmarem que gostam do que fazem e que não sentem vergonha, o grande preconceito associado à prostituição e a possível reação das pessoas fazem com que muitas não tornem pública sua ocupação.

Carla: *Eu tenho que trabalhar o espírito de cada um para que ele venha a entender. Então tem que saber passar isso para a pessoa sem às vezes intimidar a pessoa, sem agressão, pra ela saber entender e separar as coisas, se não... [...] [Meus filhos não sabem] Por que meus filhos eu acho que tem que respeitar. Então muita gente, muitas meninas falam com os filhos e tal, mas eu acho que isso aí futuramente abrange um pouco de abatimento. Então seria, eu acho assim, coisa lá de fora, irregular, você deixa lá fora, e dentro de casa você tem que ter outro comportamento. Por que é um comportamento de respeito, e a partir do momento que eu não der respeito, eles não vão me dar respeito. É essa a questão. Se não vai virar bagunça. O que eu tenho que saber é trabalhar a cabeça deles para que eles possam entender isso claramente. Pra não ter essa guerra dentro de casa. Aí você tem esse trabalho e tal, aí você tem que saber como levar isso pra dentro de casa. Não é chegar falando “Ah, eu sou profissional do sexo”. Até por que depois eles falam isso inocentemente com os amigos e os amigos já começam a levar pro lado errado. E adolescente você já viu como é que é. [...] Eu vejo televisão, vejo reportagem, eles já vêm, eles já falam, ficam perguntando. Aí eu falo: “Ó, gente, não pode fazer violência contra a mulher”. Eu falo com o meu menino, falo com a minha menina. “Olha, a gente tem que respeitar mesmo sendo o que é que a pessoa é, vocês nunca podem criticar, vocês podem ter as suas profissões, embora vocês não aceitem pra vocês, vocês têm que respeitar isso no outro.” Então assim, são detalhes que a gente vai colocando na cabeça do adolescente, entendeu? Eu acho que todo mundo deveria fazer isso dentro de casa, começar a criar essa construção, de profissões...*

O preconceito e as idéias errôneas sobre a prostituição têm como consequência ainda a violência e as formas de lidar com esta. No caso da Avenida Afonso Pena, nos chamou a atenção a quantidade de relatos de agressões por parte de transeuntes, que passam de carro xingando-as e jogando ovos, lixo ou outras coisas. Uma mulher chegou a relatar que foi estuprada por um “cliente” e que quando foi prestar queixa, o policial disse: “É isso mesmo que vocês estão caçando, entrando no carro de qualquer um”. A prostituta falou que não adiantava nada, ela entrou no carro porque quis. Disse que todos acham que porque é prostituta “pode descer o porrete”. Ouvimos relatos semelhantes em outras cidades em que prostitutas afirmavam não conseguir prestar queixa em caso de estupro e agressão e que ainda era lhes dito que mereciam. Em uma ocasião, uma prostituta que trabalhava em um hotel foi assassinada por um cliente e a ausência de divulgação do fato na mídia e a postura da dona do hotel, que impediu que arrombassem a porta para acudir a mulher, incomodou bastante as mulheres. Uma delas chegou a afirmar que isso prova que “as prostitutas não valem nada, valem menos do que uma porta”. Várias afirmaram que deveriam fazer algum tipo de manifestação. Apesar disso, algumas diziam ser contra, pelo fato de não querer que a família descobrisse sua ocupação. Havia ainda o argumento de que a prostituta deveria ter feito algo errado para ter sido assassinada, pois ninguém mata “do nada”. É importante perceber que muitas se consideram merecedoras de violência e preconceito devido à sua ocupação.

Os casos de agressão são constantes e muitas vezes nada é feito para minimizar ou resolver essa situação. Algumas consideram mais seguro trabalhar no hotel do que na rua, mas em muitos casos são elas mesmas que têm que se unir para ajudar uma prostituta que está sendo agredida, não recebendo apoio dos seguranças e gerentes.

Cleusy: Ah, nós batemos no homem, uai. Nossa! Saímos batendo, o gerente deixa, despista e finge que não está vendo, chama a polícia. Eu mesmo sou terrível para bater nos homens, isso nunca aconteceu comigo [agressão física], acontece com as mulheres e eu acabo batendo nos homens por causa das mulheres.

Apesar dos casos de violência física, várias relatam que a principal violência que sofrem é a discriminação. Em uma reunião que fizemos, as presentes destacaram que as pessoas que as discriminam são principalmente: donos de hotel

(humilham mulheres que não ganham o suficiente para pagar a diária), outras mulheres (que acham que prostituta é apenas a mulher que “deita”), outras prostitutas (principalmente pela questão da idade), família (não aceita o trabalho), a própria prostituta (não fala que é prostituta, não se assume, tem preconceito). Chamou a atenção nessa reunião o fato de não terem citado os clientes, e o enfoque que deram à discriminação e não à violência física e a visão que têm de que elas mesmas se discriminam e não se aceitam. Algumas parecem ver menos problemas no trabalho em si do que na forma como este é avaliado pelas demais pessoas, como os homens e vizinhos. Um dos principais pontos destacado pelas mulheres é que muitas pessoas não entendem que a prostituição é uma ocupação e não o único aspecto definidor de sua identidade. É destacado ainda como esse preconceito afeta a percepção de si que as mulheres têm, se vendo de uma forma muito negativa.

Carla: Esse trabalho tem uma coisa que de ruim, por que às vezes as pessoas costumam ser agredidas, as meninas de programa, às vezes, pouco pelos clientes e mais pela população, que não entende esta questão. Agredem verbalmente, entendeu? Eles não agredem fisicamente, por que até dá processo, mas assim, verbalmente demais. [...] Tem que ter muito peito. Por que ta em disputa ali a sua fisionomia moral, as críticas, né, de vizinhança e aquela falta de respeito da população que acha que... não sabe separar, por exemplo, você sabe que se eu for parar na porta do seu trabalho, tá? E tem a sua casa. Ai, acabou o trabalho. O que eles não entendem é isso, se acabou lá, se deu dez horas, o meu horário encerrou. Eu não fico... Se o cara passa e me chama, pra mim eu não conheço ele. Se ele quiser me pegar ele tem que me ver e me pegar naquele local, ele tem que respeitar o horário do meu trabalho, eu faço isso com horários determinados. Eu não sou do tipo de pessoa que sai e vai agarrando todo mundo não, entendeu? Então a questão é essa, de respeito profissional. Que às vezes muita gente não tem.

O presente artigo objetivou traçar um panorama da prostituição na cidade de Belo Horizonte, apontando as principais áreas, preços, práticas, atores, representações. Ao longo de toda a pesquisa, foi possível perceber como estas questões não são importantes apenas por contextualizar a prostituição, mas por interferir em questões como a formação identitária, a mobilização política, entre outras. Assim, as prostitutas que trabalham nas ruas podem se sentir menos segregadas, mas ao mesmo tempo serem muito violentadas. Já as dos hotéis ficam um pouco mais protegidas da violência, mas

podem ser consideradas mais imorais (Freitas, 1985). A configuração do espaço físico e das formas de organização da atividade interferem na forma como as mulheres se mobilizam e lutam por seus direitos. Assim, algumas mulheres dos hotéis, pela pressão de ter que pagar a diária, acabam não participando de ações coletivas, por exemplo.

É fundamental levar em conta que a visão estereotipada dessa atividade interfere na representação de si, no acesso aos direitos, na violência. Concluímos afirmando que esta caracterização e sua análise dentro de um contexto foram fundamentais à pesquisa, reduzindo a possibilidade de cairmos em armadilhas psicologizantes e nos permitindo desenvolver um olhar menos preconceituoso e estigmatizante. Contudo, devemos destacar que esta forma de ver a realidade só foi possível realizando sempre um diálogo entre situações observadas e relatos das próprias prostitutas, que foram fundamentais a este processo.

Referências

- Bindman, J. (2004). Trabajadoras/es del sexo, condiciones laborales y derechos humanos: problemas “típicos” y protección “atípica”. In R. Osborne (Ed), *Trabajadoras del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. (Cap. 4, pp. 99-111). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Blee, K & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movements research. In B. Klandermans & G. Staggenborg, *Methods of Social Movement Research* (Vol. 1, pp. 92-117). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Braga, E. (2007, 4 de novembro). Zona Boêmia da Guaicurus pode perder seu espaço: prefeitura quer requalificar tradicional rua; área deve ser transformada em eixo cultural. *O tempo*. Recuperado em 28 de novembro, 2007, de http://www.iepha.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=394&Itemid=156
- Castro, M. (1992). Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. *Revista Estudos Feministas*, ano 0, 2º semestre, 57-73.
- Diário Oficial do Município de Belo Horizonte [DOM]. (2007, 19 de outubro). Prefeitura apresenta plano de reabilitação do hipercentro: projeto define diretrizes, obras e projetos sociais para melhor uso da região. *Diário Oficial do Município*. Recuperado em 30 de novembro, 2007, de <http://bh5.pbh.gov.br/dom.nsf/domgeral/3C81894938C4949083257378007A83C4?OpenDocument>.
- Doezema, J. (1998). Forced to Choose: Beyond the Voluntary v. Forced Prostitution Dichotomy. In K. Kempadoo & J. Doezema (Ed), *Global sex workers: rights, resistance, and redefinition*. (Cap. 1, pp. 34-50). New York and London: Routledge.
- Engel, M. (1989). *Meretrizes e doutores: Saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freitas, R. (1985). *Bordel, bordéis: negociando identidades*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Garaizabal, C. (2004). ONG y derechos humanos: la experiencia de Hetaira. In R. Osborne (Ed), *Trabajadoras del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI* (Cap. 3, pp. 85-95). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Guareschi, P. (2008). Ideologia. In M. Strey et al. (Org.). *Psicologia social contemporânea: livro-texto* (pp. 89-103). Petrópolis: Vozes.
- Jacques, M. (2008). Identidade. In M. Strey et al. (Org.). *Psicologia social contemporânea: livro-texto* (pp. 159-167). Petrópolis: Vozes.
- Juliano, D. (2004). El peso de la discriminación debates teóricos y fundamentaciones. In R. Osborne (Ed), *Trabajadoras del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. (Cap. 1, pp. 43-55). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Kempadoo, K. (1998). Introduction: globalizing sex workers' rights. In K. Kempadoo & J. Doezema (Ed.), *Global sex workers: rights, resistance, and redefinition*. (Cap. 1, pp. 1-28). New York and London: Routledge.
- Lim, L. (2004). El sector del sexo: la contribución económica de una industria. In R. Osborne (Ed.), *Trabajadoras del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. (Cap. 2, pp. 57-83). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Barreto, L. C. & Prado, M. A. M. Identidade das prostitutas em belo horizonte: as representações, as regras e os espaços

- Maricato, E. (1996). *Metrópole na periferia do capitalismo*. São Paulo: Hucitec.
- Mayorga, C. (2007). *Otras identidades: mujeres, inmigración y prostitución*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Mendes, J. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. *Oficinas on line*. Recuperado em 27 de março, 2007, de www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/oficina.php
- Ministério da Saúde [MS] (2002). *Profissionais do sexo: documento referencial para ações de prevenção das DST e da AIDS*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Ministério do Trabalho e Emprego [MTE]. (2008). *CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) - Profissionais do sexo*. Recuperado em 10 de junho, 2008, de <http://www.mtebo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=5198>.
- Mouffe, C. (1988). Hegemony and new political subjects: toward a new concept of democracy. In C. Nelson & L. Grossberg (Org). *Marxism and the interpretation of culture*. Chicago: University of Illinois Press
- Nogueira, M. (2004). *Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Oliveira, F. & Werba, G. (2008). *Representações sociais*. In M. Strey et al. (Org.), *Psicologia social contemporânea: livro-texto* (pp. 104-117). Petrópolis: Vozes.
- Paixão, F. (2007, 19 de outubro). Revitalização do hipercentro prioriza pedestres: Plano lançado pela prefeitura inclui 64 ações, como ampliação de faixa exclusiva de ônibus e requalificação da Guaicurus. *O Tempo*. Recuperado em 30 de novembro, 2007, de http://www.iepha.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=373&Itemid=156.
- Queiroz, M. (1991). Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: T A Queiroz.
- Rago, M. (1985). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Silva, R. & Souza, C. (2002). Múltiplas cidades: entre morros e asfaltos. In V. França (Org.). *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, R. (1993, dezembro). Cidade e memória. *Varia história*, n. 12, 47-57.
- Weeks, J. (1995). *Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity press.
- Wijers, M. (2004). Delincuente, vítima, mal social o mujer trabajadora: perspectivas legales sobre la prostitución. In R. Osborne (Ed.), *Trabajadoras del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI* (Cap. 12, pp. 209-221). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Categoria de contribuição: Pesquisa
 Recebido: 05/04/10
 Aceito: 15/09/10

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

A Percepção dos Educadores sobre sua Formação Acadêmica e Preparação Profissional para o Trabalho com Adolescentes em Conflito com a Lei

The Perception of Educators about their Academic Training and Professional Preparation for Work with Adolescents in Conflict with the Law

Wollace Scantbelruy da Rocha¹

Iolete Ribeiro da Silva²

Claudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa³

Resumo

Este relato de pesquisa tem como objetivo apresentar a análise da percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho em uma unidade socioeducativa de internação na cidade de Manaus. Os procedimentos metodológicos foram pautados na metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Foram realizadas observações, entrevistas individuais e grupo focal. Entre os resultados, identificamos que a formação acadêmica não os prepara para atuarem dentro do contexto socioeducativo. Eles desconhecem a instituição, bem como sua forma de funcionamento e o público atendido, havendo, inclusive, aqueles que se recusam a trabalhar na unidade. Consideramos ser fundamental uma formação inicial e uma capacitação continuada de qualidade, além do empenho de setores governamentais em assumir uma postura mais efetiva na aplicação das medidas socioeducativas de internação, indo além da mera oferta de aulas e da limitação aos internados do direito de ir e vir.

Palavras-chave: adolescentes em conflito com a lei; formação profissional; educadores.

Abstract

This research report has as its objective to introduce the analysis of the perception of educators about their academic training and professional preparation for the work in an imprisonment socio-educational facility in the city of Manaus. The methodological procedures were based on the ethnographic qualitative research methodology. Observations, individual interviews, and focal group were conducted. Among the results, we identified that the academic training does not prepare them to perform within the socio-educational context. They don't know the institution, as well as the way it works and the public assisted, and there are also those who refuse to work in the facility. We consider it essential to have an initial training and a continuous quality development, in addition to the effort of governmental sectors in assuming a more effective posture in the

¹ Psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário do Norte - UNINORTE - Manaus. Endereço para correspondência: Av. Leonardo Malcher, 342, Centro, Manaus, AM, CEP: 69010-170. Endereço eletrônico: w.scantbelruy@bol.com.br

² Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação/UFAM. Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia - UFAM. AV. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Coroado, Manaus, AM, CEP: 69077-000. Endereço eletrônico: ioletesilva@hotmail.com.

³ Psicóloga, Doutora em Ciências/Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário/ UFAM. Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia -UFAM. AV. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Coroado, Manaus, AM, CEP: 69077-000. Endereço eletrônico: claudiasampaiofufam@hotmail.com.

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

application of imprisonment socio-educational measures, beyond the mere offer of classes and the limitation of the right of movement of the interns.

Keywords: teenagers in conflict with the law; professional training; educators.

Introdução

O processo educativo no atendimento a adolescentes em conflito com a lei nas unidades socioeducativas de internação decorre de uma série de fatores que remontam historicamente ao próprio sentido de ser dessas unidades. Segundo Alves (2007), o objetivo das instituições de internações era combater o indivíduo perigoso, com tratamento médico acompanhado de medidas judiciais, entendendo que o adolescente deveria ser internado para, no futuro, vir a ser reintegrado socialmente.

Ao longo do tempo, esse serviço passou por diversas remodelações, incluindo desde a total ausência de serviços públicos, às ações filantrópicas, caritativas, segregacionistas, punitivas e, mais recentemente, protetoras. Durante um extenso período, as unidades de internação para adolescentes autores de atos infracionais foram popularmente taxadas de “escolas para o crime”, “sucursais do inferno”, “fábricas de delinquentes” e “depósito de delinquentes”. A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal 8.069/90), uma nova forma de reconhecer e agir em relação a esses jovens foi proposta. Eles passaram a ser considerados sujeitos de direitos em condição de prioridade absoluta (Brasil, 1990). Mesmo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) afirmando que é dever da família, do Estado e da sociedade garantir o pleno atendimento aos adolescentes, tal realidade ainda está distante de ser efetivada, impedindo-lhes vivenciar a completude de seus direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) destaca a ação educacional como prioridade na aplicação das medidas socioeducativas, devendo, pois, estar presente inclusive quando da aplicação de suas mais graves modalidades – as que restringem ou privam o direito à liberdade aos adolescentes. Por possuir inextricavelmente uma finalidade social, compreende-se seu caráter obrigatório.

O exercício de toda e qualquer prática educativa promove, quer queiramos ou não, uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão (Bock & Aguiar, 2003). Em um aporte crítico, defende-se que

essa prática deve ser inclusiva e não segregacionista; deve ser ativa e não omissa; deve ser participativa e eficaz e não paliativa. A educação deve ser dirigida de forma a alcançar todos os grupos e segmentos da sociedade visando apropriação e desenvolvimento de recursos, sobretudo aos que ao longo de suas trajetórias de vulnerabilidade têm sido colocados à margem das ações sociais do Estado.

No Brasil, o atendimento educacional voltado aos adolescentes que cometeram atos infracionais é marcado por características e ações institucionais de cunho excludente e punitivo, como são em geral as demais ações a eles direcionadas. Desatentas com a realidade de vulnerabilidade sócio-econômica de grande parte desses adolescentes, as ações desconsideram também a condição peculiar desses sujeitos: pessoas em desenvolvimento que deveriam ter sua cidadania plenamente ampliada ao invés da segregação resultante dos processos de exclusão.

A educação direcionada aos adolescentes em conflito com a lei, se revestida de propósitos voltados ao desenvolvimento e à autonomia, constituiria importante mecanismo de inclusão e promoção de mudanças necessárias para a transformação pessoal e social, incluindo aí a redução da desigualdade. Todavia, muitas engrenagens que favorecem o aumento da desigualdade e, por conseguinte, da exclusão, parecem estar articuladas ao mecanismo das ações educativas nas unidades de atendimento a adolescentes que cometeram atos infracionais, subvertendo o sentido que deveria revestir a garantia dos direitos fundamentais.

A não priorização de medidas socioeducativas junto aos adolescentes em conflito com a lei tem resultado em consequências desagradáveis em diversos níveis: para a sociedade, ocasionando danos que não se restringem a econômicos patrimoniais; para os adolescentes, impelindo-os ao encarceramento em instituições análogas às unidades prisionais destinadas aos adultos; para o processo de desenvolvimento da humanidade, que fracassa em prover cuidado e condições de crescimento adequado e construtivo às gerações mais novas. Quanto mais extrema é a medida a ser aplicada, maior a dificuldade humana no desenvolvimento de processos

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

educacionais mais positivos já que essas medidas extremas, por exemplo, limitam o direito de ir e vir, favorecendo a perda da condição de cidadania de muitos jovens que passam a responder ao estigma de delinquentes e infratores, num verdadeiro incremento do potencial para a prática de atos infracionais.

Visando aproximar o olhar de algumas das engrenagens que envolvem a oferta educacional para adolescentes autores de atos infracionais, a pesquisa em foco teve como objetivo analisar a percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho em unidade socioeducativa de internação na cidade de Manaus.

Ao pretender analisar uma realidade institucional, cultural e social no que se refere à formação e início do trabalho dos educadores com adolescentes em conflito com a lei, busca-se trazer à superfície a importância dessa temática, assim como fomentar a necessidade de realizar estudos que promovam uma melhor forma de empreender processos educacionais junto a esse segmento específico. O reconhecimento da diversidade dos contextos educacionais que exigem práticas transformadoras coloca o desafio das unidades socioeducativas entre as prioridades na ordem do investimento social para reconstruir – ou instituir pela primeira vez – a dignidade de jovens que cometeram atos infracionais (Oliveira & Assis, 1999).

Referencial Teórico

Inicialmente discorreremos acerca da base legal do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, as questões socioeducativas em unidades de internação, tendo como foco o processo educativo nessas instituições.

Um panorama das instituições socioeducativas no país foi apresentado pelo Conselho Federal de Psicologia e pela Ordem dos Advogados do Brasil (2006) retratando uma realidade muito semelhante em todo o país, com características que vão da superlotação, instituições com características prisionais, aplicação de castigos corporais, ausência ou precariedade dos projetos socioeducativos, entre uma série de outras problemáticas.

Em relação às questões educacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabelece a necessidade de manter as atividades escolares/educacionais dentro das unidades de internação. Essa obrigatoriedade caracteriza a situação de prioridade com que é tratada a questão

educacional. Todavia, tais atividades devem ir além das salas de aula ou do uso do quadro negro, sendo necessária sua ampliação em diversas áreas, como artes, esportes, profissionalização, etc., possibilitando assim a implementação de medidas eficazes de socioeducação.

Segundo Abreu (1999), a realidade dessas instituições aproxima-se de “prisões juvenis” que pouco ou quase nada têm de educacionais ou socioeducativas. O trabalho pedagógico e de caráter não-punitivo seria a essência da socioeducação visando promover a reinserção social do adolescente. A escolarização e profissionalização, de responsabilidade do Estado, devem concorrer para a preservação da integridade física e mental dos jovens e para promover a proteção deles, fornecendo recursos que colaboram para que eles não voltem a cometer atos infracionais (Vieira, 2004). Portanto não se trata apenas de disponibilizar “aulas” e “professores”: é fundamental a efetivação de uma educação propositiva em prol da construção da cidadania desses sujeitos.

A ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, comprovada no destino dos jovens ao saírem da instituição. Segundo Oliveira e Assis (1999), quando esses adolescentes são postos na rua da mesma maneira que entraram, desamparados, sem documentos, sem escolaridade e sem chance de se profissionalizar, com ausência de programas sociais para si e seus familiares, sofrendo ou marcados subjetiva e socialmente por terem sido “presos”, sofrem o agravo da estigmatização. São inexpressivos os aparatos voltados ao atendimento dos egressos do sistema socioeducativo. Na escola são vistos como “alunos-problema” ou como “alunos que não valem à pena”, “que não têm jeito”. Perdem a condição de serem identificados apenas como “alunos” para os quais deveria existir um compromisso de empreender processo significativo de aprendizagem. No que se refere aos adolescentes com passagem pelo sistema, a escola e os educadores muitas vezes não percebem a importância deles.

Santomé (1995) ressalta que a cultura de cada povo traduz seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. Grande parte dos adolescentes em conflito com a lei já havia “fugido” da escola anteriormente, sendo necessária a construção de um processo pedagógico (disciplinas, temas, aulas, atividades), dentro ou fora das unidades

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

socioeducativas, que pudesse adentrar o sistema simbólico e conceitual atrelado à realidade desse público.

Segundo Bocco e Lazzaroto (2004), o jovem cumprindo medida socioeducativa nos coloca diante de um paradoxo: por um lado nos mostra a violência, a morte e, por outro, a criação, a vida. O medo nos faz perceber esses jovens como agressores e ameaçadores, mas a captura do movimento contraditório que neles existe nos permite ir um pouco além, descobrindo o quanto há de vida em cada um deles, revestida em luta, em potência para a construção e a inversão.

Em consonância com a potência de vida dos adolescentes, é mister que o contexto educativo oportunize experiências de troca e diálogo, visando a formação de sujeitos críticos, criativos e participantes. É preciso que os jovens compreendam o sentido existente no exercício de problematizar situações e, em especial, em sua situação de infração. A apropriação crítica de sua trajetória, sintonizada às suas aspirações e interesses, possibilita, segundo Vieira (2004), um contínuo processo de negociações e renegociações.

No contexto de socioeducação, é imprescindível a participação comunitária, conferindo o sentido pleno da incompletude institucional. As escolas inseridas nas comunidades poderiam colaborar desenvolvendo ações de maior envolvimento com a promoção da saúde, da cultura, da cidadania, encarando com seriedade o problema da diversidade cultural e vulnerabilidade social dos sujeitos a quem atende, adotando uma ótica técnica comprometida com a transformação, com menos voluntarismo e assistencialismo (Oliveira & Assis, 1999). Assim, como afirma Santomé (1995), o desenvolvimento de tal responsabilidade coletiva implica que os estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los adequadamente para viver e participar de sua comunidade.

Especificamente sobre a atuação das escolas nas unidades de internação, é evidente que as dificuldades na realização de ações comprometidas com a mudança se intensificam (Oliveira & Assis, 1999). Diante do contexto anunciado, na contramão do que estabelece o Estatuto, não surpreende que o resultado coletivo das ações seja a destinação a lugares restritos a esses jovens: de “delinquente”, do “marginal”, daquele que não pode querer para si uma vida diferente (Bocco & Lazzaroto, 2004).

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa de tipo etnográfica, por meio de observações participantes, entrevistas individuais e grupos focais, com vistas à compreensão de uma realidade cujos mecanismos e significados só podem adquirir sentido a partir da imersão do pesquisador no cenário específico. Apresentamos neste artigo os resultados das entrevistas individuais e de um grupo focal com os educadores.

Os participantes da pesquisa foram os educadores vinculados à escola pública responsável pela oferta da educação formal em uma unidade socioeducativa de internação na cidade de Manaus, destinada ao atendimento de sujeitos do sexo masculino, na faixa etária de 16 anos completos até 18 anos, atendendo, excepcionalmente, jovens até 21 anos de idade que cometeram atos infracionais graves, reincidentes ou não, e sentenciados pela autoridade judiciária.

A escolha dessa instituição se deu pelo fato de que ela consiste, na atualidade, no centro socioeducativo que atende o maior número de adolescentes em conflito com a lei na cidade de Manaus/AM. Consequentemente, ela é a que possui o maior número de educadores envolvidos no atendimento.

O projeto de pesquisa que deu origem ao presente artigo obteve aprovação junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas.

Resultados e Discussão

Os resultados são aqui organizados em tópicos, abordando os seguintes aspectos: (1) a entrada do profissional para trabalhar na instituição e sua formação profissional; (2) a modalidade de ensino oferecida na instituição.

Diante do desconhecido: a (não) formação profissional

Ao ser encaminhado para trabalhar em uma unidade socioeducativa, um educador afirma que desconhecia a dinâmica de funcionamento da instituição: “... eu até entendia que um centro socioeducativo fosse uma instituição que não tivesse cela, entendeu? Uma casa de recolhimento e que houvesse ali um trabalho social normal”

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

(Entrevistado 1). Essa falta de conhecimento sobre a instituição, como também sobre o desenvolvimento de atividades educacionais nesses locais é um aspecto comum. Estudo realizado por Costa e Assis (2006) corrobora esse achado ao apresentar relatos dos professores de uma unidade socioeducativa que, antes de ingressarem no trabalho, sequer imaginavam que em tais unidades poderia haver aulas e ações pedagógicas. Em um ou outro estudo, há o reconhecimento por parte dos entrevistados de que esse ainda é um sentimento comum à população, inclusive aos profissionais ligados à área de educação. Evitando o lugar de apontar culpados, o desconhecimento a respeito do que vem a ser um centro socioeducativo, inclusive por parte dos educadores, sinaliza a necessidade de que os gestores que encaminham profissionais para atuarem nesse espaço garantam a eles o acesso a uma formação prévia.

Esse desconhecimento coopera para o surgimento de sentimentos distintos, como apreensão, insegurança e até mesmo medo, demonstrados por uma educadora através de sua relutância em iniciar o trabalho na instituição. Acrescenta-se ao medo, a falta de experiência com a modalidade de educação de jovens e adultos, como pode ser percebido na fala a seguir:

O meu curso profissional (...) não me deu base nenhuma pra trabalhar num centro socioeducativo, na verdade eu vim pra cá, passei um mês relutando pra vir (...), na verdade foi um mês de preparação, de relutância, se vinha ou não (...). Quando as pessoas que vem pra cá, sempre jogam aqui, o professor, o profissional aqui, mas não te dão base nenhuma, não te dão dica nenhuma, e a maioria vem achando que é uma escola, digamos normais (...) então tem sempre dificuldade, o professor que trabalhou aqui um dia e no outro dia foi embora e não voltou mais, simplesmente entrou na sala e voltou, por quê? Porque não tava preparada, não tem uma preparação. (Entrevistada 2)

Segundo Cella e Camargo (2009), a ausência de formação inicial corresponde a uma situação encontrada também entre boa parte da população que desconhece a natureza das medidas socioeducativas; destacam também que os professores que atuam nessas instituições tiveram uma formação acadêmica deficitária, já que são formados para atuar com classes idealizadas, em escolas ditas “normais”, característica que se distancia da realidade social

encontrada nesses locais.

A maioria dos educadores tem uma visão negativa sobre sua formação acadêmica, acreditando que ela não os preparou para o trabalho em uma instituição socioeducativa, como expressa a entrevistada: “*Não prepara nem pra uma sala de aula, quanto mais pra um centro socioeducativo*” (Entrevistada 3 – Grupo Focal). Nessa fala, a entrevistada diferencia o trabalho desenvolvido na instituição do trabalho feito em outras escolas. Ela nos remete à reflexão sobre a necessidade ou não de uma formação especializada para atuação em uma unidade socioeducativa de internação. No nosso entendimento, a adequada promoção de uma formação generalista pode gerar no educador uma base teórica que possibilite sua atuação de forma satisfatória junto a comunidades e a grupos sociais que sistematicamente têm sido excluídos da sociedade. Nesse sentido, Diaz (2007) afirma que as atitudes e posturas exigidas para que o educador desenvolva seu trabalho nessas instituições não são algo dado, espontâneo.

Ainda nesse sentido, Gallo (2006) afirma não ser surpreendente o fato dos professores não possuírem qualificação para lidar com o perfil dos alunos atendidos nas unidades socioeducativas. Segundo esse autor, a criação de cursos de capacitação que promovam conhecimentos metodológicos pode auxiliar o professor a encontrar formas mais eficazes de trabalho junto aos alunos. Essa dificuldade na formação acadêmica decorre da não priorização dessa questão na formulação de políticas públicas de qualificação dos profissionais diversos que atuam nas instituições.

Cella e Camargo (2009) discutem as mudanças proclamadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que afastam a noção de que o adolescente é o único responsável pela situação de vulnerabilidade em que se encontra e que compete apenas a ele o desejo de mudança. Essa legislação afeta diretamente os educadores, convidados a perceber aquele que até então era denominado “menor delinquente” como “jovens em situação de vulnerabilidade”, devendo ainda ser concebido como sendo uma “pessoa em formação”. As autoras em questão acrescentam que as instituições voltadas para o atendimento desse público devem ser concebidas como um local de aprendizagem e desenvolvimento pedagógico, e não como unidades prisionais. Compreendemos, portanto, ser fundamental a promoção de ações formativas que preparem os

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

profissionais de forma contínua para atuarem no sistema socioeducativo, com formações periódicas, cursos de qualificação e atualização pedagógica para o trabalho junto aos socioeducandos.

A mudança desse quadro exige, entre outras coisas, o comprometimento dos gestores públicos, a garantia de investimento imediato na formação dos profissionais que atuam dentro do contexto socioeducativo promovendo-se não apenas um treinamento inicial, mas uma formação continuada. Nesse sentido, Diaz (2007) afirma ser necessário viabilizar condições institucionais concretas para a realização efetiva tanto da formação técnica dos profissionais, quanto da atuação compromissada no fazer educativo do profissional.

Consideramos ser de suma importância o desenvolvimento de uma formação continuada tendo em vista que os profissionais precisam ter conhecimentos abrangentes, tal como apontado por um dos entrevistados:

Nós temos que ter formação com psicólogos, com assistentes sociais, com pedagogos, com jurídico, nós temos que ter formação. Porque nós lidamos com adolescentes com déficits de cognição, com um histórico de drogadicção grande... quer dizer, não é uma ação simples de metodologia aplicada da educação de jovens e adultos para alunos que são analfabetos ou alunos de outros segmentos, não é só isso. (Entrevistado 1 – Grupo Focal)

Em nossa análise, os dados apontam para a fundamental importância de que seja oportunizada uma formação ampla, que possibilite aos profissionais conhecimentos básicos em diversas áreas, no intuito de possibilitar um atendimento técnico mais adequado, mesmo que seja um atendimento de emergência até a chegada do profissional especializado. A ausência de formação também se dá em áreas complementares, como a jurídica: “Ninguém nunca recebeu informações jurídicas” (Entrevistado 1 – Grupo Focal). Isso, contudo, não implica em que o professor seja um profundo conhecedor de profissões como a psicologia, o direito, o serviço social, etc., mas que reúna uma formação básica que possibilite identificar a problemática do seu trabalho estando capacitado, em caso extremo, a agir em situações de crise.

A respeito dos conhecimentos necessários para trabalhar na instituição, uma educadora afirmou que “devia conhecer um pouco de psicologia, também conhecer a lei, devia ser preparado mesmo como...

pra trabalhar com ser humano, fazer cursos antes pra saber como lidar com ser humano” (Entrevistada 4). Especificamente acerca do conhecimento referente às leis, uma entrevistada declara que

o profissional tem que estar inteirado de todas as leis que amparam esse adolescente, Estatuto da Criança, tem que estar por dentro das Portarias da Lei do SINASE, que é uma lei especificamente que trata desse assunto “adolescentes em conflitos com a lei” (Entrevistada 7).

Essa mesma educadora acrescenta que “é necessário que o profissional possua uma formação contínua e que esteja sempre se atualizando para que possa desenvolver seu trabalho adequadamente”.

Os relatos nos possibilitam observar a forte compreensão da necessidade do conhecimento da legislação pertinente ao atendimento a crianças e adolescentes, inclusive aquela que aborda especificamente a temática do atendimento a adolescente em conflito com a lei. Esse quadro vai ao encontro da afirmativa de Junqueira e Jacoby (2006) que apontam a necessidade de conhecimento e garantia dos direitos dos adolescentes por parte daqueles que lhes prestam atendimento, pois, mesmo em face de terem violado o direito de terceiros, não deixam de ser adolescentes.

Destaca-se a importância de formação continuada envolvendo toda a equipe na instituição, como pode ser visto na fala a seguir:

Eu participei de um curso nesse período que eu estou (...) foi bom porque estavam os professores, os monitores, serviços gerais, estavam os psicólogos, o serviço social, então cursos têm que ser assim, com os sujeitos que vão estar no dia a dia, porque eu defendo a idéia do discurso uniformizado pra quem trabalha no centro. (Entrevistado 1 – Grupo Focal)

A participação de toda equipe em cursos e treinamentos possibilitaria, portanto, muito mais do que a utilização de uma única linguagem: promoveria de forma mais significativa o desenvolvimento psicológico do aluno e um direcionamento para além do momento atual. O professor teria o importante papel de provocar nos adolescentes avanços que não ocorreriam espontaneamente. Assim, as atividades seriam como resultado impulsionar o desenvolvimento dos adolescentes. Para a efetivação desse processo, é fundamental que as ações educativas não sejam promovidas de forma isolada,

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

necessitando, antes, da participação de todos os envolvidos no dia a dia da instituição: adolescentes, professores, técnicos, monitores, familiares, etc. Desse modo, desenvolver-se-ia uma mediação entre a cultura e o indivíduo, face às dificuldades instrumentais que o adolescente teria para percorrer sozinho o caminho do pleno desenvolvimento (Oliveira, 1997).

Entre os requisitos para o educador trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, estão: (a) ser uma pessoa observadora: *“Você tem que ser uma pessoa extremamente observadora pra trabalhar no sistema”* (Entrevistado 8); (b) ter comprometimento com a causa: *“Os profissionais que vêm trabalhar dentro do sistema, eles têm que estar comprometido com essa causa, ele tem que estar comprometido com isso pra ele ter uma qualidade, a qualidade no trabalho”* (Entrevistado 8); (c) ter disposição para enfrentar um desafio contínuo: *“Pra trabalhar nesta instituição, com esses adolescentes, tem que realmente estar disposto porque é um desafio contínuo, mas assim a gente se sente gratificada quando percebe que em algum momento valeu aquele trabalho”* (Entrevistado 7).

Percebe-se que os requisitos apontados pelos educadores enfocam uma série de características de cunho estritamente individual. Sobre essas características, Cella e Camargo (2009) destacam a necessidade dos profissionais buscarem um autoequilíbrio, terem um olhar mais humano, aceitarem as condições especiais dos alunos, que não devem ser vistos como problemas, mas como jovens em formação; Cella e Camargo (2009) também apontam a necessidade do professor tentar inserir na sua prática cotidiana em sala de aula os diversos elos da sociedade: escola, família e comunidade. O educador em sala de aula pode dialogar sobre os aspectos educacionais e inserir nesse diálogo as relações familiares, os espaços sociais e comunitários, entre outros conteúdos importantes para a socioeducação dos adolescentes.

Na perspectiva de uma formação acadêmica e de formação continuada, é importante frisar que elas contemplem a discussão de temas ligados à questão de minorias, diversidade, vulnerabilidade, direitos humanos, entre outros que possam possibilitar ao profissional um olhar mais atento e a tomada de decisões mais adequadas para o trabalho diário com qualquer que seja o segmento populacional em que ele esteja trabalhando. O atendimento dessa medida visa preparar os profissionais para uma atuação mais

crítica e posicionada socialmente que contemple a problematização da realidade, a análise dos contextos concretos de intervenção educacional e a reflexão sobre as dimensões éticas e políticas do seu trabalho.

O educador e a modalidade de ensino oferecida na instituição

Ao abordar a modalidade de ensino desenvolvida na unidade socioeducativa, observamos o quanto tal aspecto mantém-se atrelado às queixas e demandas referentes à própria formação do educador para esse trabalho específico. Em sua fala, um entrevistado ressalta ser necessário estar preparado pra reconhecer as intenções dos adolescentes: *“Esses meninos, eles jogam com a mente permanentemente, se você não tiver uma estrutura, se você não tiver preparo, você é manipulado por eles (...), você tem que ter um preparo específico”* (Entrevistado 1). Compreendemos que a formação ou capacitação profissional deixa a desejar no tocante a temas como desenvolvimento e comportamento humano, cultura, identidade, personalidade, entre outros, que certamente gerariam aprendizados úteis para os educadores.

Diante da ausência de uma preparação acadêmica qualificada para tal fim, o aprendizado do profissional passa a ser adquirido no dia a dia do seu trabalho, como afirma a Entrevistada 6: *“Tô formada, tô recém-formada, mas todo dia pra mim é uma novidade, é uma aprendizagem (...) a gente nunca aprende todo dia, a gente aprende um pouco todo dia...”*. O Entrevistado 1 também declara que a forma de trabalhar na instituição e com o público atendido, vai sendo adquirida a partir da realização do trabalho diário: *“Minha experiência e a forma de trabalhar com eles eu fui adquirindo quando vim aqui pro centro, que eu me deparei com essa realidade”*.

Existem lacunas na formação atualmente oferecida aos profissionais em razão da ausência de atividades ou disciplinas que possam contribuir para uma prática profissional condizente com as necessidades dos adolescentes e dos serviços oferecidos no dia a dia da instituição. A falta de conhecimento e de habilidades técnicas por parte dos profissionais pode comprometer a socioeducação dos adolescentes.

Existe ainda a necessidade de discutir a modalidade de ensino promovida na instituição, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como as

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

peculiaridades na sua aplicação dentro do contexto socioeducativo. A Educação de Jovens e Adultos, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), é um campo de práticas e reflexão que transborda os limites da escolarização em sentido estrito, pois abarca processos formativos diversos que podem versar sobre qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Somada à falta de preparo para atuarem em um centro socioeducativo, muitos professores não possuem formação e/ou experiência com a Educação de Jovens e Adultos – EJA: “... *nunca tinha trabalhado com EJA...*” (Entrevistado 2). Contudo, de modo distinto do que existe em relação à não capacitação continuada dos profissionais para atuarem com o público atendido nas unidades socioeducativas, a Secretaria de Educação do Estado promove formação sobre essa modalidade de ensino – EJA – para os professores que passam a atuar nessa modalidade, como pode ser visto a seguir: “*a SEDUC, ela realiza formação pra EJA (...), mas eles não especificam como devemos trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos nos centros socioeducativos*” (Entrevistado 1). Apesar de ocorrer formação na modalidade da EJA, essa não contempla a socioeducação e não discute a situação dos adolescentes atendidos na unidade de internação que, além de terem cometido atos infracionais, apresentam uma defasagem idade/série significativa.

Ao falar sobre a formação do educador que atua na modalidade de ensino de jovens e adultos, Soares (2008) explicita que as críticas em relação à ausência de formação para esses profissionais, como também a falta de métodos e conteúdos específicos para atender a essa demanda específica, já vem sendo feita há muitos anos. Esse autor reafirma que “a formação do educador pode contribuir para o fortalecimento e para a reconfiguração desse campo e, conseqüentemente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população” (Soares, 2008, p. 83). Nesse caso, o conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino oferecida na unidade socioeducativa, requer uma formação inicial e formação continuada, para os educadores que atuam na instituição na área da educação regular.

É interessante ressaltar que Freitas (2007), ao discutir a Educação de Jovens e Adultos, comenta sobre a ausência de formação destinada aos profissionais da área. Aponta também que isso se dá

pelo fato da EJA trabalhar com os mais desfavorecidos, por esse trabalho ser posto numa hierarquia inferior e ainda por conta de uma crença infundada de que para trabalhar nessa modalidade de ensino não é necessária formação específica. Percebemos, portanto, uma problemática mais ampla no que diz respeito à formação dos profissionais que atuam com essa modalidade de ensino que possui inúmeras limitações que comprometem sua qualidade.

Sob nosso ponto de vista, entendemos que a EJA não é uma modalidade de ensino que contemple as necessidades educacionais dos adolescentes, por estar voltada para uma ampla faixa etária de estudantes geralmente tratados de forma homogênea. Aqui, cabe apresentar uma importante consideração sobre a EJA realizada por Rodrigues (2009), que destaca a necessidade de se respeitar a diversidade, criar políticas em favor da multiplicidade da diversidade existente, superando posições de subalternidade políticas e econômicas em relações a etnias, línguas, religiões, cosmovisões, influenciadas por questões de migrações, refugiados, vulnerabilidade, entre outras.

Outro fator que compromete a oferta dessa modalidade de ensino é que os investimentos públicos para a manutenção da EJA são precários. Haddad (2007) aponta que, no país, não há uma fonte específica de financiamento da EJA, chegando a ocorrer uma descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta e de um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos. Esse cenário, entre tantos outros agravos, afeta sobremaneira a qualidade do ensino ofertado nas unidades socioeducativas de internação. Esse ensino é aqui entendido como uma das ações primordiais no processo de resgate/construção de cidadania dos jovens atendidos.

Considerações Finais

O processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei se diferencia completamente das demais instituições de ensino, especialmente pelo fato dessa unidade ter como marca uma série de características prisionais, como as ações punitivas e repressivas, e fazerem parte de um modelo normativo ultrapassado que vigorou no país até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da entrada em vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

(Lei Federal 8.069/90). A antiga normalização nacional era reconhecida como a “Doutrina da Situação Irregular”, por não tratarem a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de direitos. Ao contrário, a legislação da época – o “Código de Menores” (de 1927) e o código de “Melo Matos” (de 1979) –, no corpo de seus textos, utilizava terminologias como órfãos, delinquentes, evadidos, entre outros.

Na unidade pesquisada, os profissionais da educação que são encaminhados para trabalhar na instituição não recebem nenhum tipo de formação ou preparo profissional para atuarem com adolescentes em conflito com a lei. Essa deficiência tem origem na própria formação acadêmica dos docentes que, em nenhum momento, aborda a temática da oferta educacional aos sujeitos atendidos. A ausência de uma capacitação continuada também limita o trabalho desenvolvido pelos docentes. A forma de atuar com o público se constrói exclusivamente a partir do trabalho diário e da permanência no local de trabalho, desprovida de qualquer processo de análise crítica. Cada profissional vai, assim, criando modos próprios de atuar com os internos.

Acreditamos ser de suma importância a existência de atividades que visem a promover uma formação e qualificação profissional atrelada à defesa e promoção dos direitos humanos e à atenção às especificidades desse segmento de pessoas em condição de vulnerabilidade. No caso específico dos adolescentes em conflito com a lei, a promoção da cidadania e o estabelecimento de projetos de vida constituem possibilidades para que eles empreendam trajetórias menos excludentes.

Outro aspecto que consideramos ser essencial para o sucesso na socioeducação de adolescentes em conflito com a lei é que as formações e capacitações abranjam também a equipe técnica e demais servidores da instituição, ou seja, todos os profissionais envolvidos na aplicação da medida. A essência do trabalho socioeducativo abarca, inicialmente, um sentido formativo de coletividade: não é possível socioeducar de modo segmentado, isolado. Educa-se para o social, vivendo o social. Assim sendo, os desafios ora propostos, a despeito de emergirem da experiência de professores vinculados ao processo da educação formal, necessitam ser acatados pela sociedade ampla, sob pena de continuarmos a escrever a história do fracasso no cuidado às nossas gerações em formação.

Referências

- Abreu, C. J. I. (1999). *Estudo crítico ao Estatuto da Criança e do Adolescente: comentários e análises*. Porto Alegre: Síntese.
- Alves, P. B. et. al. (2007). Instituições de atendimento socioeducativo à adolescentes em situação de risco do Distrito Federal: panorama e perspectivas. *PSICO*, 38(2), 166-173. Porto Alegre, PUCRS.
- Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. (2003). Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In A. M. B. Bock, (Org.), *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes.
- Bocco, F. & Lazzaroto, G. D. R. (2004). (Infr) atores juvenis: artesões da análise. *Psicologia e Sociedade*, 16(2), 37-46.
- Brasil. (1988) *Constituição Federal*.
- Brasil. (1990) Lei n°. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências*.
- Cella, S. M. & Camargo, D. M. P. (2009). Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. *Educação e Sociedade*, 30(106), 281-299. Campinas,
- Conselho Federal de Psicologia, Ordem Dos Advogados Do Brasil (2006). *Direitos Humanos. Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. (2ª edição). 126p. Brasília.
- Costa, C. R. B. S. F. & Assis, S. G. (2006) Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81.
- di Pierro, M. C. & Joia, O. Ribeiro, V. M. (2001) Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedex*, XXI(55), 58-77.
- Diaz, F. C. S. (2007). *Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do*

Rocha, W. S. da; Silva, I. R. da & Costa, C. R. B. S. F. da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei

adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo.

Freitas, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, n. 29, 47-62. Curitiba, Editora UFPR.

Gallo, A. E. (2006). *Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.

Haddad, S. (2007). A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 197-211.

Junqueira, M. R. & Jacoby, M. (2006). O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. *Revista Virtual Textos & Contextos*, V(6), 1-18.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, M. B & Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(4), 831-844.

Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Vozes: Petrópolis.

Soares, L. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n. 47, 83-100. Belo Horizonte.

Vieira, A. O. M. (2004). *Adolescente em privação de liberdade: diálogos e narrativas dos sujeitos em situação de construção de texto*. Dissertação de mestrado. UnB: Brasília.

Categoria de contribuição: Pesquisa
Recebido: 13/10/10
Aceito: 05/12/11

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

O Processo de Desvinculação de um Adolescente com a Prática Infracional, a Partir do Cumprimento de Medida Socioeducativa Privativa de Liberdade

The Process of Disconnecting an Adolescent from the Criminal Practice Based on the Compliance with Socio-Educational Measures of Imprisonment

Michele Morgana da Silva Souza¹

Jaileila de Araújo Menezes-Santos²

Resumo

O artigo analisa o processo de desvinculação com práticas infracionais de um adolescente de 16 anos, que cometeu infrações e foi privado de sua liberdade, em instituição socioeducativa, chamada UIM, em Maceió. O artigo traz a perspectiva teórica da rede de significações (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004) como abordagem ao desenvolvimento humano e enfoca a adolescência a partir da perspectiva sócio-histórica, enfatizando a influência dos contextos sociais e culturais na produção dos significados e sentidos do ser adolescente. Utilizou-se, para coleta das informações, a entrevista narrativa, em que o informante é estimulado a narrar fatos importantes de sua vida. A narrativa do adolescente foi dividida e analisada a partir de quatro núcleos que apareceram durante a narrativa do adolescente: separação dos pais como *circumscriitor*, possibilitando o início da trajetória infracional; relação com os pares infratores, impedindo seu afastamento dessas práticas; experiências vivenciadas na instituição como pontos de viragem para a mudança; e as perspectivas futuras na nova trajetória de vida. Esta pesquisa mostra que o processo de mudança do adolescente ocorreu via reflexão de acontecimentos vivenciados no contexto de privação de liberdade e que foram dolorosos para o adolescente, como ficar longe dos pais, medo de ser abandonado e de morrer.

Palavras-chave: adolescência; medida socioeducativa; processo de mudança.

Abstract

The article analyzes the process of disconnection from criminal practices of a 16-year-old adolescent, who committed offenses and was imprisoned, in a socio-educational facility called UIM, in Maceió. The article brings the theoretical perspective of the network of meanings (Rossetti-Ferreira, Amorim, and Silva, 2004) as the approach to human development and focuses adolescence from a socio-historical perspective, emphasizing the influence of social and cultural contexts in the production of meanings and senses of being an adolescent. For the collection of the information, we used the narrative interview, in which the informant is encouraged to narrate important facts of his or her life. The narrative of the adolescent was divided and analyzed on the basis of four centers which appear during the adolescent's narrative: separation from parents as a *circumscriitor*, enabling the beginning of the criminal route; relation with criminal peers, preventing his or her escape from these practices; experiences lived in the institution as turnaround points for change; and the future perspectives in the new life route. This research shows that the process of change of the adolescent occurred by means of the reflection of occurrences experienced within the context of imprisonment which were painful for the adolescent, such as being away from the parents, and fear of being abandoned and dying.

Keywords: adolescence; socio-educational measure; process of change.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. Endereço eletrônico: morganapsi@hotmail.com
2 Professora do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. Endereço para correspondência: Rua Paraguaçu, 62, apt. 102, bloco A, bairro Zumbi da Torre, Recife/PE, CEP 50.711-020. Endereço eletrônico: jaileila@terra.com.br

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

Introdução

O interesse em estudar o adolescente que se envolveu com alguma prática infracional iniciou-se durante o período em que a primeira autora deste artigo atuou como psicóloga clínica junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entre 2005 e 2008, em um município do sertão alagoano. Após várias leituras de livros, teses e dissertações em que o adolescente infrator era posto no lugar de reincidente, nos deparamos com o trabalho de Costa (2005) que afirmava ser possível a mudança da trajetória dos adolescentes autores de atos infracionais, no sentido da desvinculação dessas práticas. Diante disso, buscamos compreender como ocorre esse processo de mudança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em seu artigo segundo, conceitua adolescente como uma pessoa que está entre 12 e 18 anos de idade e adolescente em conflito com a lei como aquele que cometeu um ou mais atos infracionais. Ainda, conforme o ECA, ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção. Como, perante a lei, menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, o adolescente não sofre pena por sua conduta, e sim uma medida socioeducativa.

As medidas socioeducativas, de acordo com Lopes de Oliveira (2006), dividem-se em dois grupos: as não privativas de liberdade (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida); e as privativas de liberdade (semiliberdade e privativa de liberdade).

Segundo D'Agostine (2009, p. 113), a medida socioeducativa privativa de liberdade “é a mais rigorosa aplicada aos casos nos quais as medidas judiciais a serem cumpridas em meio aberto não se mostram eficientes ou eficazes”. Ainda segundo a autora, os adolescentes que passam por internações têm grandes chances de reincidência. Costa (2005), por sua vez, afirma que é possível a construção do processo de mudança em adolescentes autores de atos infracionais e que estão privados de sua liberdade. Entretanto, a autora entende que as mudanças podem vir a partir de novas experiências positivas vivenciadas pelos adolescentes, o que dá ao contexto socioeducativo responsabilidade maior quanto à promoção dessas novas experiências dentro das instituições.

Diante de D'Agostine e Costa, consideramos que existem adolescentes que cumpriram medida socioeducativa privativa de liberdade e passaram por um processo de mudança significativa em suas vidas, ou seja, não mais cometem infrações, enquanto outros reincidem, e demonstram dificuldade de abandonar tais práticas. Tendo em vista a possibilidade de haver mudança na trajetória de vida de alguns adolescentes que cumpriram medida socioeducativa privativa de liberdade, no que tange à descontinuidade do ato infracional, levantamos a seguinte questão: Como é construído esse processo de mudança?

Diferentemente de Costa (2005), que busca compreender de que maneira as medidas socioeducativas podem funcionar efetivamente para proporcionar aos adolescentes experiências positivas que possibilitem sua desvinculação das práticas infracionais, consideramos a diversidade de situações, experiências e encontros vivenciados nesse contexto, que é indicada como significativa para o processo de mudança. Nesse sentido, nosso foco é a fala do adolescente mais do que as condições ideais de funcionamento da instituição previstas pelo ECA.

Segundo o artigo 24 desse estatuto, constituem direitos do adolescente privado de sua liberdade, dentre outros: ser tratado com respeito e dignidade; receber visitas ao menos semanalmente; corresponder-se com seus familiares e amigos; ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; receber escolarização e profissionalização; realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; ter acesso aos meios de comunicação social; manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de lugares seguros para guardá-los. Ainda, é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

É importante lembrar que, embora nossa hipótese nos leve a acreditar que os adolescentes podem mudar mesmo quando estão inseridos em um contexto adverso, concordamos e apoiamos o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura os direitos fundamentais da pessoa humana em desenvolvimento. Também, entendemos que a instituição onde o adolescente fica privado de sua liberdade deve contribuir de forma positiva e humanizada para a reeducação desses adolescentes, a fim de garantir a efetivação dos direitos assegurados pelo ECA.

Para responder à questão levantada por esta pesquisa, entrevistamos um adolescente que havia se

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

envolvido com práticas infracionais, foi submetido à medida socioeducativa privativa de liberdade e, no momento da entrevista, encontrava-se na medida socioeducativa de liberdade assistida.

Utilizamos a entrevista narrativa como ferramenta para obtenção dos dados, na qual o adolescente foi incentivado a narrar sua história de vida, de forma a dar sentido às experiências vivenciadas a partir do contexto institucional.

Antes da apresentação da análise da história de vida do adolescente, faremos uma explanação sobre os referenciais teóricos e metodológicos que embasam este trabalho.

O Desenvolvimento Humano, Segundo a Perspectiva da Rede de Significações

A Rede de Significações (RedeSig), proposta por Rossetti-Ferreira et al. (2004), pode ser entendida como uma abordagem teórico-metodológica à investigação do processo de desenvolvimento humano. Possui, em seu alicerce teórico, autores sócio-históricos ou históricos culturais, tais como Vigotsky, Wallon, Valsiner e Bakhtin, bem como autores de orientações variadas, dentro da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, tais como Bruner e Bronfenbrenner (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

A RedeSig propõe que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos complexos, mergulhados dentro de uma malha de elementos de natureza semiótica.

Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos da pessoa em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha, e a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis ao seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento de outras pessoas ao seu redor a da situação em que se encontram participando. (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004, p. 23)

As autoras utilizam-se da metáfora da rede para entender as diferentes, complexas e múltiplas interconexões a que estão submetidos os elementos presentes no desenvolvimento humano. Estudar o

desenvolvimento humano só se torna possível, “considerando[-se] as relações em que ele se encontra articulado, pertencente e submetido” (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p. 23). Do ponto de vista da RedeSig, não podemos pensar o desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é, ao mesmo tempo, da pessoa e de todas as outras envolvidas no processo de interação, em recíproca constituição.

Em relação ao caráter semiótico da constituição do sujeito, a RedeSig incorpora em seu campo teórico a ideia de que o indivíduo em interação está incessantemente produzindo significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A pessoa é considerada múltipla porque múltiplos são os outros que participam de sua constituição e esse encontro se dá em contextos específicos. Aqui podemos verificar a importância do contexto no processo do desenvolvimento humano. O contexto não é visto como mero pano de fundo onde se dá o processo de desenvolvimento, mas sim como um instrumento necessário para sua concretização. Segundo essa abordagem, “o meio só pode ser definido em função da pessoa ou de um grupo de pessoas específico que o frequentam, com interesses, objetivos em um dado momento sócio-histórico” (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p. 26).

Diante da diversidade de outros na constituição do ser humano, cada um tem suas experiências anteriores e expectativas futuras, várias redes são configuradas e articuladas entre si, constituindo assim uma malha com vários pontos de encontros e desencontros (Silva, 2003). Essa malha é atravessada por uma dimensão temporal.

A RedeSig defende a ideia de que tudo que nos acontece situa-se em um contexto espaço-temporal, leva sempre em conta o lugar e o momento em que ocorrem os processos de desenvolvimento. Ainda segundo Silva (2003), a RedeSig propõe que as significações sejam compreendidas na intersecção entre quatro tempos: o tempo vivido ou microgenético, que envolve o aqui e agora das situações e onde os outros três tempos se mostram presentes e combinados; o tempo vivido ou ontogenético, que são as vozes evocadas das experiências vividas, que são socialmente construídas durante o processo de socialização; o tempo histórico ou cultural, marcado por conteúdos e práticas socialmente construídos ao longo da história de determinada sociedade; e, por fim, o tempo prospectivo ou orientado para o futuro, que são as expectativas individuais e coletivas. Essas quatro

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

dimensões temporais são dinamicamente inter-relacionadas e atualizam-se no aqui e agora das situações.

O ser humano, portanto, constrói a si mesmo na relação com o outro, em contextos específicos, transforma esse outro e é transformado por ele. A construção da identidade individual e da subjetividade ocorre na história relacional de cada um e ganha sentido a partir de situações e contextos específicos: “Dependendo das interações, do contexto e do poder de hegemonia, em um movimento de figura e fundo, determinado conjunto de significados adquirem maior relevância na captura de pessoas dos processos de produção de sentido” (Silva, 2003, p. 69). Assim, as pessoas podem assumir reciprocamente vários papéis, negociar uns, negar outros, possibilitando assim continuidades ou mudanças em suas trajetórias de vida.

O desenvolvimento humano, segundo a RedSig, não ocorre de forma linear, marcado por um tempo cronológico e individual. O desenvolvimento se dá durante todo o ciclo vital, “de forma dinâmica, complexa e com constantes possibilidades de transformação” (Silva, 2003, p.70).

A RedSig trabalha com a ideia de que a construção da rede dispõe de um conjunto de significados que medeiam as ações prováveis da pessoa. Esses significados impulsionam as ações humanas em determinadas direções, em detrimento de outras. Esse conjunto de possibilidades e limites é denominado *circunscritor*, e age de modo a abrir e limitar um conjunto de ações. Cada configuração da rede abre um leque de possibilidades. Ao mesmo tempo, essa mesma configuração pode limitar, restringir certas ações.

Os *circunscritores* tornam-se reguladores do movimento do presente ao futuro imediato do organismo-meio em desenvolvimento, permitindo pensar ações no tempo presente e suas implicações futuras, de modo que o desenvolvimento seja considerado simultaneamente como determinado e indeterminado em vários domínios, ocorrendo tanto a possibilidade de inovação como certa previsibilidade de trajetórias desenvolvimentais (Rossetti-Ferreira et al., p. 29).

A pessoa então se encontra mergulhada em um mundo semiótico, e, dependendo de estruturas mais rígidas de certas configurações, algumas posições e comportamentos tendem a se repetir. A pessoa pode

passar a ter pouco controle sobre essas posições, as quais estão vinculadas a elementos fortemente circunscritores, situação que se denomina *enredamento*.

Assim, pensando no processo de mudança do adolescente que se desvinculou das práticas infracionais, o que nos ajudará, norteando a construção desse conhecimento, são conceitos trazidos pela Rede de Significações:

→ Contextos de desenvolvimento culturalmente e socialmente regulados, entendidos como ambiente onde as condutas são aplicadas e, ao mesmo tempo, como recurso ou instrumento de desenvolvimento;

→ Constituição semiótica do sujeito, em que o adolescente infrator, a partir do contexto de internação, constrói sentidos sobre sua prática infracional, na interação com esse contexto e, no caso dos adolescentes que apresentaram (até o momento de nosso contato) ruptura com a prática infracional, a construção de sentidos sobre a desvinculação dessas práticas.

→ O conceito de *circunscritores*, como possibilidades e limites para a vinculação com a prática infracional e também para a desvinculação dela. No caso dos adolescentes infratores, a situação de dificuldade financeira, a violência doméstica, o uso de drogas, dentre outros fatores, perpassando pela perspectiva temporal, tornam-se possíveis circunscritores para a entrada desses adolescentes no mundo do crime.

→ Finalmente, o conceito de pontos de viragem. Kohl (2006), ao relacionar o desenvolvimento psicológico e o processo de subjetivação, traz a ideia da periodização do desenvolvimento, não como estágios predefinidos, mas “como modos de inserção dos sujeitos em suas condições de vida históricas e concretas, bem como múltiplas formas de apropriação de tais condições” (Oliveira, 2004 citada por Kohl, 2006, p. 121). Assim, é possível localizar, na história de vida das pessoas, marcadores, em suas trajetórias, que identificam pontos de viragem, vivenciados normalmente como momentos de tensão, contradição ou crise, mas que são ressignificados narrativamente como fundamentais ao processo de mudança.

Contribuições da Abordagem Narrativa

Bruner (1997), em sua psicologia cultural, também propõe uma forma de entender como os significados são construídos pelo ser humano. De

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

acordo com Silva (2003), esse autor sugere dois modos de pensamento para a compreensão do mundo: o modo paradigmático ou lógico científico, no qual procuramos compreender o mundo por meio da razão e do raciocínio, e o modo narrativo, no qual os eventos são explicados em histórias organizadas no tempo.

Somos narradores por natureza, ou seja, o ser humano é “forçado” a narrar os fatos do dia a dia. Narramos nossas experiências e as dos outros. Temos necessidade de contar histórias, e assim nos comunicamos com os outros. De acordo com Bruner (1997), desde cedo, compartilhamos e interpretamos histórias. Na fala de Jovchelovitche e Bauer (2008, p. 91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”.

Para Bruner (1997), a narrativa pode ser considerada uma das formas mais poderosas de discurso. Segundo Silva (2003), a narrativa:

(...) vai muito além da idéia de relatar os eventos que ocorreram. A Narrativa são eventos, são atos da fala. A narrativa é o modo pelo qual os eventos são explicados em forma de histórias organizadas no tempo. Funciona auxiliando no ordenamento da experiência humana. É muito mais do que o relato dos eventos que efetivamente ocorreram. As narrativas são eventos, são atos de fala e como tal, constituem a Pessoa. Por esse motivo são objetos privilegiados de investigação. (p.50)

Ao narrarem fatos passados, as pessoas não apenas lembram o que realmente aconteceu, suas experiências são postas em uma sequência e passam a encontrar explicações, a produzir sentidos (Jovchelovitche & Bauer, 2008). Ao narrar sua história de vida, o adolescente infrator está ativamente produzindo sentidos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, acerca das experiências que o levaram a cometer tais infrações, bem como em relação aos acontecimentos que o conduziram à desvinculação com o crime.

A Adolescência, Segundo a Psicologia Sócio-Histórica

Segundo a psicologia sócio-histórica, a adolescência não seria entendida como natural e universal, ou seja, uma fase entre a infância e a idade adulta, carregada de sofrimento, conflitos e turbulências. Essa ideia de adolescência “aistórica” é

compartilhada por alguns autores, tais como Aberastury e Knóbel (1981), dentre outros, e contribuiu para fomentar o imaginário social sobre adolescência como vinculada à ideia de crise, desordens físicas e mentais.

Para os autores sócio-históricos, o “homem é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico” (Aguiar, 2001, p. 98). Os seres humanos transformam-se ativamente, à medida que modificam seu mundo social e natural. Nesse contexto, o sujeito é constituído mediante a experiência social, histórica e pelo desdobramento da consciência, seu comportamento baseia-se na utilização de experiências anteriores, de gerações anteriores, denominadas experiências históricas.

Diante disso, a adolescência é entendida como uma construção histórica, como representação e como fato social e psicológico. O entendimento da adolescência exige, pois, do pesquisador, atenção à realidade social que dita modelos de comportamento para os adolescentes em geral (homogeneização) e à situação social que engendra modos diferentes de ser adolescente e de viver a adolescência, em contextos específicos. A construção da subjetividade do adolescente se dá via integração dos processos e estados característicos desse sujeito, em cada momento da ação social. Essa ação social é criada por meio da sociedade, e, ao mesmo tempo, é transformada por ela. Se, por um lado, a perspectiva sócio-histórica considera que o homem é determinado pela realidade, por meio da ação coletiva, sendo ele o sujeito dessa ação, ele participa do engendramento de si mesmo e do outro social.

Ao definir o que é adolescência, estamos atribuindo significados baseados nas realidades sociais, que serão referências para a constituição dos sujeitos. Segundo Aguiar, Bock e Ozella (2001):

(...) o jovem não é algo por natureza. Como parceiro social, está ali com suas características, que são interpretadas nessa relação. Tendo então o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (p.168)

Assim, por meio de tudo aquilo que foi aprendido e apreendido em sua consciência, durante a construção de seu processo sociocultural, o adolescente cria a si mesmo e estabelece sua trajetória

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

de vida, em interação com os circunscritores sociais, históricos e culturais.

A Adolescência no Contexto de Medida Socioeducativa

O levantamento estatístico da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Murad, 2004) identificou que existiam no Brasil cerca de 39.578 adolescentes no sistema socioeducativo, em 2004. Esse quantitativo representava 0,2% (zero vírgula dois por cento) do total de adolescentes na idade de 12 a 18 anos existentes no Brasil (Brasil, 2006).

Segundo Rocha (2002), havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Deles, 90% eram do sexo masculino; 76% tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% não eram brancos e destes, 97% eram afrodescendentes; 51% não frequentavam a escola; 90% não concluíram o ensino fundamental; 49% não trabalhavam; 81% viviam com a família, quando praticaram o ato infracional; 12,7 viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% viviam em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos; e 85,6% eram usuários de drogas (Brasil, 2006).

Essa adolescência pobre, não branca, com escolaridade baixa e que, em algum momento da vida, cometeu um ato infracional e passou por medida socioeducativa privativa de liberdade é a adolescência específica de nosso trabalho. Essas características, tais como condição socioeconômica, baixa escolaridade, uso de drogas, envolvimento com pares infratores e violência doméstica, podem ser consideradas como *circunscritores* no desenvolvimento desses adolescentes, os quais limitam possibilidades de ocorrer um desenvolvimento menos ameaçado por situações de comprometimento da integridade física e psicológica e abrem caminhos para o envolvimento com práticas criminais.

Segundo Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004), existem também os marcadores que dificultam a desvinculação do adolescente das práticas infracionais. Trata-se de *circunscritores* como a ideia da predestinação para o crime, muito presente no senso comum; ameaças de rivais; dificuldade de arrumar emprego etc. Há os *circunscritores* da

desigualdade social, que operam via distinção entre ricos e pobres, brancos e negros, dificultando a construção de trajetórias de vida consideradas bem-sucedidas para a população que vive à margem da sociedade. “Esses *circunscritores* não apenas demarcam caminhos, mas também interditam lugares possíveis de serem ocupados” (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004, p. 86).

Ainda, conforme Lopes de Oliveira (2006), o próprio cumprimento da medida socioeducativa pode ser considerado um ponto que dificulta a construção de novas trajetórias de vida longe das práticas infracionais. A partir do momento em que o jovem adentra uma instituição socioeducativa, ele passa a carregar o rótulo de bandido, o que reduz ainda mais suas possibilidades de obter emprego, ter acesso à educação e de conquistar a confiança necessária à estima social.

A constituição do *self* do adolescente em contexto de medida socioeducativa privativa de liberdade está sob a interferência de relações produzidas entre os sistemas semióticos formais e não formais da instituição de internação. Os sistemas formais seriam as normas de funcionamento, hierarquias, os dispositivos de avaliação e técnicas empregados. Os não formais, tão importantes quanto os primeiros, seriam as crenças e os valores sobre criminalidade, que são disseminados dentro da instituição, os mecanismos sutis de disciplina, a cultura organizacional e a cultura dos jovens ali internados. Outro fato marcante nesse aspecto seria o entrecruzamento de várias temporalidades institucionais (o tempo de internação, o tempo da adolescência, o tempo das rotinas diárias, o tempo que não passa etc). (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006).

Para entender como se dá o processo de mudança do adolescente no sentido da desvinculação da prática infracional, buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos adolescentes à vinculação com a prática infracional e à desvinculação dessa prática. Especificamente, objetivamos localizar os componentes da rede de relações do adolescente que contribuíram para sua vinculação com a prática infracional; e conhecer os pontos de viragem que contribuíram para sua desvinculação de tais práticas.

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

Metodologia

Este trabalho traz, como forma de investigar o processo de mudança do adolescente que se envolveu em práticas infracionais, a pesquisa qualitativa, que pode ser definida como uma abordagem interpretativa, na qual o pesquisador estuda o fenômeno em seu ambiente natural, buscando a compreensão dos significados que a eles são atribuídos pelas pessoas (Dezen & Lincon, 2007).

Dentro das perspectivas que reconhecem o caráter qualitativo das pesquisas com seres humanos, vamos encontrar uma forma poderosa de investigação social: a narrativa. Mais do que um ato de relatar algo, a narrativa é considerada um princípio organizador, no qual os seres humanos constroem coerência e estruturam os fatos vividos (Sabin, 1996 citado por Germano & Serpa, 2010). Utilizamos, para a coleta das informações, a entrevista narrativa, que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), caracteriza uma situação em que o entrevistado é encorajado e estimulado a contar a história de algum fato importante de sua vida. Aqui a intenção é reconstituir acontecimentos a partir do ponto de vista dos informantes. O entrevistado fica livre para narrar a história dos fatos, com mínima interrupção por parte do entrevistador.

Método

O participante da pesquisa é um adolescente do sexo masculino, com 16 anos de idade. O adolescente havia cumprido a medida socioeducativa privativa de liberdade por seis meses e, no momento da entrevista, encontrava-se em medida socioeducativa de liberdade assistida. Todos os adolescentes que cumprem a medida socioeducativa privativa de liberdade compulsoriamente passam pela Liberdade Assistida. A UIM é composta por psicólogos e assistentes sociais, dentre outros membros. Os adolescentes são acompanhados por esses profissionais, e precisam frequentar a instituição uma vez por mês, até concluírem o tempo da medida. Esses adolescentes são atendidos individualmente e, de posse das informações cedidas por eles, laudos e pareceres são enviados a Justiça.

O adolescente entrevistado para este trabalho foi escolhido pela instituição, a partir do critério de afastamento das práticas infracionais havia nove meses e por seu comportamento considerado

satisfatório pelos técnicos da instituição. Lucas (nome fictício) compareceu à entrevista acompanhado pelo pai, e ambos assinaram o termo de esclarecimento e livre consentimento.

Foi realizada uma entrevista narrativa, na qual o adolescente foi encorajado a contar sua história de vida, com o mínimo de interrupção por parte da entrevistadora. A entrevista, realizada na própria instituição, ocorreu em apenas um encontro e não dispunha de roteiro, ficando o adolescente à vontade para narrar sua vida. Algumas vezes, a entrevistadora precisou interromper o relato, para o esclarecimento de dúvidas, de modo a garantir a compreensão da narrativa.

Resultados e Discussão

Lucas, 16 anos, pardo, é filho único de pais separados. Seu pai tem uma barbearia e trabalha na unidade de internação para menores de Alagoas. Sua mãe é auxiliar de enfermagem de um hospital de grande porte em Maceió. Na época da narrativa, Lucas cursava o quinto ano do ensino fundamental. Ele ficou internado em uma instituição de privação de liberdade em 2009, durante seis meses, quando tinha quinze anos de idade, com a acusação de roubo qualificado. Portando uma arma, ele e um colega assaltaram uma farmácia e, logo em seguida, foram pegos em flagrante pela polícia. Segundo ele, essa foi a infração mais grave que cometeu. Antes, ele usava drogas e praticava pequenos roubos. Junto com os pares, envolveu-se em várias brigas, sem motivos aparentes. Há nove meses, havia deixado a instituição de internação e, desde então, era acompanhado mensalmente pela LA. Porém, segundo informações dadas pela instituição, Lucas estava esperando ser liberado pelo Juizado da infância e juventude, pois, durante um tempo considerado, um ano e três meses não se envolveu em práticas infracionais. Na época da entrevista, ele estudava e trabalhava, ajudando o pai na barbearia.

Marco inicial da trajetória de infrações: separação dos pais

Lucas relatou sua infância como povoada de brigas entre os pais. Segundo ele, seu pai tinha outras mulheres e não dava atenção para a esposa e o único filho. Quando os dois se separaram definitivamente, Lucas ora passava o final de semana com a mãe, ora

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

com o pai e, a partir daí, ficou mais nas ruas, junto com seus pares infratores.

(...) começou né?, desde os... quando meu pai se separou da minha mãe. Aí começou, né? Eu ficava um final de semana com a minha mãe, depois, com meu pai. Aí comecei a andar nas ruas, com os bandidos, sair. Comecei, né?, a usar drogas, fazendo coisa errada, assaltando, comecei a aprontar.

Por várias vezes, em sua narrativa, Lucas manifestou certa mágoa em relação ao pai, relativa ao período em que era criança. O pai saía muito à noite e tinha várias mulheres. Lucas presenciava muitas brigas entre seus pais e, segundo Lucas, o pai batia nele por qualquer motivo. Quando sua mãe se separou de seu pai, por causa das traições, seu pai arrumou outra mulher e passou a dar atenção somente para ela e isso marcou profundamente a vida de Lucas.

(...) meu pai arrumou uma mulher, agora, oxe, a mulé dele, depois que ele arrumou essa mulé, endoidou mais. Só queria saber dela. Meu pai endoidou na mulé. Eu... não tinha aquele apoio de pai, porque pai não é só pra bater, pra essas coisas, não, tem que conversar, sair. Nunca passeou comigo. Aí também eu não tinha isso, amor de pai. Eu ia pra rua, sabe?, procurar... se... eu se apegava mais ao povo da rua do que com meu pai.

Quando foi questionado sobre o que “o povo da rua” oferecia a ele que o pai não oferecia, Lucas respondeu:

Rapaz, muitas coisas, assim. Saía, conversava. Aquele... aquele... a pessoa tem que ter alguém pra conversar, assim, né?. (...) Quando eu tiver meu filho, vou querer que ele faça as coisas pra mim, né?, pra ninguém, não. Vou conversar com ele, vou dar amor, carinho, não vou fazer o que meu pai fez comigo, não, quando eu era garotão. [Ele] batia em mim por causa de besteira, por causa da mulé. Eu começava a discutir com ela, ele já vinha bater em mim. Aí o cara se revolta também, né?

Aqui, a violência doméstica e a falta de atenção por parte do pai vão se delineando como circunscritores que possibilitaram a entrada de Lucas na criminalidade. Esse resultado foi encontrado no trabalho de Silva e Rossetti-Ferreira (2002) que, após realizar a revisão da literatura sobre práticas criminais, constataram que, entre os fatores

explicativos mais frequentes para o envolvimento com o crime, encontra-se o âmbito familiar, por meio de violências, disciplinas severas e conflitos entre pais e filhos.

Associado a esses fatores, também há o significado de respeito e poder por parte dos pais, que Lucas atribuía às práticas infracionais: “*Eu achava que a pessoa, pra ser respeitado, os caras respeitar, os bandidões, né?, tem que fazer doideira, matar, roubar, fazer coisa errada. (...) [aprendi isso] na rua, na rua, lei da rua, mundão aí, né? Mundo louco, doideira*”.

De acordo com Rosário (2004), os adolescentes sentem certo fascínio por pessoas ligadas à criminalidade. Isso se dá pelo fato de que, por meio de atos criminosos, indivíduos adquirem, para esses jovens, autoridade e respeitabilidade.

Rede de relações: influência negativa dos pares

Lucas, em sua narrativa, afirmou que todos seus amigos também cometiam infrações e usavam drogas:

Todos, né? Quase todos os garotões que eu conhecia andavam nesse mundão aí do... da... a maioria dos jovens, todos fumam maconha, andam roubando, negócio de show. Vai, mas o povo vai mais no fogo dos outros, sabe? O povo vai mais no fogo dos outros.

Lucas disse que também fumava maconha, roubava e brigava, porque “ia na onda” de seus amigos. Ele demonstrou, com sua fala, uma ideia que circula no senso comum: a de que as amizades “ruins” podem, sim, influenciar negativamente os jovens. Segundo Silva e Rossetti-Ferreira (2002), várias pesquisas apontam que a influência dos pais pode estar associada à delinquência, pois eles fornecem aos adolescentes atitudes, motivações e oportunidades para o engajamento no crime.

É a convivência com pais que possibilita aos adolescentes um desenvolvimento social e afetivo. Isso é visto como um elemento crucial para a constituição da identidade dos jovens e, principalmente, para a busca de autonomia (Lopes de Oliveira, Camilo & Assunção, 2003).

Vivências no contexto da internação como pontos de viragem no processo de mudança

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

Costa (2005) defende a ideia de que, para o adolescente que passa por uma unidade de internação, seu processo de mudança se dá a partir de experiências novas e positivas, vivenciadas pelos jovens dentro da instituição. Porém, Lucas, quando privado de sua liberdade, vivenciou experiências negativas, que serviram para sua reflexão e tomada de decisão, para não mais se envolver com práticas infracionais:

(...) um garotão lá, que tava preso, e a visita não ia, ficava (...) aperreado, porque a mãe não ia mais visitar. Teve gente lá, teve garotão lá que não recebia visita, tava com muito tempo já. O pai desprezava, a mãe... eu, oxe!, não queria aquela vida pra mim não.

Essa fala permite observar que essa experiência negativa vivenciada pelo colega de internação levou Lucas a se colocar no lugar do outro, refletir e chegar à conclusão de que não era a vida que ele queria para si. Essa experiência pode ser considerada um ponto de viragem, que contribuiu para sua desvinculação da prática infracional.

Outro ponto de viragem identificado na fala de Lucas é o medo de morrer, que ele sentiu no momento em que foi preso e o policial apontou uma arma para sua cabeça.

(...) ele pegou o revólver, assim, na minha cabeça, deitado no chão, aí, eu virei assim e segurei no revólver, botei o revólver pra lá. Aí nós brigando, eu gritando: “Socorro! Socorro! Vai me matar”. O povo saía, a rua esquisita, não tinha ninguém na rua. Aí, quando foi chegando um bocado de gente, aí eu soltei a mão dele, eu segurando o revólver, assim, eu soltei. (...) quem é que quer morrer, assim, por causa de besteira, celular? Oxi, Deus me livre. Morrer por causa disso é? O futuro que eu tenho pela frente, com 16 anos, morrer novo? Quero nada.

Quando foi perguntado a Lucas se, durante o período de internação, houve algum momento bom, Lucas respondeu:

Rapaz, só dia de visita. A gente já ficava esperando a mãe chegar, o pai, que traziam lanche, né? Pra mim não faltava visita, não, só faltou, só faltava, assim, quando num podia vim mesmo, quando tavam trabalhando, alguma coisa assim.

Entrevistadora: *E quando eles iam embora?*

Aí aquela tristeza, né? Olhava, assim, não podia ir com a mãe, com o pai e (...) o coração aperta, né?, nessa hora. Tem muitas vezes que num... a pessoa

para, assim, um pouquinho e começa a pensar que não tem futuro, né? Chora muitas vezes, quando começa a pensar na mãe... no pai.

Ao lembrar os momentos em que os pais iam embora, Lucas, bastante emotivo, enxugou uma lágrima que deixou escapar, revelando a felicidade e a dor que sentia nos momentos em que seus pais iam visitá-lo. Essas duas experiências, as visitas constantes dos pais e a dor de vê-los indo embora sem poder acompanhá-los, também podem ser consideradas pontos de viragem para a desvinculação das práticas infracionais. Após essa fala, foi-lhe perguntado se ele havia se arrependido da trajetória de vida que traçara, envolvendo-se com o crime, e ele respondeu: “(...) foi [me arrependi] (...) eu trabalho, não preciso tar roubando, trabalho, tenho meu trabalho, compro as minhas coisas, num dependo, não preciso tar roubando”.

Construindo nova trajetória de vida longe das práticas infracionais

Ao ser questionado sobre o que ele esperava para o futuro, Lucas disse que nunca mais se envolverá com o crime.

(...) quero trabalhar, comprar um carro, uma moto, suado, que o cara, quando rouba uma coisa assim, às vezes, me ponho no lugar da vítima, né? O cara tem uma motozinha, trabalha pra comprar uma moto, e o ladrão chegar, assim, pra roubar. Meu pai e minha mãe comprou pra mim uma [moto]. Eu fico pensando assim, eu tenho essa moto e o cara chegar e botar o revólver em cima de mim e levar. Oxi, quero não fazer isso com ninguém, não. (...) Quero continuar cortando cabelo com meu pai, estudar, estudar, eu não gosto de estudar, não. Não vou mentir.

Lucas, em algumas passagens de sua narrativa, demonstrou a capacidade de se colocar no lugar do outro e imaginar como ele se sentiria, e esse fato deve ajudá-lo a escolher os caminhos que pretende seguir daqui por diante.

Esse resultado corrobora a pesquisa desenvolvida por Aranzedo e Souza (2007), que aponta a possibilidade de conseguir trabalho, constituir família, seguir alguma religião e continuar estudando como perspectiva de futuro para os adolescentes que cometeram infração.

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

Considerações Finais

Embora seja compartilhada por alguns estudos científicos e o senso comum a ideia de que o ser humano que se envolve com práticas infracionais tem certa predisposição ao crime e que a desvinculação dessas práticas é praticamente impossível, estamos diante da história de vida de um adolescente contrária a essa visão hegemônica que nos diz: Uma vez criminoso, sempre criminoso.

Outro ponto de reflexão é a possibilidade de mudança, apesar de vivências dolorosas em situações adversas, que são encontradas em um contexto de privação de liberdade. Não é a questão de defender o sofrimento vivido pelos jovens como forma de reeducá-los, porém, alguns adolescentes aproveitam essas experiências adversas para refletir e mudar suas trajetórias de vida, assim, esse sofrimento não pode ser pensado como inerente ao processo de privação de liberdade. Esse momento de reflexão, mesmo que seja difícil, deve ser encarado como algo positivo, instaurando o processo de mudança.

Os pais aparecem durante a narrativa de Lucas como circunscritores que, ora abriram possibilidades para a entrada dele no mundo do crime, ora fecharam possibilidades de continuidade com as práticas infracionais. A falta de atenção por parte do pai, as constantes brigas por causa de infidelidade e a própria separação funcionaram como circunscritores que abriram possibilidades para o início de tais práticas. Por outro lado, o apoio dado pelos pais, principalmente o pai, durante o processo em que Lucas cumpria a medida socioeducativa privativa de liberdade, foi um circunscritor que abriu caminho para a desvinculação das práticas infracionais.

Assim, podemos concluir que a construção de novos caminhos para um adolescente que se envolveu em práticas infracionais é possível e que essa mudança se dá a partir da produção de sentidos que esse adolescente atribui à situação vivenciada, seja em relação à continuidade ou à descontinuidade das práticas infracionais, entendendo-se que esse processo não é construído pelo sujeito de forma isolada e descolada de um contexto. Nas palavras de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000, p. 282), “ações e os comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro e, também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos”.

Desse modo, a construção do processo de desenvolvimento e mudança desse adolescente ocorreu na articulação dos aspectos desse adolescente em interação com todas as pessoas que participaram de sua vida, a partir de experiências situadas em contextos específicos, perpassado por uma perspectiva temporal.

Referências

- Aberastury, A. (1991). O adolescente e a liberdade. In A. Aberastury & M. Knobel, *Adolescência normal. Um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aranzedo, A. C. & Souza, L. (2007, dezembro). Adolescentes autores de homicídio. Vivência da privação de liberdade e planos para o futuro. *Rev. Eletônica Psicol Polit*, (em Linea), 5(15).
- Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Lei n. 8609, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Secretaria do Desenvolvimento Social e Cidadania.
- Brasil. *Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE* (2006). Secretaria Especial dos Direitos Humanos Brasília: Conanda.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, C. R. B. S. F. (2005, dezembro). É possível construir novos caminhos? Da necessidade de ampliação do olhar na busca de experiências bem-sucedidas no contexto socioeducativo. *Estud. Pesqui. Psicol.*, 5(2), 79-95.
- D’Agostine, S. M. C. (2009). *Adolescente em conflito com a lei e a realidade*. Curitiba: Juará
- Germano, I. & Serpa, F. A. S. (2010). Narrativa autobiográfica de jovens em conflito com a lei. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(3).
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2008). A entrevista narrativa. In M. W. Bauer & Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes

Souza, M. M. da S. & Menezes-Santos, J. de A. O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006, janeiro/abril). Narrativas sobre privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente. *Revista Educação e Pesquisa*, 32(1), 67-83.

Lopes de Oliveira, M. C. S., Camilo, A. A. & Assunção, C. V. (2003). Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 61-75.

Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006, maio/agosto). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-posições*, 17(2), 119-138.

Rosário, Â. B. (2004, junho). O mundo do crime: possibilidade de intervenção a adolescentes em conflito com a lei. *Mental*, 2(2), 99-111.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, A. P. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002). Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3). Porto Alegre. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000300012&script=sci_arttext.

Silva, A. P. S. (2003). *(Des)Continuidade no envolvimento com o crime. Construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais

Categoria de contribuição: Pesquisa
Recebido: 01/09/10
Aceito: 15/12/11

Melo, W. Apaixonados pelo infinito: Nise da Silveira, contemporânea de Spinoza

Apaixonados pelo Infinito: Nise da Silveira, Contemporânea de Spinoza

In Love with the Infinite: Nise da Silveira, Spinoza's Contemporary

Walter Melo¹

Resumo

O presente artigo aborda a importância da filosofia de Spinoza na obra da psiquiatra Nise da Silveira, evidenciada em seu livro *Cartas a Spinoza*. A construção do texto das cartas apresenta aspectos públicos do filósofo e da psiquiatra, assim como aspectos privados. As cartas permitem o estabelecimento de uma relação entre duas pessoas que se encontram afastadas no espaço, mas também no tempo, caracterizando um estilo. O tom emocional cresce na sequência epistolar, revelando aspectos biográficos de Nise da Silveira.

Palavras-chave: Nise da Silveira; Baruch Spinoza; psicologia; história da psicologia.

Abstract

This article approaches the importance of Spinoza's philosophy in the work of psychiatrist Nise da Silveira, which became evident in her book *Cartas a Spinoza* (Letters to Spinoza). The textual construction of the letters shows public aspects of the philosopher and of the psychiatrist, as well as private ones. The letters allow the establishment of a relation between two people who are distant in space, but also in time, characterizing a style. The emotional tone grows in an epistolary sequence, revealing biographical aspects of Nise da Silveira.

Keywords: Nise da Silveira; Baruch Spinoza; psychology; history of psychology

¹ Endereço para correspondência: Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Departamento de Psicologia (DPSIC). Praça Dom Helvécio, 74, Dom Bosco, São João Del Rei, MG, CEP: 36.301-160. Endereço eletrônico: wmelojr@gmail.com

Introdução

O ato de escrever cartas instaura uma série de ambivalências, pois ocorre a exterioridade de aspectos do chamado mundo interno, tornando público o privado. A carta, como veículo que materializa tanto sentimentos quanto pensamentos, lança o indivíduo na sociedade, dado que o missivista necessita de um destinatário, caracterizando o aspecto interpessoal da carta. O outro a quem a carta é remetida encontra-se, no entanto, ausente, tratando-se, enfim, da “reiteração de um afastamento” (Neves, 1988, p. 191). Além do aspecto intersubjetivo da carta, pode-se afirmar sua função estética, sendo utilizada como “ferramenta para forjar e revelar um estilo” (Ferreira, 1999, p. 87).

No caso de Nise da Silveira, temos a carta que enviou a Jung, em 1954, como marco da legitimação científica de seu trabalho e, ao mesmo tempo, do início do estudo sistemático da psicologia analítica no Brasil. Esta carta-emblema não traz dados pessoais nem de Nise da Silveira nem de Jung, tratando de assuntos teóricos referentes ao Museu de Imagens do Inconsciente. A reserva de Nise da Silveira em relação aos aspectos pessoais é evidente, poucas vezes figurando em cartas, livros, artigos e entrevistas. Quando perguntada por algum repórter qual era o nome de seus pais, a data e o local de seu nascimento, Nise da Silveira dizia que se tratava de uma entrevista digna do Instituto Félix Pacheco.

Em 1989, no entanto, Nise da Silveira passa a escrever cartas que conferem o caráter ambivalente de externalizar a interioridade, de tornar público o privado, de materializar sentimentos e pensamentos. Essas cartas, em número de sete, são, sem dúvida, dirigidas a quem se encontra distante, não somente no espaço, mas também no tempo. Nise da Silveira brinca com o tempo e remete cartas ao filósofo Baruch Spinoza: “A excelência da literatura consiste nisso, na superação do intervalo” (Lucchesi, 1995, p. 14; 1997, p. 106).

No período em que Nise da Silveira escrevia essas cartas, contava com a colaboração de Élvia Bezerra datilografando os textos, fazendo sugestões quando solicitada, cotejando edições inglesas com francesas da obra de Jung e de outros autores, ou seja, Élvia trabalhava diretamente com os textos elaborados pela médica alagoana. Esses textos, que deram origem ao livro *Cartas a Spinoza*², foram

escritos sem que a colaboradora, de início, pudesse vê-los, pois Nise da Silveira “protegia-os com o braço enquanto redigia” (Bezerra, 2002, p. 30). Aos poucos, as páginas eram viradas, de maneira intencional, deixando à mostra o texto que se iniciava com a saudação: “Meu caro Spinoza”. Depois que as sete cartas já estavam prontas, Nise da Silveira mostrou-as a Élvia Bezerra. A colaboradora ficou impressionada com os textos, principalmente por se tratar de cartas escritas por quem já lhe havia dito que não sentia “nenhuma necessidade de fazer confissões!” (Bezerra, 2002, p. 30). As cartas traziam diversos dados de sua intimidade, relatando lembranças e apresentando o pensamento do filósofo holandês pelo viés do sentimento.

A ideia de elaborar um trabalho sobre o pensamento de Spinoza já era antiga, sendo cogitada, em conjunto com Leon Hirszman, a produção de um filme sobre o filósofo. Esse filme, no entanto, nunca foi levado adiante.

Spinoza entrou na vida de Nise da Silveira após a saída dela da prisão durante o governo Vargas, quando, inicialmente, foi para o interior da Bahia e, posteriormente, para Maceió, sua cidade natal. Durante esse atribulado período de sua vida, Nise da Silveira adquiriu a *Ética* de Spinoza e, logo no início da leitura, as inúmeras inquietações que afligiam a médica praticamente desapareceram. Não que os sofrimentos tenham se dissipado por completo, mas perderam muito em importância. Ocorreria uma transformação, pois Nise da Silveira ainda sofria, mas de maneira diferente, além de adquirir novos valores para a vida. A adepta das concepções marxistas foi atingida pela ideia da totalidade, denominada por Spinoza como *Deus*. Logo na primeira carta ao filósofo, Nise da Silveira (1995) relata esse acontecimento e acrescenta: “Desde então, desejo intensamente aproximar-me de você, como discípula e amiga. Este é o motivo por que lhe escrevo essas cartas” (p. 23).

Como Nise da Silveira não podia se corresponder com o próprio Spinoza, pode-se supor que o livro é composto em dois níveis: discorrer sobre o pensamento do filósofo; e apresentar dados pessoais importantes. A apresentação de fatos pessoais fez com que Marco Lucchesi tenha definido o livro da seguinte maneira: “É bem Nise por Nise” (1995, p. 13; 1997, p. 106). Lucchesi, por sinal, foi o primeiro a ler as cartas, tornando-se “o primeiro Spinoza” (Lucchesi, 2001, p. 50; 2006, p. 183 – grifo no original). Dessa forma, Nise da Silveira apresentava a obra do filósofo aos leitores e

² O livro *Cartas a Spinoza* teve uma primeira edição que não foi às livrarias, pelo fato de a capa não ter sido aprovada por Nise da Silveira e pelo texto conter muitos erros tipográficos. Em seguida, o psicanalista Pedro Pelegrino fez uma edição artesanal, com a intenção de incentivar Nise da Silveira a pensar numa

nova publicação. Dessa forma, o livro foi lançado em 1995 pela editora Francisco Alves.

cada um se transformava, momentaneamente, num novo Spinoza que recebia os íntimos relatos da médica.

A forma literária das *Cartas* confere maior liberdade para se tratar temas diversos. Nesse sentido, Nise da Silveira apresenta fatos de sua infância, do ginásio no Liceu Alagoano, da Faculdade de Medicina da Bahia, do período da prisão e de seu trabalho no Museu de Imagens do Inconsciente³. A correspondência vai crescendo em intimidade, desde a primeira carta que apresenta dados pessoais apenas de Spinoza, passando por momentos de maior intimidade da própria Nise da Silveira, seguindo com diferenças entre o pensamento de um e de outro (surgindo críticas), até a última carta, “de longe a mais densa e metafísica” (Lucchesi, 2001, p. 50), que trata do tema da morte.

Cada Leitor, um Spinoza

As *Cartas* se iniciam de maneira tímida, com Nise da Silveira demonstrando grande admiração por Spinoza, ao mesmo tempo em que fica patente ter se debruçado de maneira minuciosa sobre aspectos da vida e da obra do filósofo. Apresenta, de início, quatro poesias de pessoas que se sentiram atraídas tanto intelectualmente quanto de maneira pessoal por Spinoza: Einstein, Sully Prud’homme, Machado de Assis e Maida Schiuchi. Nise da Silveira utiliza dados públicos – as poesias de um físico, de dois escritores e de um religioso – para inserir o impacto pessoal que pode advir de pensamentos filosóficos. A ambivalência epistolar entre o público e o privado, entre o pensamento e o sentimento, encontram-se presentes, mas, nessa primeira carta, o foco está em dados pessoais de Spinoza: a expulsão do filósofo de sua comunidade judaica, o fracasso em continuar as atividades comerciais de seu pai e uma decepção amorosa.

A segunda *Carta* aumenta o caráter de intimidade, principalmente quando se fala de Spinoza, com cabelos e olhos escuros, entre os homens louros ou ruivos do círculo dos Colegiantes. O filósofo holandês possuía mãe portuguesa, Ana Débora, e Nise da Silveira se diz

comovida ao imaginar que as primeiras palavras que Spinoza “balbuciou foram em português” (Silveira, 1995, p. 34). A identificação que se dá através da língua materna se amplia quando Nise da Silveira aborda a enorme importância de Cristo para Spinoza. Esse tema era caro para Nise da Silveira que, com frequência, dizia que era “muito amarrada ao Cristo” (Silveira, 1995, p. 36). Essa simples afirmação traz embutidas vivências muito sofridas para Nise da Silveira, pois, em 1986 ocorreu a morte de seu marido Mário Magalhães da Silveira e, em seguida, em função de uma queda, sofreu uma fratura na perna e ficou presa numa cadeira de rodas⁴. Nise da Silveira recebeu, por essa época, um presente do qual nunca encontrou nenhuma imagem semelhante: um Cristo amarrado numa cadeira.

Às dolorosas lembranças de Nise da Silveira, subentendidas no fato de se sentir amarrada ao Cristo, seguem-se importantes aspectos de sua adolescência, explicitados na recordação do dia em que, ao terminar parte dos estudos ginasiais no Liceu Alagoano, guardou livros e cadernos de álgebra e de geometria, e começou a arrumar o material das matérias a serem estudadas após as férias. Seu pai, Faustino Magalhães da Silveira, que estava lendo, sentado numa cadeira de balanço, perguntou se ela iria guardar os livros de geometria. Ela, de maneira pragmática, disse que teria outras matérias após as férias. Faustino, então, lhe disse que a geometria deveria ser estudada de maneira singular, pois, além de ensinar as propriedades de cada figura, “ensina a arte de pensar” (Silveira, 1995, p. 40). Os livros de geometria passaram a acompanhar a jovem estudante durante muito tempo, seguindo mesmo para a Bahia onde foi cursar a faculdade de medicina. Em Spinoza, o método geométrico deixa de ser uma simples exposição intelectual e mostra-se como uma verdadeira arte de pensar, configurando-se como “um método de **invenção**” (Deleuze, s/d, p. 23 – grifo no original).

Na terceira *Carta* (Silveira, 1995) surge a grande admiração, a “amarga decepção” (p. 56), e a crítica aguda. Nise da Silveira ficara “encantadíssima” (p. 53) com a ideia de unidade entre tudo o que existe no mundo, caracterizando a filosofia de Spinoza, de acordo com Farias Brito, como uma “grande montanha de cristal” (p. 60). Mas, ao verificar algumas atitudes de Spinoza em relação aos animais, a decepção foi inevitável, pois o filósofo distraía-se ao provocar as aranhas a combaterem entre si, assim como demonstrava

³ Relatos biográficos sobre Nise da Silveira podem ser consultados nas seguintes obras: Bezerra, Elvíia. (1995). *A Trinca do Curvelo: Manuel Bandeira, Ribeiro Couto, Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Topbooks; Gullar, Ferreira. (1996). *Nise da Silveira: uma psiquiatra rebelde*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Melo, Walter. (2001). *Nise da Silveira*. Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP; e Melo, Walter. (2005). *Ninguém Vai Sozinho ao Paraíso: o percurso de Nise da Silveira na Psiquiatria do Brasil*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ.

⁴ Rubens Correa dizia que Nise da Silveira passou a viver em seu trono sobre rodas (Bezerra, 2002).

satisfação ao lançar moscas nas teias de aranhas e esperar o desfecho da batalha. Essas atitudes em relação ao animal, de certo, transpareceram em sua filosofia: “a lei que proíbe matar os animais é fundada mais numa vã superstição e numa efeminada misericórdia que na sã Razão” (Spinoza, 1983, p. 247)⁵. A identificação de Nise da Silveira com os animais seria fruto, então, de *superstição* ou de *sentimentalismo* e não de uma visão unitária do universo. O desacordo é evidente e, da decepção, Nise da Silveira passa à crítica: “Mas, para você, são semelhantes apenas os homens que, sob todos os aspectos, dirigem-se segundo a sã Razão. Unicamente estes poderiam viver de acordo. Onde jamais você encontrou tais homens?” (Silveira, 1995, pp. 59-60). A *grande montanha de cristal* sofreu fissuras, mas a admiração continuou e Nise da Silveira pede ao filósofo: “Não se zangue comigo” (p. 60).

A quarta *Carta* possui como tema central a dicotomia entre o Bem e o Mal. Esse assunto foi abordado por Nise da Silveira em seus estudos sobre os aspectos psicológicos que contribuem para a manutenção da *farra do boi* (Silveira, 1989a), assim como ao tratar do assassinato de crianças de rua (Silveira, 1993). Na carta, Nise da Silveira diz que não vai se alongar no assunto, dado que escreve “cartas desprezíveis” (Silveira, 1995, p. 73), mas afirma ter experiência diversa de Spinoza, pois o filósofo diz que o bem e o mal não possuem existência em si, sendo dependentes daquilo que fornece a alegria ou a tristeza, caracterizando a polaridade bem/mal como fruto da imaginação. De acordo com Nise da Silveira, o Mal existe e está solto em nossa sociedade. Num mundo marcado por guerras e massacres, a médica alagoana afirma que fica difícil enxergarmos o Bem, “tal a volatilidade e as circunvoluções estranhas que traça para tocarmos como uma asa levíssima”, enquanto que, em relação ao Mal, diz que já o viu como se possuísse materialidade. Onde teria visto a dura materialidade do Mal? Nise da Silveira responde: “Foi no fundo dos olhos de alguns humanos que vi o mal faiscar” (p. 74).

O encontro com o Mal se deu numa aula de parasitologia, logo no primeiro ano na faculdade de medicina. O ilustre professor Pirajá da Silva, ao entrar na sala de aula lotada, lançou a ideia de se criar um serpentário na faculdade e pediu a colaboração dos alunos. Nesse momento, entrou na sala o assistente do professor com um vidro contendo uma serpente. O professor retirou a

serpente e pediu para a caloura Nise da Silveira segurá-la, garantindo que não era uma cobra venenosa. A jovem de quinze anos, uma raridade em meio a um universo eminentemente masculino, foi colocada à prova e não poderia recuar. Esticou os braços e segurou a serpente: “Nesse instante, olhou bem nos olhos do mestre e viu, pela primeira vez, de frente, o que considerou a representação do mal” (Bezerra, 1995, p. 137).

A quinta *Carta* trata, principalmente, da relação entre as concepções de Spinoza e de Freud. Esta é a carta em que aparece o maior número de proposições teóricas e, paradoxalmente, no final há o relato de um sonho, fato de intimidade absoluta: Nise da Silveira sonha com Spinoza que, mesmo não tendo a imagem nítida, falava com clareza que *a loucura é a pior forma de escravidão humana*. O sonho diz respeito ao assunto que, em toda a sua vida, exigiu os maiores esforços de Nise da Silveira. A médica, tendo Spinoza como imagem de um sábio, conclui que “a loucura é acorrentamento a uma paixão, a uma ideia, é fixação na visão de imagens horrendas ou belas, um emaranhamento num espaço e tempo imutáveis” (Silveira, 1995, pp. 85-86).

A sexta *Carta* aborda o tema da imaginação, assunto predileto de Nise da Silveira. Talvez a intimidade com o tema tenha tornado propício o tom de maior intimidade entre o filósofo e a médica, ao supor, “em segredo” (Silveira, 1995, p. 97), que o filósofo talvez tenha afirmado a independência da ordem do imaginário em relação à ordem do real e à elucidação racional das imagens, ao contemplar pinturas, como *O Filósofo com o Livro Aberto*, de seu contemporâneo Rembrandt. Essa pintura possibilitou que a carta apresentasse a superação do intervalo, caracterizando o encontro imaginário de Nise da Silveira com Spinoza. Ao contrário do que ocorre na loucura, com sua imutabilidade e fixidez temporal, o tempo nessa carta torna-se móvel:

Ainda ontem à noite, pensei muito em você, mergulhado na contemplação do Doutor Faustus, ou imóvel, diante do Filósofo com o livro aberto, olhos perdidos, muito além das letras impressas, tranquilo, sentado ao lado de uma escada que se alonga em movimento espiralado não se sabe para onde. (p. 98)

Na sétima e última *Carta* são desenvolvidos, de maneira sucinta, os temas da eternidade e da morte, ou melhor, do “encontro luminoso com a morte” (Lucchesi, 2001, p. 50). De acordo com Spinoza, espírito e matéria formam uma unidade, mas, ao chegar o fim da vida corpórea, parte do espírito subsiste, possibilitando que Spinoza “não demarque

⁵ No livro *Cartas a Spinoza* a tradução desse trecho fala de *sentimentalismo feminino* em lugar de *efeminada misericórdia*. De qualquer maneira, o que fica claro é que Spinoza aceita a imolação de animais.

fronteiras entre vida e morte” (Silveira, 1995, p. 107). Esse tema encontra-se estreitamente vinculado à eternidade. Nesse sentido, devemos nos lembrar que Spinoza, ao escrever a *Ética*, não queria fazer discursos moralizantes, mas pretendia estudar o impulso dos sentimentos em relação à capacidade moderadora do espírito, ou seja, Spinoza pretendia estudar, “à maneira dos geômetras” (Spinoza, 1983, p. 175), as ações e os apetites do ser humano como se fossem linhas, superfícies e sólidos. Dessa maneira, Nise da Silveira pôde acompanhar os seguintes fenômenos nas obras pictóricas produzidas pelos frequentadores do Museu de Imagens do Inconsciente: o estreitamento do espaço em Fernando Diniz, que, de início, possuía a sensação de que os edifícios se inclinavam sobre ele (espaço escuro), até sua *busca pelo espaço cotidiano* (espaço claro); a utilização que Carlos Pertuis fez do geometrismo para delimitar o espaço, no qual, por vezes, as linhas se abrem e se dirigem ao infinito; fato semelhante ocorre numa das últimas pinturas de Emygdio de Barros intitulada *Um Caminho para o Infinito*.

A Arte da Diferenciação

De acordo com a concepção de Spinoza, Deus é definido como um ser infinito, e tudo quanto existe são *modos*, ou seja, modificações dessa substância infinita. Nesse sentido, pode-se afirmar que os seres humanos, os animais, os vegetais, os minerais, os objetos inanimados etc., possuem como causa imanente a substância infinita. Dessa forma, a morte de um ser humano significa que chegou ao fim um *modo* de apresentação daquilo que é eterno, do que subsiste para além da efemeridade da vida e da morte.

Dentre os diversos *modos*, Spinoza confere uma possibilidade de diferenciação ao *modo* humano, sendo sua obra uma tentativa de ajudar os humanos a se libertarem “da escravidão das paixões” (Silveira, 1995, p. 24) e a se diferenciarem. Percebendo a especial atenção dedicada por Spinoza ao *modo* humano, Nise da Silveira propõe um subtítulo para a *Ética*, sua obra maior: *Arte de Diferenciação do Modo Humano*.

Como já foi dito anteriormente, Spinoza passou por vivências sofridas – expulsão da comunidade judaica, falência do comércio que havia herdado do pai e decepção amorosa – que, de acordo com Nise da Silveira, criaram condições especiais para a experiência intuitiva da totalidade. Encontrando-se afastado dos laços da religião formal, do trabalho e dos sentimentos amorosos, ocorre “a emergência interna da totalidade” (Silveira, 1995, p. 27), pois

os principais vínculos com o mundo externo haviam sido cortados, não por vontade própria, mas, de qualquer maneira, “nenhum apego lhe retinha”. A experiência direta com a imagem da totalidade necessita de um espaço de proteção que, ao mesmo tempo, contenha a energia interna que poderia se dispersar e defenda a personalidade de qualquer críspação. Spinoza escolheu como imagem de seu sinete uma rosa acompanhada da seguinte inscrição: *Cuidado. Eu tenho espinhos*.

Essas vivências de Spinoza foram abordadas por Nise da Silveira a partir de sua familiaridade com os conceitos da psicologia analítica. Nesse sentido, pode-se traçar um paralelo entre a possibilidade de diferenciação do *modo* humano como nos é descrito por Spinoza e o processo de individuação conceituado por Jung. A materialização do itinerário proposto por Spinoza encontra-se no ato de polir lentes e a do processo de individuação pode ser percebida nas etapas da construção da casa de campo de Jung.

Uma das tarefas cotidianas de Spinoza consistia em polir lentes. Ofício para manter a subsistência? Trabalho que auxilia nas pesquisas científicas? Pode-se afirmar, porém, que o ato de polir lentes segue as leis geométricas e Nise da Silveira supõe que exista uma relação entre o trabalho manual de polir e o minucioso trabalho desenvolvido no livro *Ética*, no qual o *modo* humano surge como um ser que “vivencia apetites, sentimentos, pensamentos, de acordo com sua natureza humana. E possui a capacidade de diferenciá-los de maneira menos ou mais apurada” (Silveira, 1995, p. 55).

Jung, por sua vez, possui como símbolo de ordenação geométrica a casa. Ela surge, primeiramente, num sonho de 1909, no qual ele se encontra numa casa desconhecida que, apesar disso, sabia ser a sua casa. Trata-se de uma casa de dois andares que possui, no pavimento superior, uma sala de estar em estilo rococó. Ao se descer uma escada, chega-se ao andar térreo, que se encontra na penumbra e onde tudo é mais antigo, talvez do período medieval do século XV ou XVI. No térreo existe uma pesada porta que vai dar numa outra escada, por onde se chega à adega, local muito antigo, provavelmente da época romana. No piso da adega vê-se uma argola que, quando puxada, apresenta uma terceira escada que leva ao subsolo onde existe uma gruta rochosa. Na gruta, Jung vê ossadas, dois crânios muito antigos, restos de vasos e vestígios de uma civilização primitiva.

O sonho lhe surge como um auto-retrato de sua situação psíquica consciente naquele momento de vida, complementada por aspectos inconscientes. A sala de estar, apesar da aparência de inadequação no tempo, caracteriza a consciência, enquanto o térreo

representa o inconsciente pessoal e a gruta o inconsciente coletivo.

Anos mais tarde, ao tentar integrar aspectos inconscientes ao campo da consciência, Jung decide construir uma casa perto do lago de Zurique. Nesse árduo trabalho, a necessidade de dar contorno aos mais íntimos pensamentos e fantasias era representada nas pedras da construção. Ao construir o primeiro cômodo da torre de Bollingen em forma arredondada, dois meses após a morte de sua mãe, em 1923, Jung passou a se sentir repousado e com um sentimento de renovação. Denominou *materno* esse primeiro espaço da casa. Depois, acrescentou uma torre central que possuía um quarto no qual ninguém entrava sem a sua permissão. Nesse local, liberava a imaginação e podia refletir sem sofrer interferências. Tratava-se de um recanto para exercitar a capacidade de *concentração espiritual*. Posteriormente, foi acrescentado um pátio que, ao mesmo tempo, delimita o terreno e deixa um espaço aberto para o céu e a natureza. A última etapa da casa, de 1955, consistiu em levantar mais um andar na parte central e somente foi levada a cabo após um acontecimento de suma importância na vida emocional de Jung: a morte de Emma, sua esposa.

A torre encontra-se diretamente ligada aos mortos, tendo o início de sua construção depois da morte da mãe e terminando após o falecimento da esposa. As projeções da *anima*, que encontram seu primeiro receptáculo na mãe, começam a ser retiradas do mundo externo e são representadas através dos cômodos que constituem a torre de Bollingen. Dessa maneira, Jung vai configurando na construção de pedra as diversas etapas do processo de organização de sua personalidade. Trata-se do processo de individuação, ou, dito em linguagem de Spinoza, de uma forma de se diferenciar. Esse longo processo, iniciado com o *materno* em 1923, somente chegará a seu termo em 1955 com a construção de um andar superior na parte central da torre. Esse cômodo, ligado a todos os outros, representava-o como ele era: “A torre dava-me a impressão de que eu renascia da pedra”, disse Jung (s/d, p. 197).

As paixões humanas, de acordo com Spinoza, amarram as pessoas aos objetos externos. Isso se dá tanto em relação ao amor quanto ao ódio. O amor é definido com a alegria⁶ acompanhada de uma causa externa e o ódio como a tristeza também acompanhada por uma causa exterior. Estando sempre ligados a uma causa externa, o amor e o ódio se apresentam das mais variadas maneiras, dependendo sempre do tipo de objeto a que se

encontram ligados: “Há tantas espécies de alegria, de tristeza e de desejo e, conseqüentemente, de todas as afecções que destas são compostas (...) quantas as espécies de objetos pelos quais somos afetados” (Spinoza, 1983, p. 208).

Depois de definir as noções de amor e de ódio, Spinoza estuda, através de seu método geométrico, a maneira de transformar o objeto de odiado em amado, ou seja, de tentar levar ao *modo* humano a maneira de se diferenciar cada vez em patamares mais elevados, fazendo com que o amor vença o ódio. Nise da Silveira duvida dessa possibilidade. Não que seja impossível, mas trata-se de um processo de transformação muito difícil de ocorrer. Pensa que outro caminho apontado pelo filósofo encontra maiores possibilidades de ser colocado em prática: “Esvaziar os sentimentos de amor e ódio, tornando claros os laços que os vinculam a objetos externos, como se fossem correntes de escravidão” (Silveira, 1995, p. 69). Dessa maneira Spinoza deve ter procedido quando foi expulso da comunidade judaica ou quando sofreu uma triste decepção amorosa. Ao invés de ficar paralisado pela tristeza, Spinoza colocou-se em ação e, polindo lentes e ideias, retirou dos objetos externos as paixões que o prendiam. Da mesma forma se portou Jung, construindo a parte central da torre após a morte de sua mãe e o ponto mais alto da construção depois de ter perdido a esposa: “Tal fato traduzia, realmente, a superioridade do *ego*, adquirida com a idade, ou a da consciência” (Jung, s/d, p. 197 – grifo no original).

A construção da personalidade consciente pode ser definida, se quisermos utilizar a linguagem de Spinoza, como um processo de diferenciação. Jung diz que a maior parte da vida dos seres humanos é dominada por emoções de cunho coletivo e que, aos poucos, o sujeito vai se diferenciando, tornando-se um ser único. A esse longo percurso Jung chamou processo de individuação, pois a noção de indivíduo na obra de Jung não se define como um dado *a priori*, mas, ao contrário, a consciência da singularidade é um trabalho de construção cotidiana, dado que a psique é um sistema dinâmico que se auto-organiza a partir de um trabalho de síntese efetuado na tensão entre consciente e inconsciente (Jung, 1984a, 1984b; Adler, 1977). Esse processo constante de integração não pode, de forma alguma, ser confundido como uma interiorização ou um estado de alheamento das práticas diárias e seu inevitável encontro de relacionamentos humanos. Não estamos, portanto, sob o *ethos* narcísico de exacerbação do individualismo (Costa, 1989), pois “a individuação é o ‘tornar-se um’ consigo mesmo, e ao mesmo

⁶ Enquanto a alegria diz respeito à passagem de um estado de perfeição menor para um maior, na tristeza o ser humano perfaz o caminho inverso.

tempo com a humanidade toda” (Jung, 1985, p. 103).

Dessa maneira, longe de significar a criação de mônadas humanas que caracterizam o individualismo como “um aglomerado anárquico de existências individuais” (Jung, 1985, p. 103), o processo de individuação se estabelece como uma possibilidade de maior integração com a comunidade humana. O processo de individuação possui, portanto, “dois aspectos fundamentais: por um lado, é um processo interior e subjetivo de integração, por outro, é um processo objetivo de relação com os outros, tão indispensável quanto o primeiro. Um não pode existir sem o outro” (Jung, 1987, p. 101).

No caso de não ocorrer uma assimilação das imagens do inconsciente no campo da consciência, o processo de individuação se configurará apenas de maneira inconsciente, permanecendo como uma possibilidade a ser construída (Jung, 1980). Essa necessidade de confronto dos aspectos inconscientes com o campo da consciência nos coloca um duplo problema ético: por um lado, o sujeito terá que entrar em contato com aspectos de sua *sombra*, donde se conclui que o processo de individuação pode ser definido como um processo de diferenciação (Jung, 1984b, 1991), como uma busca pela totalidade psíquica⁷ (Jung, 1980, 1984b, 1987, 1994; Jacobi, 1947), mas nunca como um estado de perfeição, dado que a totalidade prevê o confronto com aspectos reprimidos pelo campo da consciência (Jung, 1987; von Franz, 1990). Por outro lado, mesmo que o sujeito tenha que, de certo modo, se adaptar às normas e padrões coletivos estabelecidos pela sociedade, ele não deve se submeter totalmente às exigências de conduta que lhe são pregadas e nem cair na oposição completa a essas exigências sociais, criando, nas palavras de Jung, uma “norma antagônica” (1991, p. 427), mas sim criar o seu modo singular de lidar com esses padrões sociais. Dessa maneira, as respostas que o sujeito dá em relação ao que se espera dele, tanto em questões sociais quanto nas que dizem respeito à moralidade, tornam-se muito menos previsíveis (Jung, 1984a).

Essa busca pela singularidade, ou seja, o processo de individuação, produz uma nova síntese que leva em conta não somente aspectos da consciência centrados no eu, mas também múltiplos

⁷ Vale lembrar que a totalidade, nesse caso, não deve ser pensada como a possibilidade de se integrar todos os aspectos da personalidade ao campo da consciência. Isso evidentemente seria impossível, mas sim dando ênfase ao caráter processual da individuação, ou seja, nesse processo não se deve negligenciar nenhum aspecto da personalidade, a fim de que o sujeito não seja dominado por certos padrões de comportamento compulsivos (Jung, 1984b).

aspectos inconscientes. Essa síntese desloca o centro da personalidade do eu para o Si-mesmo, arquétipo central da totalidade do ser. O Si-mesmo por um lado possibilita a criação da consciência e, paradoxalmente, é constituído pelo papel que a conscientização das produções do inconsciente provoca no sujeito (Jung, 1980). Dessa maneira, o sujeito torna-se único, diferenciando-se das emoções que o atrelavam aos objetos do mundo externo.

Além do paralelo que traçamos entre a possibilidade de diferenciação do *modo* humano e o processo de individuação, e a valorização da ordem do imaginário, Spinoza e Jung possuem mais um ponto em comum: a não separação entre mente e corpo, típica do cartesianismo. Em Spinoza podemos encontrar um desacordo com as proposições de Descartes que separa o que lhe parecia estar inextricavelmente unido. O mundo afigurava-se, em seu ponto de vista, como uma unidade entre todas as coisas. O pensamento de Spinoza que tanto encantou Nise da Silveira pode ser resumido da seguinte forma: “a substância pensante e a substância extensa são uma mesma substância, compreendida ora sob um atributo, ora sob outro” (Spinoza, 1983, p. 139). Da mesma maneira, para Jung, a mente não se encontra separada do corpo, constituindo aspectos diferentes de aparição da energia psíquica, sendo a matéria energia condensada.

No entanto, se existem pontos em comum entre o pensamento de Spinoza e de Jung, existem também divergências. Nise da Silveira, dirigindo-se a Spinoza, já havia apontado que Jung “nem sempre (...) estivesse de acordo com suas posições” (1995, p. 96). De que maneira, então, Jung se refere a Spinoza em sua extensa obra? A primeira afirmação que devemos fazer é que são poucas as referências de Jung ao filósofo e, quando ocorrem, são para apontar discordâncias:

- mesmo que Jung reconheça, em *Tipos Psicológicos*, que Spinoza considera a *ciência intuitiva* “como a forma mais elevada do conhecimento” (Jung, 1991, pp. 430-431), considera-o um racionalista, pois, no texto *Instinto e Inconsciente* do livro *A Natureza da Psique* (1984a), diz que com Descartes e Malebranche aumentou-se de maneira exagerada o valor do pensamento e, como prova, Jung exemplifica com a seguinte frase de Spinoza: “Por ideia entendo um conceito da alma, que a alma forma pelo fato de ser uma coisa pensante”⁸ (Spinoza, 1983, p. 136);

⁸ Em Jung, a frase aparece da seguinte maneira: “Por ideia entendo um conceito da mente que a mente forma” (Jung, 1984a, p. 72).

- para Jung, a intuição é uma das funções da consciência, não estando numa posição de superioridade em relação ao pensamento, ao sentimento e à sensação. A intuição, da mesma forma que a sensação, é uma função perceptiva de cunho irracional, pois apreende os fatos de maneira direta e não de forma derivada, típicas do pensamento e do sentimento que são funções racionais;

- Jung afirma no artigo *A Fenomenologia do espírito no conto de fadas* do livro *Os arquétipos e o inconsciente coletivo* que a antítese entre espírito e natureza faz com que se limite a noção de espírito à condição de algo sobrenatural, estando no pólo oposto à natureza. Dessa forma, o conceito de espírito passa a designar algo fantasmagórico e não um aspecto da própria vida. Jung diz ainda que, em Spinoza, o espírito é definido como um atributo da substância infinita, representando “uma limitação semelhante” (2000, p. 206) a da antítese espírito-natureza.

Como podemos depreender das considerações feitas por Jung acerca das concepções de Spinoza, o principal ponto de desacordo encontra-se no fato de Jung considerar Spinoza um racionalista e, como conseqüência, elaborar cisões entre espírito e natureza, entre mente e corpo etc. Nesse ponto, Nise da Silveira discorda de Jung: “Não consigo aceitar que você [Spinoza] seja um extremado racionalista”⁹ (Silveira, 1995, p. 42). Nise da Silveira já havia apontado o fato de tanto Jung quanto Spinoza conceberem pensamento e matéria como dois aspectos que representam uma unidade, sendo essa intuição da totalidade trabalhada de maneira racional para que a noção apreendida de maneira direta pudesse ser polida, como uma lente, com a finalidade de, simplesmente, todos terem acesso a esse conhecimento.

A Ciência Intuitiva

A apreensão direta da totalidade foi o que mais atraiu Nise da Silveira nas concepções de Spinoza. De certo, muitos obstáculos se interpõem para que o sujeito alcance a plenitude de valores, mantendo-se, na vida cotidiana, dentro dos limites impostos pelas paixões atreladas aos objetos externos. O caminho que se percorre para que a diferenciação – inerente como possibilidade no *modo* humano – aconteça é, sem dúvida, longo e difícil, mas, de acordo com Nise da Silveira, trata-se de um percurso viável: “Conhecer as limitações para então tentar superá-las,

eis o belo itinerário que você [Spinoza] nos aponta” (Silveira, 1995, p. 29).

A experiência da totalidade foi vivenciada por Spinoza de maneira súbita, como meio de apreensão direta, típica da *ciência intuitiva*. A ideia de uma substância única que não necessita de nada que a explique é definida como Deus. O caráter infinito dessa substância não nos dá o direito de pensar que Deus esteja desvinculado do mundo, pois tudo o que existe é um *modo* como essa substância infinita se apresenta, sendo que, apesar de sua característica de finitude, traz em si “uma essência eterna e infinita” (Silveira, 1995, p. 24). Novallis denominava Spinoza *um homem ébrio de Deus*, pois a apreensão direta da imagem da totalidade fez com que o filósofo passasse a vida ordenando, traçando linhas e planos geométricos para tentar exprimir de maneira clara o que lhe surgiu como luz fulgurante.

A substância infinita possui incontáveis atributos dos quais o *modo* humano consegue apreender apenas dois: o pensamento e a extensão. Dessa forma, por maior que seja a capacidade do ser humano em se diferenciar, encontra-se extremamente limitado em sua compreensão do mundo, pois, como ser finito, não pode alcançar a totalidade dos atributos de Deus. O conhecimento pode galgar patamares mais elevados, caso ocorra a diferenciação do *modo* humano. Spinoza postula a existência de três gêneros de conhecimento: as experiências vagas, o pensamento dedutivo da razão e a apreensão imediata através da ciência intuitiva. O primeiro gênero de conhecimento se dá de maneira não sistemática, por *ouvir dizer*. O segundo é prevalente do árduo trabalho das deduções lógicas da razão. O terceiro gênero, tido por Spinoza como a maneira mais elevada de se obter conhecimento, se faz de forma direta, sem os rodeios do pensamento.

A vivência da apreensão direta da totalidade foi o que ocorreu com Carlos Pertuis, frequentador do Museu de Imagens do Inconsciente, no momento em que raios de luz incidiram sobre o espelho de seu quarto e ele teve uma visão cósmica: o planetário de Deus. A visão de Carlos foi tão intensa e perturbadora que as pessoas que se encontravam ao seu redor não conseguiram entender o conhecimento imediato adquirido por Carlos através da intuição, assim como ele não encontrou meios racionais para explicar o que se afigurava como a verdade absoluta. Internado no hospital psiquiátrico, Carlos passou a viver a dicotomia de ser visto pelos membros da equipe do hospital como um esquizofrênico e tido pelo crítico de arte Mário Pedrosa como um santo perambulando pelos arredores de Engenho de Dentro.

Apesar da evidente diferença existente entre Carlos Pertuis (que teve a personalidade estilizada

⁹ De acordo com Deleuze, “o cartesianismo jamais foi o pensamento de Espinoza; é, isso sim, a sua retórica” (s/d, p. 16).

e passou a viver no hospital psiquiátrico) e Baruch Spinoza (que conseguiu traduzir em palavras suas experiências), Nise da Silveira compara a visão unitária do mundo apreendida pelo filósofo com a imagem do planetário de Deus. Ambas as visões constituem exemplos do terceiro gênero de conhecimento, privilegiada pelos religiosos, porém, raramente utilizada no campo científico. A dupla mirada lançada sobre Carlos (esquizofrênico ou santo) talvez reflita a dilaceração que constitui o pensamento ocidental moderno, tornando incompatíveis a intuição e a razão, a imaginação e a realidade, a religião e a ciência etc. O primado da razão estabelece para Carlos a afirmação de que se trata de um caso de esquizofrenia e para Spinoza um papel secundário no campo filosófico quando comparada sua influência com a de seu contemporâneo Descartes.

A visão unitária de Spinoza o faz dar especial atenção ao tema da eternidade e, em consequência, ao da morte. Nise da Silveira se diz surpreendida quando Spinoza anuncia que passará “aquilo que diz respeito à duração da alma sem relação com o corpo” (Spinoza, 1983, p. 288). O filósofo “monta o cavalo alazão do terceiro gênero de conhecimento” (Silveira, 1995, p. 105) e fala que, mesmo diante da fragilidade do ser humano diante das inúmeras dificuldades da vida, é possível que algo infinito no *modo* humano permaneça mesmo após a morte. Se a alma e o corpo encontram-se inextricavelmente unidos e se apenas a substância infinita é tida como eterna, como explicar que Spinoza afirme a permanência de algo de essencial do humano depois do desaparecimento do corpo?

A essa pergunta Spinoza responde com a própria ideia de Deus que, além de ser causa imanente de tudo o que existe, encontra-se presente na essência de cada *modo*. Dessa forma, existe algo de eterno mesmo no mais perecível dos seres. Com a morte ocorre a dissipação do corpo e do espírito humano, mas permanece subsistindo o que é eterno, o que faz parte da essência de Deus, e, mesmo que seja impossível que ocorram lembranças ligadas ao que é eterno em nós, “sentimos e experimentamos que somos eternos” (Spinoza, 1983, p. 290).

A alma encontra-se unida, por um lado, ao ser humano e, por outro, a Deus, constituindo-se, ao mesmo tempo, como perecível e eterna. Essa intuição da totalidade exigiu um enorme esforço de Spinoza durante toda a sua vida, tendo que se valer do terceiro gênero de conhecimento para tentar apreender, o mínimo que fosse, a presença de Deus em nós. Essa experiência intuitiva é difícil transmitir através das palavras sem que se perca “muito de sua intensidade original” (Silveira, 1995, p. 103). Além de trazer esclarecimentos acerca da essência dos

diversos *modos*, o terceiro gênero de conhecimento, quando trabalhado de maneira adequada, propicia a ampliação da parte eterna, ou seja, a ciência intuitiva não só coloca o ser humano em contato direto com a ideia da totalidade como, ao trazer um quinhão do que é eterno em si, possibilita ampliar o que de eterno carregamos através do conhecimento.

Se o ser humano possui parte do espírito que perece junto com o corpo e outra parte que permanece eterna, qual das duas porções é mais importante? Spinoza não tem dúvida em afirmar que “a alma humana pode ser de uma natureza tal que a parte dela, que nós demonstramos que perece com o corpo, não tenha nenhuma importância em proporção com aquela parte dela mesma que permanece” (Spinoza, 1983, p. 296). Dessa forma, a vida seria um período transitório no qual o espírito humano poderia ampliar a parte que permanece, dependendo do tipo de conhecimento que adquira acerca do que é essencial. Com a morte, a parte perecível do espírito esvai juntamente com o corpo que se decompõe, mas parte do que é eterno e que permanece ligado ao ser humano durante sua vida volta a fazer parte da substância infinita.

A morte de Nise da Silveira, no dia 30 de outubro de 1999, não terminou com as interferências e propagações que seu vasto trabalho pode proporcionar. Além do mais, nos fornece um rico material para questões ligadas, de maneira clássica, aos campos teológico e filosófico. Nise da Silveira, nas palavras de Frei Betto, “nos ensina a descobrir por trás de cada louco, um artista; por trás de cada artista, um ser humano com fome de beleza, sede de transcendência” (Betto, 2001, p. 101).

Ao final de vários textos, Nise da Silveira segue essa busca pela transcendência de maneira sutil. Ao analisar a obra de Antonin Artaud, identifica o mito do Deus-Sol como itinerário subjacente às terríveis vivências. Em seus dois poemas Tutuguri, Artaud aborda, em particular, o Deus-Sol dos astecas. A segunda versão desse poema versa sobre o rito de uma noite negra em que é narrada a morte eterna do sol: “O sol e o homem morrem juntos. O poema ‘Tutuguri’ está datado de 16 de fevereiro de 1948. Antonin Artaud morre no dia 4 de março do mesmo ano” (Silveira, 1989b, p. 23). Podemos encontrar observação semelhante no estudo da obra de Carlos Pertuis. O tema mítico do Deus-Sol encontra-se novamente presente, o tema central encontra-se ligado à religião de Mitra e, por fim, surge a imagem da barca do Sol, presente em diversos mitos: “A face do sol é serena e triste. Ele vai navegar na noite e lutar contra os monstros que incessantemente esforçam-se por impedir seu renascimento. Esta pintura está datada de 2 de

Melo, W. Apaixonados pelo infinito: Nise da Silveira, contemporânea de Spinoza

dezembro de 1976. Carlos morreu a 21 de março de 1977" (Silveira, 1981, p. 344).

Nise da Silveira queria que as pessoas aprendessem a morrer. A última *Carta* termina com a frase *agora e sempre*, prenúncio de um encontro. Trata-se de uma preparação para a morte: "Estou muito doente, abandonada e tentando fazer amizade com a morte. Não é tão difícil" (Silveira *apud* Lucchesi, 2003, p. 113). Em seus últimos dias de vida, Nise da Silveira permaneceu sempre lúcida e, em seu fôlego de sete gatos, mergulhou na Substância Infinita.

Referências

- Adler, G. (1977). Métodos de tratamento na psicologia analítica. In B. Wolman, *As técnicas não-freudianas e técnicas especiais e resultados* (pp. 52-92). Rio de Janeiro: Imago.
- Betto, F. (2001). Fome de beleza, sede de transcendência. *Quaternio*, nº 8, 101.
- Bezerra, E. (1995). *A trinca do Curvelo: Manuel Bandeira, Ribeiro Couto, Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Bezerra, E. (2002). *Meu diário de Lya*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Costa, J. F. (1989). *Psicanálise e moral*. São Paulo: EDUC.
- Deleuze, G. (s/d). *Espinoza e os signos*. Porto/Portugal: Rés.
- Ferreira, A. P. (1999). *O migrante na rede do outro: ensaios sobre alteridade e subjetividade*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Te Corá.
- Gullar, F. (1996). *Nise da Silveira: uma psiquiatra rebelde*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Jacobi, J. (1947). *La psicologia de C. G. Jung*. Madrid: Esparsa-Calpe.
- Jung, C. G. (s/d). *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Jung, C. G. (1980). *A Psicologia da religião ocidental e oriental*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1984a). *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1984b). *A Dinâmica do inconsciente*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1985). *A prática da psicoterapia*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1987). *Ab-reação, análise dos sonhos, transferência*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1991). *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1994). *Psicologia e alquimia*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (2000). A fenomenologia do conto de fadas. In C. G. Jung, *Os arquétipos e o inconsciente coletivo* (pp. 203-247). Petrópolis: Vozes.
- Lucchesi, M. (1995). Introdução. De Nise a Spinoza: uma cultura ética. In N. da Silveira, *Cartas a Spinoza* (pp. 11-15). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Lucchesi, M. (1997). À Sombra de Dionísio. In *O sorriso do caos* (pp. 104-110). Rio de Janeiro: Record.
- Lucchesi, M. (2001). Cartas a Spinoza. *Quaternio*, nº 8, 50-51.
- Lucchesi, M. (2003). *Viagem a Florença: cartas de Nise da Silveira a Marco Lucchesi*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lucchesi, M. (2006). *A Memória de Ulisses*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Melo, W. (2001). *Nise da Silveira*. Rio de Janeiro/Brasília: Imago/CFP.
- Melo, W. (2005). *Ninguém vai sozinho ao paraíso: o percurso de Nise da Silveira na psiquiatria do Brasil*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ.
- Neves, L. F. B. (1988). *As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Silveira, N. da (1981). *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra.

Melo, W. Apaixonados pelo infinito: Nise da Silveira, contemporânea de Spinoza

Silveira, N. da (Org.). (1989a). *A Farra do boi: do sacrifício do touro na antiguidade à farra do boi catarinense*. Rio de Janeiro: Alhambra.

Silveira, N. da (1989b). Um homem em busca do seu mito. In M. Lucchesi, *Artaud: a nostalgia do mais* (pp. 9-23). Rio de Janeiro: Numen.

Silveira, N. da (1993). Introdução. *Quaternio*, nº 6, mimeo, 1-4.

Silveira, N. da (1995). *Cartas a Spinoza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Spinoza, B. de (1983). Ética: demonstrada à maneira dos geômetras. In *Espinosa* (Coleção Os Pensadores). (pp. 69-299). São Paulo: Abril Cultural.

Von Franz, M.-L. (1990). A Função inferior. In M.-L.von Franz & J. Hillman, *A tipologia de Jung* (pp. 9-106). São Paulo: Cultrix.

Categoria de contribuição: Ensaio teórico

Recebido: 20/04/10

Aceito: 17/11/10

Fróis, É. S. & Moreira, J. de O. A imagem corporal na criança e as novidades do brincar pela internet: um ensaio teórico

A Imagem Corporal na Criança e as Novidades do Brincar pela Internet: um Ensaio Teórico

Children's Body Image and the Novelties of Playing on the Internet: a Theoretical Essay

Érica Silva Fróis¹

Jacqueline de Oliveira Moreira²

Resumo

O presente trabalho pretende realizar uma reflexão teórica sobre as possíveis influências do brincar virtual na formação da imagem corporal da criança, sendo aqui apresentada uma discussão inicial sobre a imagem corporal, seus aspectos psicossociais e as influências das experiências vividas através do brincar virtual. A questão pautada neste estudo teórico trata do papel do brincar com jogos virtuais na formação da imagem corporal da criança e como essa imagem contribui para a formação da subjetividade infantil. Pretende-se também levantar questões acerca do brincar virtual infantil, da construção da subjetividade na criança e sua relação com o próprio corpo. Assim, nossa discussão se situa no campo da psicomotricidade em diálogo com elementos da contemporaneidade. Trabalharemos com autores que contribuem para esses dois campos teóricos, como Le Boulch (1982), Dolto (1984), Winnicott (1975, 1979), Cabral (2001), Lévy (1996), Fonseca (2008a), Kumar (1997) e Baudrillard (1991, 1997).

Palavras-chave: imagem corporal; virtual; criança; brincar.

Abstract

This work intends to conduct a theoretical reflection on the possible influences of virtual playing on the formation of children's body image, by means of introducing an initial discussion of body image, its psychosocial aspects, and the influences of experiences lived by means of virtual playing. The issue of this theoretical essay deals with the role of playing virtual games in the formation of children's body image and with how this image contributes to the formation of child subjectivity. The intention is also to raise questions concerning child virtual playing, construction of child's subjectivity, and its relation with his or her own body. Therefore, our discussion is placed in the field of psychomotricity in dialog with elements from contemporaneity. We will work with authors who contribute to these two theoretical fields, such as Le Boulch (1982), Dolto (1984), Winnicott (1975, 1979), Cabral (2001), Lévy (1996), Fonseca (2008a), Kumar (1997), and Baudrillard (1991, 1997).

Keywords: body image; virtual; child; playing.

¹ Especialista em Psicomotricidade. Mestranda em Psicologia – PUC Minas. Professora de Psicomotricidade – PUC Minas/Arcos. Endereço para correspondência: Av. Yolando Sebastião Logli, 255, Distrito Industrial II, Arcos, MG, CEP 35588-000. Psicóloga Clínica Infanto-juvenil. Endereço eletrônico: ericafrois@gmail.com.

² Doutora em Psicologia Clínica – PUC-SP. Mestre em Filosofia – UFMG. Professora Adjunta III da PUC Minas. Professora do Mestrado da PUC Minas (Av. Dom José Gaspar, 500 – Coração Eucarístico, Belo Horizonte/MG – CEP 30535-901). Psicóloga Clínica. Endereço eletrônico: jackdrawin@yahoo.com.br

Introdução

Um dos marcos do mundo contemporâneo é a velocidade comunicacional e imediata possibilitada pelo ambiente virtual da internet. Por meio dos computadores e outros meios eletrônicos, em um curto espaço de tempo, o indivíduo pode comunicar-se com pessoas de vários lugares do mundo e acessar informações de diversas fontes. Essa referência virtual, não concreta, incide de modo peculiar no desenvolvimento humano e, desse modo, na formação da imagem corporal do indivíduo. A criança constrói a sua própria imagem do corpo a partir das experiências que vivencia e, dentre elas, se destaca o brincar. O brincar é, desde o início da vida, um modo característico de a criança existir no mundo. É inicialmente brincando com o próprio corpo e através de sua relação com o ambiente que a criança vai definindo sensações e percepções, nomeando e marcando representações psicoafetivas peculiares para cada cena. Desse modo, a criança constrói uma ideia de si, uma imagem do seu corpo e de como se vê no mundo. A imagem corporal é, portanto, uma função que se processa ao longo do desenvolvimento infantil, estendendo-se às demais fases de vida, sendo responsável pelo conhecimento que o indivíduo tem de si, uma vez que corresponde ao modo pelo qual se define enquanto pessoa.

A imagem corporal se processa a partir das experiências vividas pelo indivíduo no mundo, fazendo com que esse indivíduo construa uma definição de si mesmo. É importante destacar que a perspectiva desenvolvimentista aqui adotada não indica uma visão gradativa e linear. O desenvolvimento, segundo Wallon (1971), é descontínuo e se processa de modo indissociável a partir de aspectos fisiológicos, psíquicos e socioculturais. Embora indissociáveis, tais aspectos terão focos distintos neste ensaio em virtude de uma escolha metodológica. Segundo Fonseca (2008a), o desenvolvimento caracteriza-se pelo conjunto de funções que processam a inserção do indivíduo no mundo. Assim, a imagem que se tem de si mesmo – imagem corporal – é um constructo integrante do desenvolvimento humano, pois se situa na construção subjetiva do indivíduo e nas suas relações no mundo. Embora englobe dimensões fisiológicas e hereditárias, este ensaio sobre a imagem corporal e o brincar virtual terá, devido a uma escolha metodológica, um foco psicossocial, isto é, as reflexões acerca dos aspectos psicoafetivos, sociais e culturais serão consideradas com maior destaque sem que com isso sejam desvalorizados os outros aspectos envolvidos.

Imagem corporal é um conceito referente ao modo como a pessoa se vê. É a representação que se tem de si, a maneira como nos definimos. Assim, a existência de um modo distinto de organização de informações e dados – a dimensão virtual – implica uma representação de si, ou seja, uma imagem corporal, também peculiar. Essa imagem é formada a partir das experiências vividas e, sendo tais experiências típicas da dimensão virtual, o modo como o indivíduo se vê será permeado por tal fenômeno, sobretudo sendo o virtual apresentado à criança por meio do brincar. Schilder (1999) define a imagem corporal como um processo dinâmico que se encontra em constante autoconstrução e autodestruição. Nesse movimento dialético e dialógico, estão implicados elementos conscientes, inconscientes, afetivos, cognitivos, imaginários e vivenciais, sendo a memória, as sensações e as relações com os outros fatores que influenciam na formação dessa imagem.

Há múltiplos fatores nesse cenário implicitamente considerado, porém, nesta reflexão, pretendemos pensar a imagem corporal vinculada aos aspectos psicossociais, considerando-se assim a relação entre os fatores psicoafetivos, a imagem corporal, as organizações espaço-temporais e o brincar.

As convocações do brincar no espaço físico concreto anunciam realidades e limites temporais e espaciais distintos dos limites da realidade virtual. Acreditamos que a imagem corporal influencia o processo de construção da subjetividade e que o brincar desempenha um papel fundamental nessa relação com a imagem, o que leva a crer que uma estruturação da imagem corporal, norteadas a partir da virtualidade, coloca outros referenciais espaço-temporais que, por sua vez, influenciam a vivência do sujeito sobre seu próprio corpo. Os autores abordados não possibilitam precisar os efeitos da virtualidade na formação social e corporal da criança, sobretudo os efeitos da internet e dos jogos virtuais, mas tais contribuições oferecem um cenário de discussão acerca de novos paradigmas na constituição e percepção do corpo. A impossibilidade da delimitação dos efeitos do brincar na internet sobre a formação da imagem corporal nos seus aspectos psicossociais, entretanto, não impede a construção de uma reflexão teórica sobre o tema. Com o intuito de processar essa reflexão, buscaremos, primeiramente, entender os conceitos de imagem corporal e sua articulação com o tempo e o espaço no processo do brincar na realidade concreta, para depois tratarmos do estudo dos brincares que nomeamos como concreto e virtual.

Revisão Teórica

A organização psicomotora da criança: imagem corporal, esquema corporal e a estruturação espaço-temporal

O conceito de imagem corporal abrange organizadores fisiológicos, psíquicos, corporais e sociais. Segundo Le Boulch (1982), “a imagem do corpo se constrói junto com as etapas do desenvolvimento para alcançar, a cada nível de organização da personalidade, uma unidade provisória e que se deve reconstruir em cada nova etapa” (p. 16). O conceito de imagem corporal foi trabalhado inicialmente a partir de um marco neuropsicológico e, nessa medida, confundia-se com o conceito de esquema corporal. Entretanto, com a contribuição de L’Hermitte e, posteriormente, de Schilder, o conceito de imagem corporal passa a ser articulado às dimensões mentais e sociais (Le Boulch, 1982), o que fez com que o conceito de imagem do corpo se diferenciasse do conceito de esquema corporal.

A imagem corporal é permeada por concepções que vão da dimensão centrada no desenvolvimento maturacional e biológico até as inscrições psicoafetivas. Segundo Le Boulch (1982), “a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade” (p. 17), o que significa que a atividade motora e a sensório-motora subsidiam a evolução da imagem do corpo. Já Cabral (2001) definirá a imagem do corpo como o conjunto de fantasias, vivências, afetos e imagens introjetadas que foi construído nas primeiras relações com o mundo. A essa imagem que o indivíduo vai construindo sobre si aliam-se os conhecimentos e vivências acerca das sensações corporais, permitindo uma integração entre as partes do corpo. Trata-se da construção do esquema corporal. A percepção sobre o corpo, suas articulações e movimentos, permite que o indivíduo construa esse esquema. Essa construção está subsidiada pela percepção que se tem de si, ou seja, pela imagem corporal. É nessa medida que o indivíduo vai integrar suas partes do corpo – o esquema corporal – com a forma como se vê – a imagem corporal, processo que vai depender da significação dada ao corpo na infância. Dolto (1984) afirma que “a imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais, e pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante” (p. 14). Desse modo, pode-se perceber que as relações que a

criança constrói no mundo serão fundantes na estruturação do seu corpo: é a partir da imagem corporal que se pode entrar em contato com o mundo e se relacionar com ele. Na mesma medida em que funciona como elemento autodefinidor da criança, fundando-a no espaço relacional, a imagem corporal é também o reflexo das memórias corporais que as inscrições no corpo permitem ao longo da vida. Assim, a imagem corporal estrutura e é estruturada pelo indivíduo na relação com o mundo, inscreve o corpo e recebe inscrições dele, situando a criança numa existência relacional.

Ao investigar imagem e esquema corporais, os conceitos de estruturação espacial e temporal tornam-se relevantes, pois compõem o cenário de apropriação e visibilidade do corpo da criança na sua relação com o mundo.

A estruturação espacial de cada um é a percepção do próprio corpo em relação aos demais elementos do mundo; é orientar-se no espaço físico tendo em vista o próprio corpo e os elementos do ambiente, sendo a partir da integração das noções de direção e de distância que o indivíduo desenvolve a possibilidade de organizar-se em relação a si mesmo e aos outros. É na medida em que tem a oportunidade de explorar o ambiente, de atuar no espaço vivenciando outros elementos que a criança poderá representá-los mentalmente, isto é, perceberá que a imagem mental pode substituir o objeto. Dessa forma, no processo de diferenciação e representação, a criança poderá situar-se em relação aos objetos e situar os objetos entre si.

Segundo Piaget e Friaese (1969), é no período das primeiras aquisições sensório-motoras que a criança se apropria das primeiras noções em relação ao espaço e ao tempo. No momento em que começa a perceber, diferenciar e integrar percepções em relação ao seu corpo e ao mundo, inicia-se o percurso da criança em direção à estruturação espaço-temporal, o que implica, também, a diferenciação entre o próprio corpo e o mundo dos objetos. Sendo assim, o processo de aquisição do esquema corporal está atrelado à estruturação espacial, uma vez que é apenas quando a criança se reconhece como diferente dos outros elementos, quando integra as partes do seu corpo em um todo diferenciado dos demais objetos que poderá organizar esse todo, esse corpo no mundo. A percepção em relação ao mundo é uma percepção espacial na qual o corpo é a referência, sendo a estruturação do esquema corporal a condição primeira para que a criança possa se organizar no espaço. Segundo Le Boulch (1982), o espaço é o lugar ocupado pelo corpo, onde se desenvolvem os movimentos, sendo as primeiras relações da criança

no mundo aquelas que subsidiarão sua organização espaço-temporal.

Essa relação espaço-temporal permitirá que o indivíduo se movimente, reconheça-se no espaço e perceba de modo concatenado e sequencial os seus gestos, tornando possível a coordenação de atividades e a organização da vida cotidiana. Portanto, se faz salutar estabelecer, de modo didático, norteadores sobre a aquisição temporal, ainda que essa não se dissocie da estruturação espacial.

A estruturação temporal é a capacidade de situar-se em relação a um antes e a um depois; é a percepção sucessiva de elementos levando-se em consideração a duração e a ordem. A orientação temporal está associada à percepção espacial, pois é apenas quando percebo os elementos e me situo em relação a eles que tenho condições de avaliar a duração, a sucessão e a organização dos acontecimentos. Para haver comparações, condição essencial para avaliar o processo de temporalidade, é necessária a localização dos demais elementos do ambiente. Nessa medida, a estruturação espacial é condição para o processo de organização temporal.

A percepção temporal implica a percepção de ordem e organização de eventos e, sob a dimensão quantitativa, a percepção de intervalos e sequências de fatos. A criança constrói suas relações espaço-temporais a partir de vivências corporais e afetivas que realiza no mundo, sendo o universo de experimentações realizadas pela criança no mundo o que vai nortear sua localização do corpo no espaço e no tempo. As experiências do corpo em movimento são, portanto, aquilo que permitirá à criança apropriar-se do espaço localizando-se no tempo. Não se deve ignorar, entretanto, o fato de que a estruturação temporal é também influenciada pela genética e pela formação biológica da criança, embora não se trate de um dado imutável, na medida em que alguns desses fatores biológicos são passíveis de mudança graças à plasticidade cerebral e às estimulações do ambiente incidindo no desenvolvimento do organismo.

Assim, as noções espaço-temporais estão estritamente associadas à estruturação da imagem do corpo e do esquema corporal. Tais noções relacionam-se e comunicam-se reciprocamente, não sendo possível precisar separadamente cada uma delas no desenvolvimento do sujeito. Segundo Medina, Rosa e Marques (2006), a estruturação do corpo no espaço e no tempo constitui um ponto fundamental para a adaptação do sujeito ao mundo. O organismo psicomotor funciona na inter-relação das funções psicomotoras que se constroem mutuamente atuando na evolução e no

desenvolvimento psicomotor do sujeito. Outras funções psicomotoras, não pormenorizadas neste estudo, estão diretamente relacionadas a esse processo de desenvolvimento, como lateralidade, equilíbrio e tônus.

A organização psicomotora da criança e o brincar

Segundo Le Boulch (1982), a relação da criança com o mundo é fundamental no processo de apropriação das noções espaço-temporais bem como na estruturação do esquema e da imagem corporal. Assim, o processo de diferenciação entre o corpo próprio da criança e o mundo que a cerca oferece condição inicial para que ela se aproprie do seu corpo, podendo movimentar-se na relação com o mundo. Nessa representação, apropria-se, por meio de jogos com a mãe, da constância dos objetos e segue se diferenciando e construindo seu existir. Nesse processo de diferenciação, o papel dos estímulos externos e, sobretudo, dos objetos ocupa função importante junto ao desenvolvimento psicomotor da criança. Ao perceber e localizar seu corpo no mundo externo, ela segue o processo de conhecimento corporal, refina suas habilidades na relação que cria entre seu corpo e os objetos, exercita suas habilidades de apreensão, coordenação óculo-manual, coordenação motora, equilíbrio e tônus, entre outras. Ao prender um brinquedo na mão e levá-lo à boca, a criança cria uma nova representação do mundo e do seu corpo:

A partir do estado objetual, a relação da criança com o mundo entra numa fase intencional durante a qual vai estender ao mundo dos objetos as experiências já realizadas no ambiente humano. Os intercâmbios interpessoais constroem seu temperamento e modelam sua personalidade afetiva. (Le Boulch, 1982, p. 55)

A criança que fixou a imagem materna pode se orientar em relação a ela e aos objetos de modo intencional ao procurar resolver problemas propostos. A atividade motora se torna intencional e o circuito de representações e apropriações do próprio corpo e do mundo amplia-se de modo cada vez mais elaborado. Le Boulch (1982) chama de “jogo da função de ajustamento” esse circuito de apropriações e representações, sendo ele o que vai permitir “a invenção de soluções motoras aos problemas motores” (p. 55).

Percebe-se, portanto, que as relações da criança com o mundo e os modos de apropriação dos objetos e do próprio corpo são determinantes na

constituição do sujeito. Segundo Vygotsky (1998), é no brincar que a criança pode operar com significados desligados dos objetos. Ela pode transformar um pano em um fantasma, por exemplo. Através dessa prática, a criança cria e transforma o objeto, imaginando situações e projetando vivências. O que acompanha essa transição do pensamento é a manutenção da funcionalidade do objeto, ou seja, o brinquedo atua na dinâmica da representação mental promovendo na criança a apropriação do objeto em si, da função que ele ocupa e, conseqüentemente, o papel do próprio corpo nessa relação. O brincar, portanto, ocupa função importante no processo de diferenciação e apropriação do corpo no mundo, sendo ele o que vai permitir o conhecimento dos objetos, suas funções e as ações do corpo e do movimento sobre o mundo. Além disso, brincar tem outras importantes funções, como a de permitir transitar entre a realidade interna e externa. Winnicott (1979) pontua que o brincar é uma experiência variável entre indivíduos, marcando o espaço pessoal e autônomo no meio ambiente. Situa-se no intermédio do espaço externo (ambiente externo) e interno (universo próprio do sujeito; implica necessidades e desejos).

A confiança do bebê na fidedignidade da mãe e, portanto, na de outras pessoas e coisas, torna possível uma separação do não-eu a partir do eu. Ao mesmo tempo, contudo, pode-se dizer que a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural. (Winnicott, 1979, p. 83)

Le Boulch (1982) enfatiza a importância do exercício global da psicomotricidade através dos jogos livres. Afirma que, nesses jogos, a criança pode confrontar fantasias e realidade e ajustar tais demandas, bem como apropriar-se de regras e atuar sobre elas. Pode também, segundo o autor, tirar proveito deles em seu papel catártico, na medida em que, jogando, a criança libera tensões: “A criança vai adquirir pouco a pouco confiança nela, melhor conhecimento de suas possibilidades e limites. A atividade lúdica incide na autonomia e na socialização, condição de uma boa relação com o mundo” (p. 140). O brincar torna-se, portanto, um elemento expressivo e organizador da criança na dimensão simbólica, pois permitirá que ela se expresse, construa e organize os estímulos que vem recebendo do meio. É através da vivência lúdica que o corpo poderá se inscrever na ordem subjetiva, possibilitando-se assim um afastamento entre o corpo da mãe e o do bebê, criando possibilidades de

autonomia em um espaço criativo e construtivo. Com a leitura de Cabral (2001), entende-se que a possibilidade de viver um espaço de cenas lúdicas, com fantasmas e desejos expressos corporalmente, permite um campo privilegiado de simbolização e organização para a criança. Segundo Winnicott (1975), o brincar cria um espaço potencial no qual a criança pode falar de si, recriar e transformar a realidade lidando com a sua necessidade de expressão e construção do espaço subjetivo:

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. (Winnicott, 1975, p. 79)

Neste estudo, o brincar é dividido em dois tipos: em um brincar dinâmico, que se refere aos jogos corporais realizados numa dimensão espaço-temporal concreta que requerem que o corpo se movimente e se situe na relação com os outros; e em um brincar virtual que toma a condição do jogo na internet em uma dimensão espaço-temporal não concreta na qual o corpo está em interação com a máquina.

A criança, desde cedo, aprende a se expressar através do brincar e utiliza instrumentos para satisfazer suas necessidades e demandas. Faz, primeiramente, do próprio corpo um brinquedo. O bebê, por exemplo, ao reconhecer suas mãos, diverte-se ao ver os braços balançando, utilizando as mãos para a satisfação oral. Dessa forma, elabora e organiza um mundo que ainda não domina. Essa vivência por meio da fantasia torna-se prazerosa, pois, por não ser ameaçadora, auxilia na construção de uma autoestima positiva que colabora com um bom desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Winnicott (1975) aponta uma série de eventos psicológicos atribuídos ao brincar. O desenvolvimento da socialização é, dentre outros, necessário e importante elemento propiciado pelo brincar espontâneo da criança. Sendo assim, esse é também espaço de relação no qual a criança introjeta valores e experimenta emoções podendo organizá-las, o que contribui para o seu bem-estar no mundo social.

É, pois, por meio de atividades lúdicas que a criança constrói seu universo de aprendizagem e exerce sua capacidade criativa, sendo fundamental que lhe sejam oferecidas múltiplas e diversas experiências para vivenciar o brincar da forma mais completa possível. A brincadeira é uma linguagem infantil que diz respeito à representação simbólica que a criança tem do mundo. É uma ação que

ocorre no plano da imaginação e que exige que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isso quer dizer que é preciso haver consciência da diferença entre brincadeira e realidade imediata. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade familiar de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Nas brincadeiras, as crianças podem exercitar suas habilidades por meio da troca de papéis, pois, ao exercerem funções diferentes, torna-se possível a experiência de vários prazeres e angústias.

O brincar virtual e o brincar concreto

Na seção anterior, compreendemos o quanto o brincar é importante no desenvolvimento infantil, restando-nos compreender como esse brincar se situa na atualidade. Os jogos dinâmicos que exigem o corpo em movimento na relação com os outros no espaço concreto – as brincadeiras de faz-de-conta, o fantasiar-se, o jogo com regras, os jogos de tabuleiro e pedagógicos – dividem espaço na contemporaneidade com outra dimensão do brincar: os jogos virtuais na internet. Brincar na tela do computador com jogos virtuais é uma prática constante das crianças, sobretudo as que têm acesso à tecnologia virtual.

O universo contemporâneo oferece possibilidades no espaço concreto e no virtual. Embora, no virtual, esteja presente a concretude do computador, da tela e dos mecanismos eletrônicos do sistema, a relação do indivíduo permeada pela máquina se dá na dimensão não palpável da imagem. Nomeia-se espaço concreto a dimensão material de vivências que aludem a um espaço preciso e físico, preconizando, também, uma dimensão temporal bem delineada. Já o espaço virtual é uma dimensão hipotética e representativa de imagens, informações e conhecimentos que também são reais, porém não físicos, mas imagísticos; numa condição atemporal, ele retrata elementos que transitam no espaço e no tempo de modo hipotético. A imagem virtual encontra-se no plano da simulação e é formada por configurações numéricas. Não se trata da projeção ou manipulação de um objeto em cena, mas de um sistema que constrói a imagem desse objeto em sua ausência. As informações contidas no meio virtual permitem, muitas vezes, a interação e a interlocução, podendo também o indivíduo ter emoções e percepções suscitadas por conteúdos e situações pouco possíveis na dimensão concreta da realidade. No ambiente virtual, pode-se manejar o espaço: sentar-se na sala e “viajar” para outros países

experimentando sensações e emoções. Embora se entenda que o meio virtual abrange vários elementos, como a televisão, o videogame e a internet, neste estudo, nossa escolha recairá sobre os jogos da internet sob o formato “off-line”, isto é, que não indicam comunicação ou interação direta entre jogadores.

O indivíduo, ao usar o jogo virtual no formato “off-line”, interage com a máquina – o computador –, joga e disputa com as regras propostas pelo jogo. A fim de diferenciar o foco do estudo, esclarece-se que o conteúdo e as relações investigadas situam-se na internet e não nos videogames tradicionais, isso porque a possibilidade, variedade e agilidade no acesso a jogos na internet é significativamente maior do que nos *games* tradicionais. Também há, na internet, um diferencial econômico: nos *games* tradicionais, é preciso comprar o cartucho com o jogo em si; já na internet, há uma gama de jogos que podem ser acessados a partir de um computador e de um provedor que, mesmo pago, propicia acesso a uma diversidade de jogos gratuitos dentre outras distrações.

O brincar virtual e o brincar concreto: referenciais na formação da imagem corporal

Lévy (1996) enfatiza que a dimensão virtual traz mudanças nas concepções de espaço – nomeadas por ele desterritorialização, visto que o ambiente virtual não tem uma materialidade continente espacial –, bem como pontua as alterações em relação à dimensão temporal devido ao desprendimento da concretude do “aqui e agora”. A virtualidade permite transitar, segundo o autor, por diferentes espaços e velocidades, não havendo aí limites claros, o que dificulta a precisão entre público e privado, comum e próprio.

O mesmo autor apresenta uma visão favorável e inevitável dos espaços virtuais, apontando para a necessidade de se atender a demanda social de apropriação de informação e otimização do tempo.

O texto contemporâneo, alimentando correspondências *online* e conferências eletrônicas, correndo em redes, fluido, desterritorializado, mergulhado no meio oceânico do ciberespaço, esse texto dinâmico reconstitui, mas de outro modo e numa escala infinitamente superior, a copresença da mensagem e de seu contexto vivo que caracteriza a comunicação oral. (Lévy, 1996, p. 39)

Contraopondo-se às ideias desse autor, Baudrillard (1997) afirma que a virtualidade põe em risco as questões da concretude do espaço

físico, ameaçando as condições de sociabilidade entre os indivíduos: “Os media são produtores não da socialização, mas do seu contrário, da implosão do social nas massas.” (p. 104). Afirma esse autor que a comunicação virtual possibilitou a valorização do mundo das imagens e do imediatismo. O indivíduo busca a virtualidade, afastando-se das condições sociais e críticas.

Levin (2007), por sua vez, contrapõe o brincar real, que implica presença e realidade, ao brincar do campo da simulação, da ilusão e da aparência. Define a realidade virtual como a realidade que não depende do objeto representado, mas do código numérico da máquina. Essa realidade traduz o fim em si mesmo, sem relação explícita com outro ser. Trata-se de uma realidade intangível, efêmera e descartável, “composta de imagens fixas programadas para criar a ilusão do movimento” (p. 20). Nessa perspectiva, Levin (2007) suscita uma incidência negativa do brincar virtual na vida da criança. Para o autor, o brincar virtual estaria criando um espaço descolado e distorcido da realidade, visto que não corresponde a uma representação da realidade em si. A criança vive no brincar virtual uma situação hipotética, distante do seu potencial criativo, não sendo as saídas possíveis aquelas imaginadas ou construídas pela própria criança, mas pelo sistema operacional do jogo. Segundo Levin (2007), essa condição do jogo em espaço virtual pode repercutir em uma imagem corporal distorcida acarretando prejuízos ao desenvolvimento da criança. O autor destaca outros pontos negativos em relação ao brincar virtual e ao desenvolvimento infantil, sobretudo em relação à capacidade de criação e transformação do brincar/brinquedo.

A criança se depara com imagens que vê pela primeira vez, mas não experimenta; imagens que ela imagina sem sentir ou nas quais pensa isoladamente do corpo. Desvirtua-se a percepção e criam-se outras sem referências corporais.

(...)

A tela não revela a experiência corporal, mas o espetáculo utópico de um corpo sem contorno definido, imortal e irrealizável, que garante sua existência por meio do olho-espelho-tela, no qual se identifica sem delongas. A criança, na artificialidade da imagem, na miragem imóvel, gera uma vivência desencarnada do elemento infantil, vive permeada por ela. (Levin, 2007, p. 116, 121)

A partir das considerações de Levin (2007), pode-se localizar o campo da imagem como uma experiência que tende a ser ameaçadora para as vivências criadoras da criança. Com um espaço

limitado para criar, ela se vê à mercê da imagem, podendo manejar bonecos virtuais e demais objetos apenas com possibilidades limitadas de interação, devido aos recursos que o sistema dispõe. Por exemplo, sendo o dispositivo um jogo de construção de cidades, a criança não poderá brincar de ser uma jogadora de tênis disputando um torneio. Cada jogo apresenta um sistema capaz de operar com determinados recursos, fazendo com que a criação, a capacidade imaginativa da criança de construir histórias e criar personagens, fique, portanto, limitada. Por outro lado, no jogo da concretude ela poderá introduzir variáveis ilimitadas. Ao brincar de casinha, por exemplo, pode criar, em uma mesma cena, possibilidades diversas, pode vislumbrar um cenário que coexiste com uma quadra para um jogo de tênis, um shopping para as compras ou mesmo uma luta de judô. No jogo concreto, a criança está livre para inventar seus personagens que podem coexistir com cenas diversas que interagem entre si ou não.

Kumar (1997) revela que vivemos um novo estágio no modo como a informação é transmitida. O contemporâneo nos convida à velocidade de dados e informações e a internet atende tal perspectiva. O sujeito de uma teleconferência, por exemplo, não está mais localizado em um ponto específico do tempo/espaço absoluto. Em vez disso, é multiplicado por bancos de dados, dispersado por mensagens e conferências em computador, descontextualizado e re-identificado por anúncios de TV, dissolvido e materializado continuamente na transmissão eletrônica. O corpo não é mais um limite eficaz da posição do sujeito.

O brincar virtual aponta para outro dimensionamento do corpo. O boneco que aparece na tela e responde aos comandos da criança está inserido em uma dinâmica espaço-temporal distinta daquela proposta na realidade, o que repercute em aspectos distintos como força, atenção, memória, agilidade e um dinamismo diferente daquele vivenciado na realidade. Em vários jogos a criança pode criar seu personagem, sua representação. Na tela, a criança pode ver-se representada tal como gostaria de ser e não como é realmente, tal como no desenho que produz, porém com maiores recursos gráficos. Assim, por meio do brincar virtual a criança pode experimentar sensações e construir situações pouco possíveis no plano da realidade. Ela pode criar um boneco que corre, luta e vence seus adversários, ainda que, na realidade, tenha limitações físicas para brincar como esse personagem. A imagem no brincar virtual pode, portanto, apresentar uma possibilidade positiva de simular situações e de se ver experimentando-as,

sobretudo tratando-se de pessoas com limitações físicas que as impedem de estar de pé brincando de luta com um colega.

Ainda que não tenhamos respostas conclusivas sobre os resultados dos impactos do brincar virtual na formação da imagem corporal na criança, deve-se considerar que o brincar no seu conjunto, quer seja ele virtual ou dinâmico, abarca questões positivas e negativas ao desenvolvimento infantil. Percebe-se, contudo, que a dimensão da concretude do brincar dinâmico oferece parâmetros diferentes daqueles oferecidos pela virtualidade. Vestir uma boneca, manuseando roupas e as partes do corpo concreto do objeto, é diferente de clicar em utensílios apresentados virtualmente e montar um personagem virtual. A boneca concreta fornece elementos diversificados para o brincar, enquanto sua representação virtual oferece possibilidades restritas pelo programa ou jogo em que está situada. Em cada situação, o corpo da criança manifesta-se de modo diferente: na situação concreta, está em foco a dimensão espaço-temporal concreta, o corpo físico da boneca localizado em um espaço que é determinado pela condição da fantasia da criança. Ela pode imaginar a cena em que situa a boneca, pois não há uma condição real indicativa e determinante. A organização da coordenação motora também está em cena, pois a criança tenderá a deslocar a boneca movimentando o próprio corpo, ou fingir ser o próprio personagem, o que também implica uma movimentação ampla do corpo. Já na condição do jogo virtual de vestir uma boneca, por exemplo, as habilidades requisitadas estão no nível da representação. A criança, ao saber localizar e operar com os comandos necessários ao jogo no computador, aciona as funções de memória, atenção, agilidade manual, percepção e raciocínio lógico, e o movimento se dá no nível da representação e da coordenação óculo-manual. A criança, então, seleciona, dentre as imagens disponíveis no site, quais acessórios e roupas deseja usar para vestir sua boneca virtual. Essa boneca nem sempre tem movimentos, ou esses se limitam às funções que o *site* disponibiliza para os usuários.

Contudo, o brincar virtual apresenta pontos positivos por corresponder com as demandas da ordem do contemporâneo. Sarmiento e Barra (2006) apontam a internet como uma ferramenta capaz de possibilitar autonomia, comunicação e interação entre as crianças e jovens. Trata-se de uma maior acessibilidade a culturas diversas em uma dimensão mais ampla e atual:

As tecnologias a que hoje acedemos afiguram-se como modificadoras nas formas de relacionamento das crianças com a informação e comunicação. A

utilização de som, imagem, texto, grafismos e todas as potencialidades hipermédia, contribui ainda, e decisivamente, para cativar o utilizador destas faixas etárias com a grande vantagem de tornar possível a aprendizagem adaptada a diferentes estilos, ritmos e capacidades das crianças, com grande facilidade e flexibilidade de utilização. A relação estabelecida entre a criança e a Internet permite interações diversificadas, pela organização não linear da informação, possibilidade de controlar a “navegação”, seguir linhas de interesse e gerir prioridades ligadas estritamente às necessidades e interesses individuais. Estamos perante uma nova e poderosa “rede” de cultura e de socialização que permite aos utilizadores e consumidores apropriarem-se e atribuírem significação às mensagens e informação veiculada nos seus contextos de vida e tendo como base genuína as suas necessidades, motivações e interesses. As crianças nascem e crescem neste mundo de informação sem barreiras e constituem a semente da construção de uma realidade liberta de preconceitos históricos e que não estão dependentes do conhecimento adquirido num mundo restrito pelas condicionantes espaço-geográficas. (Sarmiento & Barra, 2006, p. 6)

Papert (1998) afirma que é recomendável o uso do computador pelas crianças acima de três anos, mas que essa experiência não substitui a vivência concreta. Para esse autor, os meios devem coexistir no desenvolvimento infantil a fim de possibilitar a inserção da criança no mundo digital da contemporaneidade, sem, contudo, abandonar as experiências concretas que lhe são indispensáveis ao desenvolvimento.

Sites especializados em jogos virtuais infantis elencam inúmeras possibilidades e, por meio dos comentários e opiniões, pode-se perceber que há um número significativo de acessos. Um deles, o jogo de vestir uma boneca virtual no qual o usuário pode criar figurinos com roupas e acessórios,³ chegou a registrar 94.737 acessos em três anos de uso e 1.510 comentários, o que mostra, sem uma análise apurada, a frequência de crianças e/ou acessos investidos no brincar virtual. Sendo assim, pode-se entender que o brincar virtual faz parte do universo contemporâneo e que sua dinâmica incide na formação da subjetividade da criança, o que indica novos parâmetros para o corpo se situar no mundo.

A dinâmica do brincar virtual tem-se tornado usual inclusive em hospitais, sendo a *gameterapia* uma espécie de intervenção terapêutica que promove o uso de videogames para tratamentos médicos, sobretudo de crianças e idosos. Cavaçana

³ Referência ao site <<http://www.jogosonlinegratis.org/>>. Recuperado em 21 de março, 2009.

(2010) cita em periódico de circulação nacional que os pacientes do hospital Vita, em Curitiba, se submetem a sessões de videogame com fins fisioterapêuticos. Um paciente de 13 anos com uma patologia que acomete a área psicomotora muito tem se beneficiado no que tange à melhora da respiração, autoestima e fortalecimento muscular. Embora tenha-se dedicado este estudo aos jogos *off-line* gratuitos importados da internet, como o foco é a imagem corporal no brincar virtual propiciado pelas tecnologias digitais, não se pode deixar de mencionar que há atualmente, no mercado dos *games* compráveis, sistemas capazes de captar o movimento produzido pelo usuário traduzindo essa ação em imagem. É o caso do *Nintendo Wii* e de *games* similares, nos quais o indivíduo produz movimentos que são traduzidos em imagens virtuais. O corpo físico está em cena, produz movimentos que, captados por sensores, são reproduzidos na tela. Nessa medida o corpo está em movimento, porém a resposta a esse movimento não vem via sensação corporal, mas via imagem. Em suma, no caso do *Nintendo Wii*, os movimentos são reais, mas as representações dessas ações são virtuais, isto é, estão transcritas na imagem. Nesse âmbito torna-se possível pensar que há um plano potencial no brincar virtual que contempla o corpo concreto em movimento, ainda que com novas possibilidades de organização da própria imagem do corpo e das estruturas espaço-temporais, cabendo a outros estudos uma reflexão sobre esse fenômeno.

Considerações Finais

Embora constatem os recursos virtuais envolvem uma dinâmica concreta, que para operar com o virtual as experiências físicas estão diretamente envolvidas, a dimensão da imagem e a simulação da realidade advindas do virtual implicam novos referenciais para a imagem corporal da criança. Cabe perceber, portanto, que a dinâmica virtual oferece novos paradigmas à formação, sobretudo da criança, problematizando a relação do corpo com o mundo.

Considerando-se que estamos diante de um ensaio reflexivo, pode-se estabelecer, como amarração inicial do assunto, que não se trata apenas de recusar os jogos da internet como uma possibilidade de brincar, mas pensar sobre as novas relações que a criança trava no mundo. As distintas concepções de espaço e tempo que a realidade virtual coloca para o sujeito suscitam novos modos de relações interpessoais. Na medida em que as relações interpessoais fundamentais do sujeito

permanecem e agem satisfatoriamente na formação da criança, ela pode se situar no espaço virtual e brincar também no espaço concreto de modo adequado a seu desenvolvimento, isto é, usar o brincar de modo a cumprir seus diferentes papéis, quer sejam pedagógicos, criativos, cognitivos ou psicoafetivos.

Desse modo, pode-se perceber que as funções acionadas em ambas as situações podem ser diferentes, embora não se anulem entre si. O brincar virtual sugere novas referências que não se apresentam como substitutivas às experiências do brincar dinâmico, isto porque, ainda que na dinâmica virtual a criança opere com a imagem através da tela do computador, estão implícitas, nessa ação, outras vivências de ordem material e física. Ao operar no plano virtual, a criança não exclui suas relações corporais com o brincar concreto, atuando também na relação concreta entre o seu corpo e os objetos através do brincar. Ambos os planos, virtual e concreto, constituem experiências na vida do indivíduo e, desse modo, incidem na formação da imagem corporal da criança bem como no seu modo de existir no mundo. A criança, ao ver-se, ao construir sua subjetividade e ao se definir enquanto um “eu individual”, poderá se enxergar como ser dotado de habilidades propiciadas por vivências no ambiente físico e virtual que incidem na construção de funções que lhe são importantes e necessárias para a comunicação entre seu corpo e o mundo. As relações que a criança trava com o mundo são favorecidas quando esse corpo infantil integra suas funções motoras a partir das experiências com a coordenação motora, a percepção e a representação, organizando, assim, seu esquema corporal. Enquanto o brincar intitulado nesse estudo como concreto favorece a aquisição de algumas habilidades, o brincar virtual prioriza outras, o que sugere uma inevitável associação dessas duas vivências na construção de uma percepção satisfatória da imagem corporal e, conseqüentemente, na construção da subjetividade infantil.

Referências

- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Baudrillard, J. (1997). *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina.

Fróis, É. S. & Moreira, J. de O. A imagem corporal na criança e as novidades do brincar pela internet: um ensaio teórico

- Cabral, S. (2001). *Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Cavaçana, J. (2010, 13 de janeiro). Cura e entretém. *Veja*, 2147. Recuperado em 20 de setembro, 2009, de <http://veja.abril.com.br/130110/cura-entretem-p-098.shtml>.
- Dolto, F. (1984). *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva.
- Fonseca, V. (2008a). *Terapia psicomotora: estudo de casos*. Petrópolis: Vozes.
- Kumar, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Le Boulch, J. (1982). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual?* Petrópolis: Vozes.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Medina, J., Rosa, G. K. B. & Marques, I. (2006). Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Educação Física*, 17(1), 107-116.
- Papert, S. (1998). Technology in schools: to support the system or render it obsolete. *Milken Exchange on Education Technology*. Recuperado em 20 de setembro, 2009, de <http://www.mff.org/edtech/article.taf?function=detail&Contentuid1=106>.
- Sarmiento, M. J. & Barra, S. M. (2006, julho/dezembro). Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a-Seis*, 14. Recuperado em 20 de setembro, 2009, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/article/viewArticle/1776>.
- Schilder, P. F. (1999). *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1979). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Categoria de contribuição: Ensaio teórico
 Recebido: 09/03/10
 Aceito: 15/10/10

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

Psicologia, Trabalho e Subjetividade, Modos de Fazer e de Ser: Notas sobre as Regulações Vividas por Trabalhadores Técnico- Administrativos em uma Universidade Pública

Psychology, Work, and Subjectivity, Ways of Doing and of Being: Notes on the Regulations Lived for Technical-Administrative Workers in a Public University

João César de Freitas Fonseca¹

Mara Marçal Sales²

Fernando Cotta Trópia Dias³

Resumo

Este trabalho visa incorporar elementos da Psicologia Social do Trabalho, particularmente aqueles desenvolvidos nas chamadas Abordagens Clínicas do Trabalho, à reflexão sobre o cotidiano das relações de trabalho experimentadas por trabalhadores de uma instituição federal de ensino superior, do segmento técnico-administrativo. Cumpre mencionar, que a tarefa de pensar o trabalho no espaço das relações de poder nas universidades públicas parece-nos, desde o princípio, uma tarefa hercúlea, em especial pelo reconhecido silêncio intelectual sobre essa dimensão do mundo universitário, que se ressentiu de publicações e reflexões sistematizadas sobre o tema. Ao assumir a condição de ensaio crítico, o texto pretende contribuir para o desvelamento das condições de trabalho e de vida de um conjunto significativo de trabalhadores, cuja importância, se não sensibiliza gestores e pesquisadores pelas reduzidas implicações econômicas de sua força de trabalho, parecem sustentar uma luta histórica e politicamente marcada pela adoção de práticas coletivas de resistência e ação.

Palavras-chave: psicologia; trabalho; subjetividade.

Abstract

This work aims at incorporating elements from Work Social Psychology, especially those developed in the so-called Clinical Approaches to Work, to the reflection on the daily work relations experienced by workers from a higher education federal institution, in the technical-administrative field. It must be mentioned that the task of thinking the work in the space of the power relations in the public universities seems, from the beginning, a herculean task, especially due to the acknowledged intellectual silence about this dimension of the university world, which lacks systematized publications and reflections on the issue. By assuming the condition of critical essay, the text intends to contribute to the uncovering of the work and life conditions of a significant group of workers, whose importance, if it does not touch managers and researchers due to the reduced economic implications of their workforce, seems to sustain a historical struggle which has been politically marked by the adoption of collective practices of resistance and action.

Keywords: psychology; work; subjectivity.

¹ Doutor em Educação pela UFMG. Professor Adjunto do Curso de Psicologia da PUC Minas/Unidade São Gabriel). Endereço para correspondência: Rua Walter Ianni, 255, São Gabriel, Belo Horizonte, MG, CEP: 31980-110. Endereço eletrônico: jcesar@ufmg.br

² Doutoranda em Educação pela UFMG. Professora Assistente da PUC Minas/Unidade São Gabriel

³ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei.

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

As Universidades: Espaços da Multiplicidade de Trabalhos

Percebidas por muitos autores conforme Nogueira (1989), Doria (1998) e Lima (2003), como instituições marcadas pela crítica sobre a sociedade em geral e sobre si mesmas, é aceito por expressivo contingente da comunidade acadêmica que as origens das universidades remontam aos séculos XII e XIII, na Europa Central.

Tanto na França quanto na Itália, as primeiras agremiações universitárias surgem como resultado da movimentação de professores – no primeiro caso, em Paris – ou de alunos – no segundo caso, na Bolonha. Em ambos os casos, desde seus primórdios, subsiste a perspectiva crítica como uma dimensão fortemente vinculada ao espaço universitário. Nesse sentido, Lima (citado por Nogueira, 2003), comenta que: “onde quer que exista universidade, existe uma discussão sobre a crise, existe uma reflexão sobre a universidade e um questionamento das estruturas universitárias, dos procedimentos universitários, dos comportamentos predominantes da universidade” (p. 10).

Considera-se, portanto, compreensível a vocação percebida na universidade para a reflexão enquanto exercício habitual, embora movimentado por diferentes demandas e interesses dos mais diferentes grupos.

Essa multiplicidade de visões irá refletir-se na diversidade de modelos administrativos e pedagógicos adotados, desde as primeiras universidades. Faingold (2005) lembra que as universidades do norte da Europa contavam com público jovem, privilegiavam as chamadas artes liberais (gramática, retórica, lógica, aritmética, dentre outras) e resguardavam a tradição eclesiástica, com a teologia. A região mediterrânea, por sua vez, norteara-se pelas disciplinas do direito e da medicina, com alunos mais velhos e de nível social mais elevado.

As transformações experimentadas nos espaços universitários até a modernidade fizeram ampliar ainda mais a diversidade de concepções a respeito dos possíveis arranjos institucionais, sendo marcante o crescimento do interesse do poder político sobre as universidades. Desde os Estados Nacionais até os grandes conglomerados econômicos da atualidade, cada vez mais as universidades incorporam, em seus estatutos e regimentos, orientações voltadas para o atendimento dos interesses nem sempre convergentes dos diversos atores sociais aos quais se vinculam.

Ao mesmo tempo, imagina-se que, em meio a tanta diversidade, as universidades mantiveram, ao longo de sua história, traços identitários que delineiam e ratificam suas especificidades em relação a outras instituições, incorporando dimensões locais e reafirmando expressões mais amplas, oriundas de modelos compartilhados com outras sociedades e culturas. Em qualquer situação, a instituição universidade parece não poder furtar-se às implicações transformadoras geradas pela própria consecução de sua finalidade mor: a produção do conhecimento.

Dito de outra forma, nas considerações de Gazzola (2004):

Instituição singularmente voltada para o futuro, a universidade é o espaço onde o que ainda não sabemos irá preponderar sobre o que sabemos. É parte da própria natureza do conhecimento, núcleo em torno do qual gravita a instituição universitária, o acolhimento da incerteza e do novo. Mesmo pressionada pelo presente e por seus limites, a universidade abrigará sempre a possibilidade do movimento em direção ao possível, ao que existe, ainda, sob a figura da utopia. (p. 8)

No caso brasileiro, particularmente, a situação de crise experimentada pela Universidade é tema de constante debate, cujo cenário atual seria norteador por duas posições centrais: uma primeira, que identifica a origem dessa crise na ausência de projetos que expressem os interesses e anseios de uma sociedade. Essa visão, segundo Manolita Lima (2003), é bem representada por autores como Touraine (1999/1974) e Machado (1997, 1998) e apresenta o risco, caso seja percebida de forma exclusivamente técnica, de esvaziar a discussão política e ser utilizada de modo a sustentar modelos educativos consentâneos com as orientações das agências financeiras internacionais, particularmente do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio.

A outra visão, capitaneada pelas reflexões de Boaventura Santos (1997, 2004, 2005), entende que a crise da universidade reflete em grande parte os conflitos derivados da compreensão sobre as diferentes funções que ela deveria assumir e critica veementemente o seu atrelamento à lógica dos interesses mercadológicos. Para esse autor, a transição entre paradigmas epistemológicos exige uma reflexão sobre a transição entre paradigmas societários, sendo que a universidade viveria, nessa mudança, três crises principais: a crise de hegemonia (ligada à própria noção de saberes); a crise de legitimidade e a crise institucional.

Em qualquer dessas visões, a universidade – dada sua condição institucional – é reiteradamente

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

convocada a rever as relações de poder que a favorecem ou a inibem, bem como as formas pelas quais os sujeitos a ela vinculados em situação de trabalho acolhem, confrontam ou reproduzem essas mesmas relações. Enriquez (2001), falando do ponto de vista da psicossociologia, nos ensina bem essa lição:

A instituição (...) não é apenas um conjunto que impõe seu poder. Para funcionar, ela tem de ser estruturada hierarquicamente, submetida a uma divisão do trabalho, a uma certa distribuição de poder. (...) A instituição define sempre quem tem direito à palavra e à sanção, e em quais circunstâncias. Essa característica é, naturalmente, mais marcada nas instituições complexas: instituições educacionais, sanitárias, sociais e de guerra. (p. 53)

Tal discussão, excessivamente ampla para ser tratada com detalhes nos limites desse breve ensaio, permite-nos fazer algumas inferências quanto aos modelos de organização, de gestão e relações de trabalho que norteiam os trabalhadores das universidades. Isso porque entendemos que a necessidade de reflexão sobre esse espaço somente pode constituir-se mediante o reconhecimento da dimensão do trabalho e dos sujeitos que o executam, que experienciam relações e modos de ser destinados a sustentar a produção do conhecimento na universidade.

Nesse sentido, alinhamo-nos a autores ligados ao campo da Psicologia Social Crítica do Trabalho, como Sato e Oliveira (2008), os quais argumentam no sentido de destacar a importância do cotidiano de trabalho para uma real compreensão das organizações e seus processos de gestão. Recuperando a noção proposta por Tedesco (1999), apresentam a idéia de cotidiano como

(...) a esfera das atividades corriqueiras, comezinhas, constituído de pequenos episódios, dos fatos 'sem prestígio'. São os pequenos fazeres, as diversas tomadas de decisão, são as interações simbólicas e o *locus* no qual as representações, os discursos, as práticas são apropriadas e reproduzidas. (p. 27)

Para esses autores, compete à Psicologia a responsabilidade de recusar o lugar de *ciência positivista* que lhe vem sendo continuamente oferecido ao longo da história, o qual pretensamente iria legitimar as divisões entre execução e concepção do trabalho, próprias do taylorismo. Por conseguinte, pode-se prever a cristalização das relações de poder, expressa através da hierarquização de atividades e de seus operadores. Segundo Sato et al. (2008, p. 195):

Nesse aspecto, a contribuição da psicologia para a gestão – ao tomar o cotidiano de trabalho como objeto de sua análise, na perspectiva de uma psicologia social crítica – é chamar a atenção para o fato de que a gestão do trabalho não é feita apenas por aqueles que são reconhecidos como gestores (Schwartz, 2004; Spink, 1996) e para a constatação de que há, afinal, várias “gestões” que negociam entre si (...).

Acolher a proposta desse referencial implica em reconhecer também a condição dos trabalhadores como protagonistas relevantes na trama subjetiva que se desenrola no *locus* da universidade pública, com implicações sobre seus processos organizacionais, inclusive nas relações de poder entre os diferentes atores sociais envolvidos.

Interessa-nos aqui, sobretudo, o trabalhador do segmento técnico-administrativo, raramente percebido ou identificado como objeto de preocupação por parte das reflexões que enxameiam o espaço acadêmico, a não ser quando voltadas para a análise de custos ou para os cálculos de distribuição de força de trabalho. As poucas exceções encontradas somente reforçam a percepção do vácuo sobre a produção acadêmica em torno do assunto. Optamos assim por concentrar nossas análises, nesse primeiro ensaio, no âmbito das instituições federais de ensino superior, privilegiando o olhar sobre os servidores públicos que atuam no segmento técnico-administrativo.

Servidor Público: Que Espécie é Essa?

O estudo em torno da situação dos trabalhadores técnicos e administrativos das Universidades Públicas solicita a incorporação de uma reflexão mais ampla, que permita compreender algumas dimensões relacionadas ao *setor público* e suas especificidades. Ignorar essa perspectiva significa, a nosso ver, correr o risco de subestimar a riqueza e complexidade do campo e adotar uma postura excessivamente reducionista, como procuraremos demonstrar.

As análises em torno das relações de trabalho no setor público brasileiro têm sido efetuadas, majoritariamente, pelos intelectuais das áreas da Administração Pública, Economia, Política, Sociologia e História, privilegiando o enfoque das variáveis macro-sociais. Núcleos de estudo e pesquisa oriundos principalmente dessas áreas, consolidam-se em instituições como a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e, em Belo

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

Horizonte, a Fundação João Pinheiro, destacando, dentre outros, os trabalhos de Paes de Paula (2003), Resende (2002), Bresser-Pereira (2001), Bresser-Pereira e Cunnil (1999), Schwartzman (1996), Cruz, Queiroz e Sampaio (1998).

Há, porém, poucos registros de estudos que considerem os processos microssociais e, particularmente, o campo da subjetividade dos trabalhadores do setor público. As poucas exceções identificadas acabam implicando na confirmação da regra, que parece sinalizar as dificuldades encontradas pela academia em convocar os diferentes atores sociais envolvidos a reconhecerem a importância dessa articulação entre sujeito e trabalho, no espaço das universidades. Reflete-se bastante sobre as modificações no papel do Estado, os impactos da implantação da administração gerencial, a participação popular na elaboração das políticas públicas, mas pouca escuta é oferecida aos servidores públicos, enquanto sujeitos portadores de seu próprio discurso.

Os estudos realizados por Veneu (1990) em torno das representações de *servidor público* na sociedade brasileira, identificaram estereótipos modificados ao longo do tempo, variando desde a “Maria Candelária” e o “Barnabé”, até o “Caxias” e o “Carreirista”. De forma geral, tais imagens seriam variações de um núcleo central – ou representação básica – que pressupõe um indivíduo acomodado, sem ambições intelectuais, sem preocupações com o resultado do emprego e que atende mal as pessoas que o procuram.

Preocupada com a lacuna teórica em torno do assunto, França (como citado por Cruz et.al.1998) argumenta:

A ausência de estudos sistemáticos que busquem aprofundamento teórico e metodológico no campo das Ciências Sociais é, provavelmente, a maior responsável pela permanência de mitos e lugares-comuns sobre o funcionário do Estado. A imagem popular ganha ares de verdade científica: rotina, ineficiência, desinteresse, complicação de procedimentos, burocracia, classe média, parasitas, conformistas. Assim como as coisas públicas, eles ‘não funcionam’ e recebem até demais pela estabilidade e o pouco que trabalham. Ainda que esses estereótipos possam corresponder em graus e formas variadas ao funcionamento dos aparelhos do Estado e seus empregados – os burocratas -, o que vale aqui é ressaltar que eles têm dificultado em muito a possibilidade de uma aproximação não preconceituosa desta categoria. (p. 252)

Por outro lado, ao tentar analisar o terreno das múltiplas representações que envolvem o trabalho no setor público, alguns autores acabam por

recorrer a simplificações arriscadas, que desconsideram a complexidade em torno do tema e propõem soluções que dissociam sujeito e contexto, reduzindo fatos sociais complexos a derivações de causalidade supostamente clara, o que nem sempre nos parece adequado.

Codo (2002), dissertando sobre práticas e comportamentos identificados junto a trabalhadores públicos em Brasília, argumenta:

O servidor público das atividades meio está enclacurado cotidianamente na seguinte situação: algo de vital acontece, não sei o que e não sei como, mas para que este mistério chegue a bom termo alguém precisa, por alguma razão, do papel que tenho em mãos. Se for despachado rapidamente, se os carimbos e assinaturas saírem com presteza da minha mão, continuarei sendo solenemente ignorado pela história, pelos meus superiores. Continuarei à margem do meu próprio trabalho em um alheamento que nem mesmo Taylor ousou pedir aos seus operários qualificados. Mas se o papel emperrar, se eu sentar-me em cima dele, se inventar formas hábeis de embarçar (o contrário de despachar), então eis-me elevado à condição de alguém importante, eis-me centro das atenções. Com sorte ficarei até sabendo por que cargas d’água aquilo é tão importante. As pessoas me chamam ao telefone, os assessores sorriem, eis-me, enfim, integrado ao meu trabalho. Não é difícil prever qual será a escolha do servidor. Na sua lógica, assim como o marceneiro, ele também tem que deixar a sua marca. Se não tem outra forma de se tornar visto, importante, a política do não fazer é que está ao seu alcance. (p. 307)

O texto – um ensaio sobre possíveis formas de articulação entre sujeito e organização – entende que o suposto *não fazer* do servidor público seria uma forma de reação ao anonimato e um instrumento de afirmação da existência do trabalhador, de sua ação e de sua presença.

Bem mais aprofundado é o estudo realizado por Soratto (2000), em dissertação de mestrado orientada pelo próprio Wanderley Codo, que se propõe a investigar as concepções de um grupo de servidores públicos através de pesquisa qualitativa. A autora tenta confrontar a fala dos trabalhadores sobre o seu próprio trabalho com o discurso de reforma administrativa do Estado, capitaneado principalmente por Bresser-Pereira (1998), dentre outros. Nesse esforço, elabora categorias para sua investigação que deixam perceber uma maior sensibilidade para o tema, como a importância do reconhecimento formal e informal, a relação entre grupos, as perspectivas de carreira e a importância de identificação de sentidos do próprio trabalho.

Em suas próprias palavras:

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

(...) podemos dizer que a concepção negativa sobre o funcionário público pode até ter fundamento real, mas é no modo de organização do trabalho que se pode encontrar o principal responsável pelo tipo de envolvimento que o servidor tem com o serviço público. (...) Esse modo de organização do trabalho não permite o reconhecimento da contribuição dos funcionários o que é motivo de sofrimento. Mesmo que se fale em motivação intrínseca do trabalho, na importância de conhecer a missão e coisas do gênero, o discurso da reforma [administrativa] continua contraditório com a prática, o que pode ser verificado em medidas tais como a flexibilidade da remuneração para que o servidor trabalhe ou formas artificiais de incentivar o desempenho. Mais uma vez desaparece o servidor como sujeito que pode e quer se envolver com o trabalho e espera crescer e ser reconhecido pelo que faz. (Soratto, 2000, pp. 174-175)

Parece-nos, portanto, que a referida autora assume a complexidade que o tema exige, problematizando as diferentes representações em torno da figura do servidor público e articulando-as a fatos sociais relevantes, como, por exemplo, a reforma administrativa proposta pelo Governo Federal brasileiro nos anos 90. Ao fazê-lo, ratifica o argumento de Lacaz (2010) para quem a efetivação dos chamados *direitos sociais fundamentais* (como Saúde e Educação) depende da intervenção dos trabalhadores envolvidos com essas áreas.

No campo específico das universidades públicas, uma referência importante – embora também pontual – encontra-se no trabalho feito por Valle e Vieira (1999), que busca analisar a qualidade de vida no trabalho dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Minas Gerais. Combinando pesquisa documental com a aplicação de questionários, os autores concluem que “... a qualidade de vida no trabalho permanece baixa para os servidores da instituição, particularmente se considerados como critérios de avaliação os itens remuneração, ambiente de trabalho, oportunidade de crescimento profissional e integração social”.

Primando pelo relativo ineditismo de buscar a reflexão da instituição a partir do olhar de seus próprios trabalhadores, Valle et al. (1999) propõem ainda a articulação da dimensão política às práticas gerenciais, como alternativa para o atendimento das demandas do segmento de trabalhadores técnico-administrativos.

Outra referência significativa é o estudo de Neves et al. (1997), que se propôs a desenvolver pesquisa que privilegiasse a “vivência subjetiva dos trabalhadores” do setor de manutenção de um hospital público universitário. Para tal, argumentam

buscar referencial teórico nos estudos de Laurell (1989), Dejours (1994), Wisner (1994) e Oddone (1986), contemplando desde a área de Saúde do Trabalhador até o Modelo Operário Italiano, além de recorrer à Psicodinâmica do Trabalho e à Ergonomia Situada.

O grande mérito da pesquisa de Neves et al. (1997) parece-nos exatamente o de tentar promover um diálogo multidisciplinar para buscar a compreensão da experiência de trabalho nesse campo, extremamente rico em possibilidades de investigação, que é um hospital público universitário. Os resultados, obtidos a partir de observação no local de trabalho, entrevistas grupais semi-dirigidas e análise do conteúdo, são importantes:

A não existência da possibilidade de contribuir com a organização do trabalho (...) e a não retribuição por parte da organização dos esforços que os trabalhadores desenvolvem (tanto no aspecto material como simbólico) no exercício de sua atividade geram uma situação de *desmobilização subjetiva*, fatal do ponto de vista da saúde, qualidade e produtividade. [grifo nosso]. (p. 169)

Certamente, muitos vetores atuam sobre essa “desmobilização subjetiva”, como, por exemplo, a precarização das relações de trabalho, cujas consequências sobre a saúde dos servidores técnico-administrativos de uma universidade federal são analisadas por Marques e Pinto (2010). Além disso, deve-se também considerar relevante a percepção de cenários ditos “flexíveis”⁴ de trabalho e de emprego, que afetam – ora negando, ora reafirmando – as representações sobre o que é ser servidor público.

Dentre as múltiplas áreas de conhecimento e perspectivas teóricas que podem auxiliar a compreender as relações entre trabalho e processos de subjetivação dos servidores técnico-administrativos nas universidades, acreditamos que as chamadas Abordagens Clínicas da Psicologia do Trabalho⁵ teriam contribuições importantes a

⁴ Ocorre-nos, nesse sentido, as considerações de Bauman (2003, p. 46), quando analisa as mudanças nos processos de trabalho e afirma que “... empregos tidos como permanentes e indispensáveis, do tipo ‘impossível passar sem eles’, se evaporam antes que o trabalho esteja terminado, habilidades outrora febrilmente procuradas, sob forte demanda, envelhecem e deixam de ser vendáveis muito antes da data prevista de expiração”. Embora o setor público não experimente essas transformações no mesmo ritmo do setor privado, seus impactos certamente se fazem sentir sobre trabalhadores e sobre os processos de trabalho que executam.

⁵ Segundo Bendassolli (2009), o termo Abordagens Clínicas agrupa diferentes autores e perspectivas dentro da Psicologia do Trabalho, destacando-se a Psicodinâmica do Trabalho (Dejours),

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

oferecer, na medida em que privilegiam o reconhecimento de diferentes formas cotidianas dos trabalhadores de realizar seu trabalho, seus modos de ser e lidar com a instituição e as relações de poder ali existentes.

É o raciocínio que pretendemos desenvolver a seguir.

Pensar (...) Fazer: que Termos Completam essa Equação?

Enquanto organizações prestadoras de serviço, as universidades públicas brasileiras precisam atentar – como quaisquer outras instituições desse setor produtivo – para a importância da dimensão das relações intersubjetivas que, em alguns casos, chega a ser determinante, dado o seu grau de relevância.

Falando da perspectiva da Ergologia, Edouard Orban (2006) lembra que a moderna exigência de uma individualização de serviços vem interrogando as instâncias públicas e que a realização de qualquer atividade acaba por articular tanto dramáticas do *uso de si* quanto critérios quantitativos de gestão. Em outro artigo, Orban (2005), nos lembra que, nas organizações prestadoras de serviço, inclusive nas públicas, o resultado do processo de trabalho é consumido ao mesmo tempo em que é produzido, configurando o que ele chama de *co-presença*, caracterizada pelo contato direto entre trabalhador e consumidor. Articula-se, nesse contexto, a *co-produção*, uma vez que a relação dos servidores com os cidadãos usuários do serviço prestado (colocados agora na condição de clientes) pressiona pela redução do tempo e faz aumentar a importância da emoção e de sua *gestão*, o que certamente produz impactos significativos sobre a saúde mental dos servidores.

A inserção dos trabalhadores técnico-administrativos no espaço universitário das instituições públicas é marcada por contradições e representações múltiplas, todas construídas e reconstruídas sócio-historicamente. Uma delas, senão a mais importante: a divisão entre trabalho e educação, entre fazer e pensar.

Tal dicotomia, já tão explorada por diversos autores como, Saviani (1994), Frigotto (1998), dentre outros, remonta às culturas grega e romana, atravessando a Idade Média e consolidando-se na modernidade com todas as suas contradições,

através de diferentes modelos educativos, formais e informais.

Na universidade, espera-se do corpo técnico-administrativo a realização de todas as atividades consideradas não-docentes, caracterizando a clássica compreensão entre atividades-meio e atividades-fim da instituição. Em linhas gerais, estariam os técnico-administrativos encarregados das primeiras, cabendo aos professores exercerem as últimas, entendidas como essenciais e agrupadas no trinômio ensino, pesquisa e extensão.

A excepcionalidade – se possível – somente existiria no que diz respeito aos mecanismos de gerenciamento superior, efetuados em estruturas colegiadas sempre dirigidas por um docente. Dessa maneira, pode-se dizer que a concepção e o controle das diretrizes estratégicas da organização universitária – em última instância, também uma atividade-meio – será de responsabilidade do corpo docente, cabendo ao técnico-administrativo apenas a execução, ou, quando muito, a participação subordinada na elaboração de seu planejamento.

Importa também frisar que, tratando-se de uma organização pública, a execução das tarefas e atividades deveria efetivar-se, pelo menos em tese, nos termos prescritos pelos instrumentos reguladores definidos pela legislação específica, sejam Planos de Cargos e Salários das diferentes categorias profissionais, seja o Regimento da Universidade, seja uma Lei ou Decreto federal específico. Nas situações concretas de trabalho, sabe-se que essa prescrição será permanentemente ressingularizada pelos trabalhadores, que irão desenvolver, individual e coletivamente, seus próprios modos diferenciados de realizar suas atividades⁶.

Atentar para essa divisão de atribuições – que muitas vezes ganha caráter dissociativo – é fundamental para compreender a estrutura de divisão de poder que se instala e que se reapresenta de forma recorrente nos diversos espaços de trabalho na organização. Desconsiderar essa dimensão de análise implica em optar pela ignorância de um componente fundamental no processo de construção das subjetividades desses trabalhadores. Nesse sentido, Lima e Barros (2003) apresentam expressivo relato:

⁶ De forma geral, as Abordagens Clínicas do Trabalho assumem como válido o pressuposto desenvolvido pela ergonomia francófona a respeito do distanciamento entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*, reapresentado continuamente na diferenciação entre *tarefa* e *atividade*. A respeito, ver Guérin (2001), Clot (2006), Schwartz (2008), Vieira, Barros e Lima (2007).

a Clínica da Atividade (Clot), a Sociologia Clínica (Enriquez, Gaulejac) e a Ergologia (Schwartz). Para ele, “de modo geral, a abordagem clínica do trabalho enfatiza e endossa o peso deste [trabalho] na estruturação psíquica dos indivíduos” (p. 65).

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

que os funcionários não são capazes de assumir Em termos pessoais, o relacionamento entre funcionários e professores sempre foi extremamente conflituoso, marcado por preconceitos gerados e alimentados pelos *conflitos cotidianos*. De um lado, os professores consideram funções e tarefas importantes; de outro, os funcionários vêem os professores como autoritários e arrogantes, que não se dão nem mesmo o trabalho de informar a secretaria sobre suas atividades, a não ser com muito esforço e por meio de intervenções dos próprios colegas. (p. 3) [grifo nosso]

É possível pensar que, orientados para a realização de tarefas majoritariamente percebidas como rotineiras e irrelevantes, os servidores técnico-administrativos mobilizam suas próprias subjetividades em um movimento dialético dos chamados “usos de si”, conforme proposto por Schwartz (2000). Isso porque, apesar de toda a parametrização em torno das descrições de atividades desses trabalhadores, é possível observar uma variedade extremamente ampla nos modos de ser e de fazer que os mesmos utilizam para atingir seus objetivos.

Tomemos como exemplo uma tarefa usual desses trabalhadores, como o lançamento das informações relacionadas à produção docente em sistemas informatizados, destinados a registrar a produção docente. No intuito de fazer cumprir prazos e instruções normativas, os servidores muitas vezes recorrem a diferentes expedientes, em etapas diferentes de sua atividade.

Para obter as informações que precisam, não há um único caminho, nem um procedimento padrão unificado: abordam o professor individualmente, apelam para a autoridade constituída, enviam formulários por reiteradas vezes, recorrem eles próprios a outras fontes de informação, enfatizam a legislação, dentre outras possibilidades. Não há uma prescrição de como obter tais informações. Há somente o prazo para que as mesmas sejam lançadas. O funcionário absorve para si – ou não – a responsabilidade de cumprir o prazo, para que o Departamento, o Curso ou o Programa não seja penalizado.

Na etapa seguinte, para lançar os dados, o funcionário deverá estar familiarizado com os sistemas utilizados. Como há uma profusão crescente de demandas a serem atendidas e limitações técnicas ainda não superadas – em vários sistemas que não permitem a migração de uma base para outra – é comum observar a ocorrência de retrabalho, gerando acirramento dos conflitos.

Nesse sentido, é razoável pensar que o servidor técnico-administrativo estará vivenciando o que

Schwartz (1998, 2004) chama de *dramatique*, entendida como uma

situação em que o indivíduo tem que fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios. Uma *dramatique* é portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou qual modo. (p. 104)

Isso porque, lidando em uma organização que visa primordialmente a produção do conhecimento, o servidor técnico-administrativo é chamado reiteradamente a rever o seu lugar na instituição, o seu papel, a sua participação. Esse chamamento, entretanto, não é formal, nem institucionalizado. Efetiva-se na própria relação de trabalho, nos modos cotidianos de trabalhar e de gerir – inclusive de gerir-se – que a organização apresenta.

Outra situação de trabalho relevante para nosso argumento pode ser encontrada no registro das reuniões dos diversos órgãos colegiados, responsáveis por significativa parcela dos processos decisórios na universidade. Pressupondo-se democrática *a priori*, a instituição universitária opta, desde sua constituição estatutária, pelo modelo de gestão participativa, implementada através de Câmaras, Colegiados, Congregações e Conselhos. Em todos, seria garantida a representação, não necessariamente paritária, dos diferentes segmentos – alunos, professores e técnicos – sendo premissa fundamental, para garantia de sua viabilidade, o registro das reuniões em atas que devem ser redigidas, discutidas, aprovadas, divulgadas e arquivadas, mantendo-se disponíveis para consulta, quando necessário.

De modo análogo ao lançamento nos sistemas informatizados, o registro das reuniões em atas não se encontra parametrizado pela instituição. Não há um único modelo de ata a ser seguido, nem um manual de procedimentos sobre como providenciar sua aprovação ou arquivo. Apesar da instituição já ter oferecido, há alguns anos, cursos e treinamentos sobre redação oficial, majoritariamente esse conhecimento é transmitido *oralmente* de servidor para servidor, às vezes mediado pela chefia imediata, às vezes pura e simplesmente através da cópia do modelo anteriormente adotado. Há diversidade de modelos para redação, bem como diferentes possibilidades de procedimento para encaminhar a ata para aprovação, além de múltiplas metodologias de arquivamento e busca. Tais situações usualmente somente são observadas quando surge a demanda – comumente oriunda de

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

processos judiciais – pela obtenção de informações e cópias documentais.

Todas essas atividades – tanto de execução, quanto de gestão em primeiro nível – são rotinas de responsabilidade de servidores técnico-administrativos, que podem ser ocupantes de diferentes cargos, possuidores de diferentes níveis de instrução, com pouco ou muito tempo de serviço público, possuidores de experiência anterior ou não. Na ausência de parâmetros claramente definidos, é possível pensar que a sua história de vida terá ainda maior significação na definição de quais caminhos serão utilizados para dar cumprimento às tarefas previstas, de modo a garantir, em última instância, a legitimidade dos processos democráticos nas diferentes instâncias da instituição universitária.

Esse mesmo trabalhador, simultaneamente ao discurso participativo, experimenta uma rotina de trabalho que colide com as promessas geralmente atreladas ao aumento da qualificação. Ampliar seu saber não significará maior poder de decisão, nem necessariamente maior reconhecimento, de forma tal que o investimento em sua própria formação é, comumente, uma estratégia que se coaduna com a procura de alternativas profissionais fora da universidade.⁷

Nesse ínterim, no entanto, deve-se observar que os novos conhecimentos construídos podem ser, e necessariamente o são, mobilizados e utilizados pela situação de trabalho vivida na própria universidade. Ou, como nos diz Santos (2000), apontando o entrelaçamento necessário entre trabalho e saber:

Trabalhar é satisfazer uma exigência – produzir – mas, estreitamente ligada ao fato de criar, de aprender, de desenvolver, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher certas lacunas do saber e, desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência. (p. 129)

Incorporando a essa discussão a análise de Schwartz (1998) sobre os chamados “ingredientes

⁷ Nesse tocante, um dos elementos que merece uma reflexão mais detida refere-se exatamente àquelas situações em que um servidor técnico-administrativo alcança um nível de qualificação superior à exigência de seu cargo. Frente a uma possibilidade precária – senão muitas vezes nula – de promoção e/ou mesmo de reconhecimento (seja simbólico, seja econômico) de sua nova situação, este profissional sabe, de forma contraditória, das novas e complexas exigências de qualificação adotadas progressivamente pelas organizações. Ele também pode sentir a premência dos discursos que apresentam o investimento em educação como caminho inelutável para inserção, permanência e boa *performance* no mercado.

da competência”, deparamo-nos exatamente com a questão da subjetividade, enquanto categoria fundamental e indispensável, inclusive para a efetivação de práticas gerenciais de perspectiva cada vez mais obrigatória, como a avaliação de desempenho. Nos termos do próprio filósofo:

De fato, [a atividade de trabalho] comporta pelo menos três polaridades diferentes: o grau de apropriação de saberes conceitualizáveis, o grau de apreensão das dimensões propriamente históricas da situação e o *debate de valores a que se vê convocado todo indivíduo num meio de trabalho particular*. (Schwartz, 1998, p. 101) [grifo nosso]

E, um pouco mais adiante, no mesmo texto:

...existe uma reciprocidade dinâmica entre as normas próprias de vida da pessoa e o modo segundo o qual esta vai tentar recortar esse meio [de trabalho], isto é, tecer suas cooperações, armazenar informações pertinentes, ir buscar aqui ou acolá o que for preciso para viabilizar os circuitos, enfim, organizar e gerir seu cotidiano industrioso. (p. 122)

Seria razoável então imaginar como possível o cumprimento de obrigações institucionais – por exemplo, as práticas de avaliação institucional às quais estão sujeitas as universidades públicas brasileiras – sem considerar a dimensão subjetiva vivida por milhares de trabalhadores e expressa cotidianamente em seus modos de fazer e de ser?

Oportuno recorrer ao conceito de *ecologia dos saberes*, que o sociólogo Boaventura Souza Santos (2005, p. 7) define como sendo “... a universidade preparada para se abrir às práticas sociais, mesmo quando não informadas pelo conhecimento científico, que nunca é único (...). É integrar as grandes teorias epistemológicas, abstratas, às práticas concretas”. Nesse mesmo texto, o autor ratifica toda a concepção de universidade que tem defendido há vários anos⁸ e traz o curioso exemplo de seu encontro com um catador de lixo – ao qual o sociólogo oferece sua escuta – que esclarece os motivos pelos quais se recusa a sair da área onde mora.

A dedução é clara: “Isso é ecologia do saber. É um novo equilíbrio, uma nova relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares, os conhecimentos das associações cívicas, os conhecimentos dos cidadãos.” (Santos, 2005, p. 8).

⁸ Lembrando que é essa mesma concepção que serve inclusive de referência para a atual proposta do Governo Federal de reforma do ensino superior (vide Santos, 2004).

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

Como podemos então chegar ao requinte de reconhecer os saberes externos à Universidade e ignorar os saberes acumulados durante décadas por gerações de trabalhadores em seus cotidianos de trabalho? Entendemos que a compreensão da atividade de trabalho a partir da perspectiva dos sujeitos que a executam – forma proposta pelas Abordagens Clínicas do Trabalho – pode auxiliar enormemente no processo de transformação das práticas institucionais no âmbito das universidades públicas, no sentido de relações de trabalho menos adoecedoras, modos de gestão mais éticos e organizações de trabalho menos alienantes.

Isso implica em reconhecer a importância do estudo de temas como as relações de poder, os processos de qualificação profissional, as perspectivas de carreira dos trabalhadores técnico-administrativos, seus modos de fazer e as formas de produção de doença/saúde no trabalho, privilegiando a escuta de suas expressões, sob pena de comprometimento de toda e qualquer meta organizacional auto-proclamada ou estabelecida por agentes externos.

Um Pouco Além do Jardim: Outros Estudos se Fazem Necessários

Essas considerações acima expostas, a guisa de reflexões exploratórias, têm basicamente o intuito de estimular a reflexão sobre relações e dinâmicas da vida universitária que têm recebido pouca atenção dos grupos de investigação. A presença dos Professores Yves Schwartz, Yves Clot, Christophe Dejourns, Eugene Enriquez e Boaventura Souza Santos em várias universidades públicas brasileiras, ao longo dos últimos anos, potencializou a oportunidade desse diálogo, aqui proposto sob a forma de ensaio, que permite perceber a riqueza do campo e a presença de uma interlocução multidisciplinar.

Entendemos que não é possível avançar a construção de uma sociedade mais justa e democrática sem reconhecer a presença dessa investigação. Mesmo porque, enquanto instituição pública, a universidade encontra-se com o inadiável desafio de lidar com a dimensão ética, que, conforme nos lembra Lima (2002), está diretamente vinculada à distinção entre “trabalho real” e “trabalho prescrito”.

Para isso, há que se reconhecer a importância da subjetividade nos estudos das relações de trabalho, balizando-se preferencialmente por uma leitura multidisciplinar, que permita a compreensão do fato social total, seguindo a orientação de Mauss (1979). A adoção desse ponto de partida permitirá a

compreensão dos diferentes processos relacionados aos modos de ser e fazer dos diferentes atores sociais envolvidos e promoverá a produção do conhecimento da Universidade sobre si mesma, sobre os sujeitos que nela trabalham, sobre as relações que se formam e se transformam nesse espaço.

Sustentar a ignorância sobre tais aspectos não pode significar senão uma opção pelo paradoxo perverso de criticar, buscar o novo, o inédito, sobre tudo e sobre todos, exceto sobre si mesma.

Referências

- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bendassolli, P. (2009). *Psicologia e trabalho: apropriações e significados*. São Paulo: Cengage Learning.
- Bresser-Pereira, L. C. & Grau, N. C. (Orgs.). (1999). *O público não-estatal na Reforma do Estado*. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro.
- Bresser-Pereira, L. C. (2001). *Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado*. Brasília: MARE/ENAP.
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). *Reforma do Estado para a cidadania: a Reforma Gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP.
- Codo, W. (2002). A arte do não-fazer. In M. G. Jacques & W. Codo (Org.), *Saúde mental e trabalho: leituras* (pp. 296-308). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. São Paulo: Vozes.
- Cruz, M. V., Queiroz, J. A. F. & Sampaio, J. R. (1998). Cultura organizacional: um estudo sobre a administração pública de Minas Gerais. In *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos* (pp.245-288). Belo Horizonte: Casa do Psicólogo.
- Dejourns, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejourniana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.

- Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública
- Enriquez, E. (2001). Instituições, poder e “desconhecimento”. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Org.), *Cenários sociais e abordagem clínica* (pp. 49-74). São Paulo: Escuta. Belo Horizonte: FUMEC.
- Faingold, R. (2005). *A educação na Idade Média* (Coleção Memória da Pedagogia, n.2). São Paulo: Segmento-Duetto.
- Frigotto, G. (Org.). (1998). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes.
- Gazzola, A. L. A. (2004). Universidade pública e democratização de acesso. In M. C. L. Peixoto (Org.), *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Guérin, F. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgar Blucher.
- Lacaz, F. A. C. (2010, janeiro). Capitalismo organizacional e trabalho: a saúde do docente. *Universidade e Sociedade XIX(45)*, 51-59. Brasília: ANDES.
- Laurell, A. C. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec.
- Lima, F. P. A. & Barros, V. A. (2003). *Desenvolvendo competências de gestão universitária: formação de pessoal técnico-administrativo, melhoria de procedimentos e concepção de sistemas de informação*. Projeto de pesquisa-ação e capacitação. Belo Horizonte: Departamento de Engenharia de Produção/Escola de Engenharia/UFMG.
- Lima, F. P. A. (2002). Ética e trabalho. In *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos* (pp. 69-120). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, M. C. (2003, dezembro). Os contornos da crise e das rupturas vividas pela universidade contemporânea. *ECCOS. Revista Cient*, 5(2), 9-34. São Paulo: UNINOVE.
- Machado, N. J. (1997). *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras.
- Machado, N. J. (1998). Educação: seis propostas para o próximo milênio. *Estudos avançados*, n.16 (Coleção Documentos).
- Marques, E. P, & Marina, B. (2010, janeiro). Universidade e precarização: considerações sobre o processo de trabalho dos servidores da UFF. *Universidade e Sociedade, XIX(45)*, 39-49. Brasília: ANDES.
- Neves, M. Y. (1997). Trabalho e saúde mental: vivência subjetiva dos trabalhadores do setor de manutenção do Hospital Universitário/UFPB. In F. Silva, F. João & S. Jardim, *A danação do trabalho: organização do trabalho e sofrimento psíquico* (pp.147-172). Rio de Janeiro: Te Cora Editora.
- Oddone, I. (1986). *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Orban, E. (2006). L'espace public. Individu, marché et politeia. *Psicologia Política*, 6(11), 139-168. Associação Brasileira de Psicologia Política.
- Orban, E. (2005). O serviço é um produto. In DIESSE/CESIT, *O trabalho no setor terciário: emprego e desenvolvimento tecnológico* (pp.11-20). São Paulo: Diesse/Cesit.
- Paes de Paula, A. P. (2003). *Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UNICAMP.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. S. (2005, outubro). Entrevista. *Diversa*, 3(8), 5-9. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, E. H. (2000). Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, nº 7, 119-130. Revista do NETE. Belo Horizonte: FAE/UFMG.

Fonseca, J. C. de F.; Sales, M. M. & Dias, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública

Sato, L. & Oliveira, F. (2008, janeiro/junho). Compreender a gestão a partir do cotidiano de trabalho. *Aletheia*, n. 27, 188-197. Universidade Luterana do Brasil.

Categoria de contribuição: Ensaio teórico
Recebido: 08/07/09
Aceito: 17/11/10

Schwartz, Y. (2004). Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1), 33-55.

Schwartz, Y. (1996). Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, 19(65). Campinas: CEDES/UNICAMP.

Schwartz, Y. (1998). *Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário*. Rio de Janeiro: DP & A.

Schwartz, Y. (2000). Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, 1(5).

Schwartzman, S. (1996). *Desempenho e controle na reforma administrativa*. Brasília: MARE/ENAP.

Tedesco, J. C. (1999). *Paradigmas do cotidiano*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Touraine, A. (1999). O silêncio da universidade. Rio de Janeiro: *BBEP*, 60(133). (Trabalho original publicado em 1974).

Valle, A. S. & Vieira, I. P. R. (1999). Qualidade de vida no trabalho dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Minas Gerais. In J. Sampaio (Org.), *Qualidade de vida, saúde mental e psicologia social: estudos contemporâneos II*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Veneu, M. G. (1990, novembro/janeiro). Representações do funcionário público. *Revista de Administração de Pública*, 24(1), 5-16. Rio de Janeiro.

Vieira, C. E, Barros, V. A. & Lima, F. A. (2007, junho). Uma abordagem da Psicologia do Trabalho, na presença do trabalho. *Psicologia em Revista*, 13(1), 155-168.

Wisner, A. (1994). Ergonomia e psicopatologia do trabalho. *Jornada de Psicologia do Trabalho, Ergonomia e Psicopatologia do Trabalho do CNRS. A inteligência no trabalho*. São Paulo: Fundacentro.

Martin, B. Produtividade na pesquisa: alguns caminhos pouco trilhados

Produtividade na Pesquisa: alguns Caminhos Pouco Trilhados¹

Research Productivity: some Paths Less Travelled

Brian Martin²

Resumo

As abordagens convencionais que estimulam a produtividade em pesquisa, tal como o recrutamento e o uso de incentivos, fazem relativamente pouco para o desenvolvimento de capacidades latentes dos pesquisadores. Seis promissoras abordagens, nada ortodoxas, são a promoção de escrita regular, ferramentas para a criatividade, o bom uso da sorte, a felicidade, o manter-se saudável e a sabedoria das multidões. Tais opções desafiam as ideias convencionais sobre o gerenciamento da pesquisa.

Palavras-chave: produtividade em pesquisa; abordagens tradicionais; abordagens não ortodoxas, perspectivas alternativas.

Abstract

Conventional approaches for fostering research productivity, such as recruitment and incentives, do relatively little to develop latent capacities in researchers. Six promising unorthodox approaches are the promotion of regular writing, tools for creativity, good luck, happiness, good health and crowd wisdom. These options challenge conventional ideas about research management.

Keywords: research productivity; standard approaches; unorthodox approaches; alternative approaches.

¹ Tradução efetuada por Dener Luiz da Silva, Fernando Teles e Rubens Zanitti. Publicado no *Australian Universities' Review*, vol. 51, no. 1, February 2009, pp. 14-20. Endereço para correspondência: Brian Martin, University of Wollongong, Austrália.

² Professor de Ciências Sociais na University of Wollongong, Australia. Endereço eletrônico: bmartin@uow.edu.au

Há outros caminhos?

No seu já popular *Moneyball*³, Michael Lewis nos conta como Billy Beane, administrador geral do clube de baseball Oakland Athletics, produziu equipes vencedoras mesmo com poucos recursos (Lewis, 2004). Com um orçamento muito menor do que muitas outras equipes, Beane auxiliou o Athletics a vencer indo contra as certezas convencionais no que concerne ao recrutamento de jogadores e estratégias de jogo. Ao invés de confiar nas recomendações dos caçadores de talentos, que buscam por certas características em jovens jogadores, Beane apareceu com estatísticas e jogadores recrutados que estavam fora da moda, por exemplo devido a seus estilos típicos, tamanhos ou forma. No que concerne às estratégias de jogo, ele confiava nas estatísticas compiladas por entusiastas amadores.

A mensagem que podemos tirar de *Moneyball* é que o caminho padrão para fazer as coisas pode não ser o melhor e que coletar o tipo correto de dados e seguir os números - e instintos resistentes baseados em décadas de experiência - pode alcançar grandes recompensas. Uma mensagem similar emerge do trabalho do economista Steven Levitt, que usou programas que identificam dados para desafiar políticas convencionais e explicações sociais em uma grande variedade de áreas distintas, tais como os índices criminais e a escolha de nomes (Levitt & Dubner, 2005).

Seria essa mensagem aplicável para a área da produtividade em pesquisa? Existiriam diferentes e até promissoras maneiras de promover a produtividade?

Antes de colocarmos estas questões, faz-se necessário mencionar algumas abordagens convencionais. Uma delas é recrutar pessoas que são ou serão excelentes pesquisadores. Isso inclui que os recrutados se mostrem performantes, frequentemente em níveis avançados, e que também se mostrem pesquisadores promissores, usualmente nos níveis iniciais.

Escolher o melhor candidato para uma vaga, ou caçar uma "estrela" da pesquisa, é uma ocorrência diária ao redor do mundo. Frequentemente isso não é feito do modo mais efetivo, às vezes devido aos vieses baseados na familiaridade, gênero, etnicidade e idade. A entrevista permanece o método mais usado entre os métodos de seleção, a despeito da evidência de suas fraquezas enquanto instrumento (Grove et al., 2000; Meehl, 1956). Poucas organizações testam seus procedimentos de

recrutamento através de pesquisas de acompanhamento de longo alcance com candidatos bem ou mal sucedidos.

Contudo, há ainda uma questão fundamental: recrutar melhores pesquisadores pode aumentar a produtividade das organizações que os empregam, mas retiram tais pesquisadores dos seus empregos anteriores. Há apenas um claro aumento nos resultados, acima de tudo, se os pesquisadores são mais produtivos em seus novos empregos. Algumas vezes, pesquisadores bem sucedidos são empregados em funções administrativas com um impacto decrescente em suas pesquisas.

Outro modo padrão para incrementar a produtividade em pesquisa é oferecer incentivos, tais como diminuição de carga de ensino, promoções, alto status e elogio. Porém há custos associados. Dar a um pesquisador um prêmio ou permitir a diminuição de sua carga de ensino pode até aumentar a produção daquele pesquisador, mas há um custo oportunista: haverá menos recursos para investir nos outros pesquisadores e alguém terá de efetuar a carga de ensino deixada de lado. Obter uma promoção pode ser também um incentivo para continuar fazendo pesquisa, mas promoções significam altos salários por um futuro indefinido. Alguns pesquisadores perdem seus incentivos após terem sido promovidos, especialmente quando uma promoção adicional parece improvável. Mesmo o elogio, que possui custo zero, tem igualmente um custo oportunista: a dependência de situações que levam ao elogio pode reduzir o papel das motivações intrínsecas (Kohn, 1993).

Muitos pesquisadores trabalham muito apenas por causa de sua satisfação em serem pesquisadores, incluindo desenvolver e exercitar habilidades de altíssimo nível, descobrir ou desenvolver conhecimento e ser parte de uma empresa socialmente importante. Para produtividades de longo período, a motivação intrínseca é de longe muito mais poderosa do que recompensas externas, uma vez que as recompensas possuem um impacto declinante: as pessoas se adaptam às novas circunstâncias tais como um alto salário, um lugar no ranking ou um prêmio e cedo as tratam como norma. Além disso, incentivos externos podem, de fato, minar um possível uso para as motivações intrínsecas.

Os sistemas de incentivo produzem uma mentalidade de ganhadores e perdedores: alguns são ganhadores, recebem benefícios adicionais, promoções e reconhecimento, enquanto outros são os perdedores. Isto pode ser um não incentivo para os perdedores, inclusive para muitos que se sintam envergonhados por não alcançar os níveis de alta performance dos colegas e então podem mesmo

3 *Moneyball – the art of winning an unfair game*. W. W. Norton & Company, NY, 2004.

nem tentar alcançar tais níveis (Dweck, 2006). A vergonha é uma emoção poderosa e debilitante em locais de trabalho (Frost, 2003; Wyatt & Hare, 1997).

Portanto, recrutamentos e incentivos são dois modos convencionais de aumentar a produtividade na pesquisa, mas cada um tem suas limitações. Estariam algumas opções promissoras sendo ignoradas? O que um Billy Beane da pesquisa faria com um orçamento limitado para competir contra competidores bem financiados?

Nas próximas seções, eu apresento seis abordagens promissoras, embora nada ortodoxas: a escrita regular, técnicas para a criatividade, promoção da sorte, da felicidade, da saúde e, por fim, usar da "sabedoria" das multidões. Na conclusão, eu sugiro algumas das razões do porque as abordagens à produtividade na pesquisa tenham sido tão limitadas.

Escrita

A redação ou escrita é uma habilidade essencial para a produtividade em pesquisa: artigos e livros precisam ser escritos. A publicação é uma medida importante dos resultados da pesquisa porque ela é o caminho pelo qual os achados são comunicados e registrados.

É comum pensar que as tarefas de uma pesquisa seguem a seguinte sequência: temos uma ideia, procuramos por pesquisas em que ela tenha sido investigada, planejamos a investigação, colocamos esse plano em ação, o realizamos, obtemos resultados e – por fim – escrevemos artigos. A redação é vista como o estágio final. Ela é, neste quadro, apenas um modo de expressar o que foi feito.

Mas existe uma outra perspectiva: a redação como um modo de pensar. Ela é uma maneira de desenvolver, esclarecer e testar ideias, além de expressá-las. A implicação disso é que a escrita deva ser feita desde o início do projeto de pesquisa.

Robert Boice (1990, 2000) passou muitos anos investigando a redação acadêmica. Uma abordagem comum é escrever em grandes blocos de tempo, quando disponíveis, o que Boice chamou de "empanturrar-se de escrita"⁴ ou escritores comuns. O problema são as pequenas tarefas urgentes que consomem o tempo disponível, adiando, assim, a pesquisa para os finais de semana, feriados, recessos semestrais, períodos de licença – ou aposentadoria.

Boice propõe então uma abordagem diferente: escrever regularmente, com moderação, talvez de 15 a 30 minutos todos os dias, períodos breves o suficiente para que a realização de uma sessão não pareça intimidadora. Ele descobriu, em um experimento, que jovens acadêmicos que aprenderam a escrever em sessões regulares e breves produziram quatro vezes mais páginas bem feitas por ano do que aqueles que usavam sua abordagem comum creditada nos grandes blocos de tempo. Além disso, aqueles considerados por Boice como escritores diários tinham nove vezes mais resultados do que os colhidos pelos escritores no método tradicional (Boice, 1989). Tara Gray (2005), que se baseou no trabalho de Boice, formulou um programa prático para redação e publicação que foi implementado com sucesso em várias universidades (Gray & Birch, 2001). A abordagem de Boice e Gray é altamente compatível com outros conselhos sobre como se tornar um acadêmico produtivo (Johnson & Mullen, 2007; Silvia 2007).

Nesta abordagem, a redação é vista como um exercício e o cérebro como um músculo. Todos têm os mesmos tipos de músculos e eles respondem ao treinamento do mesmo modo: treinamento diário é mais eficiente na aquisição de força e resistência do que as longas sessões ocasionais. De modo similar, os cérebros das pessoas são parecidos em sua estrutura e, em todas as idades, respondem a treinamentos (Restak, 2001). A redação diária desenvolve a capacidade para o pensamento e a escrita. Além disso, Boice (1984) descobriu que escritores diários tinham muito mais ideias criativas do que escritores comuns, uma vez que estes últimos esperavam para escrever quando se sentissem inspirados.

Os achados de Boice são compatíveis com a visão de que a chave para a alta performance em todos os tipos de disciplinas é a prática deliberada, através de muitos anos, com feedback apropriado (Ericsson, 2006). Partindo dessa perspectiva, acredita-se que os especialistas não nascem como tal, mas são criados (Gardner, 1993; Howe, 1999). Neste quadro, o traço chave associado com a produtividade não é a inteligência, mas a perseverança (Hermanowicz, 2006).

A abordagem de Boice entra em choque com a ênfase comum no gerenciamento de uma pesquisa colocada sobre pesquisadores altamente produtivos, frequentemente líderes de equipes, comumente associados com algum pressuposto de que a performance da pesquisa depende de uma habilidade natural. Com tal pressuposto, o objetivo é recrutar indivíduos brilhantes e encorajá-los com apoio e incentivos adequados. O regime de escrita

4 N. T. - no original "binge writing". Expressão que deriva de "binge drinking", consumo excessivo de bebida, sinônimo para alcoolismo.

diário sugere que um número muito maior de pesquisadores pode vir a ser fértil mediante um sistema de apoio adequado para a promoção do desenvolvimento de hábitos que reforcem a alta produtividade.

Criatividade

A pesquisa, em qualquer que seja o campo, requer um certo nível de pensamento criativo, embora o processo criativo raramente seja foco da equipe de pesquisadores. A criatividade é vista, frequentemente, como uma questão de inspiração, que ocorre na maioria dos casos entre indivíduos cuja área dominante do cérebro é o lado direito, em especial nas artes criativas. Existe, no entanto, uma outra perspectiva: quase todos podem tornar-se mais criativos por meio do uso de técnicas práticas.

Esta abordagem tem sido fomentada de forma mais proeminente por Edward De Bono. Desde o desenvolvimento da ideia de pensamento lateral, há décadas atrás, ele continuou a propor novas técnicas para se pensar o tema através de novas maneiras, tais como as teorias dos "Seis Chapéus do Pensamento", dos "Seis Sapatos Atuantes", das "Seis Medalhas dos Valores", da "Ventoinha Conceito", operações provocativas e entradas aleatórias. O que estes métodos possuem em comum é o objetivo de fazer da criatividade um processo prático, obtido pela utilização de técnicas concebidas para promovê-la que nos guiarão para as direções adequadas (De Bono, 1992).

A técnica dos Seis Chapéus do Pensamento de De Bono, consiste em uma maneira de dividir o processo de pensamento em formas distintas, passíveis de serem analisadas de forma separada (De Bono, 1999). O chapéu branco refere-se à informação, o chapéu vermelho às respostas emocionais, o chapéu preto ao juízo crítico, o chapéu amarelo às possibilidades otimistas, o chapéu verde às novas ideias e chapéu azul ao processo de controle, o que constitui, especificamente, em criar uma "agenda" para o pensamento. Em relação aos chapéus, a maioria das pesquisas usa somente os chapéus branco e preto: informação e crítica. Pouquíssima atenção é dada às dimensões emocionais da pesquisa, novas aplicações possíveis, pensamento criativo ou ao próprio processo de pensar. Por exemplo, os responsáveis pela correção de artigos e por decidir quais textos aceitar, tipicamente dedicam a maioria de suas opiniões para criticar insuficiências no processo e quase nenhuma para sugerir novas direções ou utilizações.

De Bono (1995) argumenta que o tradicional

pensamento ocidental, baseado na busca pela verdade e pela testagem, precisa ser complementado por pensamentos que enfatizem a mudança, o design e a criatividade.

Pesquisadores despendem um enorme esforço na aquisição de dados e na testagem de ideias e uma grande quantidade de treinos em pesquisa é orientada para estas tarefas. A Criatividade é, geralmente, deixada de lado. De Bono, entre outros (Claxton, 1998), aponta para uma alternativa: transformar a criatividade em um processo sério, fomentada com técnicas práticas que possam ser usadas por qualquer pessoa. A proeminente coreógrafa Twyla Tharp concorda, argumentando que "a criatividade é um hábito e a melhor criatividade é o resultado de bons hábitos de trabalho" (Tharp & Reiter, 2003, p. 7).

Sorte

Ocasionalmente, pesquisadores reconhecem o papel da sorte dando a ela o conceito de serendipity ou "tendência de encontrar algo valioso ao acaso", transmitindo histórias de químicos que, acidentalmente, derrubaram tubos de ensaio e descobriram algo após observar a formação de cores incomuns no chão. Afinal, boa sorte é uma questão de pura casualidade ou existem maneiras de promovê-la?

O psicólogo Richard Wiseman (2003) promoveu um estudo com pessoas que se consideravam sortudas, testando-as no intuito de descobrir quais características, crenças e comportamentos poderiam contribuir para tal sorte. No entanto, ao usar a palavra "sorte", Wiseman não se refere a fatos como ganhar na loteria - nenhuma lei da probabilidade estaria sendo violada - mas em outras questões como, por exemplo, encontrar alguém que lhe fale sobre uma boa oportunidade de trabalho.

Wiseman descobriu que pessoas com sorte diferem daquelas sem sorte através de quatro princípios básicos, chamados, por ele, de "princípios da sorte". O primeiro é criar, perceber e agir em oportunidades propícias. Um exemplo disso é conversar com estranhos em uma parada de ônibus ou em um supermercado. Conexões aleatórias aumentam as chances de conhecer uma nova ideia ou contato.

O segundo princípio de Wiseman trata de ouvir e seguir alguns passos para melhorar a intuição. Reações instintivas podem levar um pesquisador em uma direção diferente do pensamento lógico, porém, instintos não são apenas emocionais: eles, frequentemente, recorrem à informação adquirida e

integrada inconscientemente. Tal intuição é também valiosa na proteção contra o perigo (Becker, 1997).

O terceiro princípio da sorte é esperar por ela. Pessoas otimistas e desejanter de sucesso têm muito mais probabilidade de alcançá-lo, é um tipo de profecia de auto-realização, causada, em parte, por expectativas positivas, fazendo com que os outros reajam de forma mais favorável ao seu desejo. Um aspecto deste princípio é ser persistente na crença do eventual sucesso. (Segerstrom, 2006; Seligman, 1998).

O quarto princípio é transformar a má sorte em boa sorte, tentando enxergar os benefícios de uma má sorte. Por exemplo, ter um artigo rejeitado pode significar a oportunidade de melhorá-lo e publicá-lo em um local mais apropriado.

Wiseman oferece testes e exercícios para realçar atitudes relevantes para se ter boa sorte e ainda oferece alternativas práticas para a adoção de crenças e comportamentos de pessoas consideradas sortudas. Boa sorte não precisa ser, em sua totalidade, uma questão de destino, pode ser aliciada. Pesquisadores têm muito a aprender com o uso das técnicas de Wiseman. Não existem garantias, mas um contato de sorte ou uma ideia adequada pode fazer uma imensa diferença em produções e carreiras.

Felicidade

A felicidade é tida comumente como um objetivo, mas ela pode ser igualmente um meio para se alcançar outros objetivos - incluindo a produtividade na pesquisa. Apesar de imagens de artistas sofredores, a felicidade pode mais promover do que reduzir a pesquisa.

Csikszentmihalyi (1990) descreve o estado de "fluxo" no qual uma pessoa está tão absorvida em um empreendimento, requerendo o uso total de habilidades sofisticadas, que o tempo parece passar sem ser notado. Uma vez que a pesquisa é um modo de alcançar um fluxo, alguns pesquisadores buscarão oportunidades para entrar neste estado e, deste modo, aumentarão seus resultados.

A felicidade proporciona ainda proteção contra o mau stress, que pode ocorrer em locais de trabalho devido a animosidades, falhas pessoais às formas de medida ou apenas feedbacks hostis. Trabalhadores felizes são mais passíveis de serem cooperativos, tendo como correlato a produtividade.

Martin Seligman tem sido uma força importante na assim chamada psicologia positiva, que examina como promover estados mentais melhores do que os normais, em contraste com o foco usual da psicologia que discute somente as

disfunções mentais. Seligman (2002) descreve alguns modos de aumentar a felicidade através da mudança em algumas condições externas, tal como ter uma rede social rica e ser religioso. Por outro lado, a felicidade é relativamente pouco afetada pela riqueza (acima do nível da pobreza), educação, clima ou medidas objetivas de saúde.

No nível da psicologia individual, crenças sobre o futuro têm um grande efeito sobre a felicidade. Pessoas felizes aparentam ser mais otimistas. Eles acreditam que o sucesso será contínuo, mas que as falhas e erros serão temporários e que o sucesso em uma área leva ao sucesso em outras áreas, enquanto o fracasso em uma área não possui uma ampla relevância. A felicidade estaria correlacionada com a perseverança, uma das chaves do sucesso na pesquisa. Um pesquisador otimista não ficaria desencorajado com um erro ou falha e seria encorajado pelo sucesso.

Seligman apresenta um questionário detalhado para determinar quais seriam seus "pontos fortes", nomeadamente, suas crenças características e comportamentos que fixam a base para a performance (Authentic Happiness, 2008). Ele recomenda que se foque mais o tempo, fortalecendo os pontos fortes do que despendendo muito tempo trabalhando com áreas em que você é fraco. A implicação disto para os pesquisadores é que eles procurem estabelecer-se sobre seus anteriores pontos fortes em pesquisa do que buscar dominar, a partir do zero, novas áreas: poucos zoologistas tornam-se grandes historiadores e vice-versa. Trabalhando dentro ou o mais perto possível de sua própria área, usando práticas deliberadas para lidar com as fragilidades dentro dela e tornando-se ainda melhor, é a maneira de promover, ao mesmo tempo, a felicidade e a alta performance, e isto é compatível com aquilo que conhecemos com o nome de especialista. Promover os pontos fortes pode inclusive ser utilizado como uma abordagem para o desenvolvimento organizacional, na abordagem chamada de inquérito apreciativo (Watkins & Mohr, 2001).

A felicidade pode ser promovida em um nível individual através do desenvolvimento de diferentes modos de pensar (Seligman, 2002), no nível grupal através de rituais de suporte mútuo, reconhecimento e apreciação e, no nível da sociedade, através de uma política orientada para a felicidade muito mais do que ao materialismo (Frey & Stutzer, 2002; Layard, 2005). Contudo, a promoção da felicidade dentro de organizações de pesquisa é ainda uma realidade que acabou de começar a ser pensada.

Saúde

Elementos chave na manutenção da saúde são exercícios regulares, uma boa dieta, bom sono e evitar hábitos danosos como fumar, por exemplo. Uma boa saúde é algo que vale a pena por si só. Mas ela é importante igualmente para a produtividade científica? Há aí inúmeras conexões.

Pessoas com estilos de vida saudáveis são menos propícias a ficarem doentes e despedem mais tempo fazendo pesquisa. Elas parecem ter também mais energia, o que pode auxiliar a manter o esforço na pesquisa. Elas tendem, igualmente, a uma vida mais longa com menos deficiências e, por isso, a uma carreira de pesquisa mais longa.

Exercícios regulares trazem diversos benefícios. Eles atuam contra a diminuição do cérebro observada em indivíduos sedentários (Colcombe et al., 2003). Atua, também, contra o estresse menos saudável. É o único meio mais efetivo de melhorar o humor de alguém (Thayer, 1996). Ajuda a prevenir doenças crônicas (Kruk, 2007). Pode aumentar a expectativa de vida em vários anos e, mais importante, aumentar consideravelmente o número de anos de vida ajustados à qualidade (Paffenbanger & Olsen, 1996; Shephard, 1997), o que podemos correlacionar com mais anos de produtividade na pesquisa.

Do mesmo modo, uma boa nutrição pode aumentar as funções do cérebro e prevenir doenças neurológicas, incluindo debilidades mentais tais como a depressão (Holford, 2003). Ter noites bem dormidas pode aumentar a performance durante o dia e promover uma atitude mais otimista e cooperativa (Coren, 1996; Dement, 1999). Dormir bem é, da mesma forma, vital para o bom funcionamento da memória e de sua consolidação (Stickgold, 2005) e pode ser uma maneira efetiva de resolver problemas do que, por exemplo, mais horas acordado. Muitas doenças, contudo, reduzem drasticamente a qualidade do sono e, assim, uma boa saúde no geral pode promover um melhor sono e uma criatividade associada.

O fumo, por sua vez, é bem conhecido como um fator de redução da expectativa de vida, reduzindo, por consequência, produtividade de longo alcance. O fumo pode também reduzir a performance das atividades cognitivas para tarefas complexas (Spilich et al., 1992).

Do mesmo modo, beber grandes quantidades de álcool reduz a performance mental no curto e longo prazo. Álcool é frequentemente utilizado para aliviar o stress, mas não é tão efetivo quanto a atividade física.

As evidências disponíveis sustentam a afirmação de que uma força de trabalho saudável é uma força de trabalho produtiva. A promoção de

hábitos para uma vida saudável fará os pesquisadores mais produtivos no curto prazo, mantendo-os vivos e capazes de resultados extras por vários anos.

Sabedoria das Multidões

O sucesso de programas de código-fonte aberto - cujo sistema operacional Linux é o exemplo mais conhecido - mostra que combinar opiniões de uma ampla variedade de colaboradores pode levar a um produto superior (Weber, 2004). As opiniões do site Wikipedia são comparáveis em precisão às aquelas produzidas por peritos (Giles, 2005). Estes exemplos indicam um possível retorno à pesquisa através da atração de múltiplos colaboradores voluntários.

James Surowiecki (2004) em "A Sabedoria das Multidões" relata uma ampla gama de evidências de que combinando opiniões independentes de várias pessoas, pode-se levar a melhores julgamentos que o de qualquer indivíduo isolado, incluindo os de peritos. Perceba que as opiniões devem ser independentes. Isto significa perguntar a cada indivíduo sua opinião e então agregá-la às outras opiniões - e não juntar tudo em um grande grupo de pesquisadores.

Segundo Sorowiecki (2004)

se você consegue organizar um grupo heterogêneo de pessoas que possuem variados graus de conhecimento e opiniões, é melhor você confiar nas decisões da maioria do que deixar essas decisões nas mãos de uma ou duas pessoas, não importa o quão intelectuais elas sejam. Se é difícil acreditar nisto... é porque isto vai contra nossas intuições básicas em relação a inteligência e negócios. (p. 31)

Este argumento é parte de uma ampla promoção de alternativas *peer-to-peer* (ou entre pares) em detrimento das convencionais decisões verticalizadas (Foundation, 2008).

Existem quatro condições para que as multidões tomem as melhores decisões: diversidade de opiniões, independência, descentralização (assim pessoas podem ponderar sobre o conhecimento local) e agregação. A produção de programas de código-fonte aberto satisfaz essas condições, mas a comunidade de inteligência americana não, porque não há meios de se combinar informação e opiniões. Uma tentativa de criar um mercado de decisões para propósitos de inteligência, que serviria para agregar opiniões independentes, foi fortemente atacada por pessoas ligadas à política (Surowiecki, 2004, pp. 79-83).

Scott Page (2007) tem realizado experimentos

simulados para examinar o processo de tomada de decisão dentro dos grupos. Ele afirma que a diversidade dos pontos de vista e habilidades dentro de um grupo são cruciais para a resolução de problemas e, frequentemente, tão importantes quanto a habilidade individual dos membros do grupo. Curiosamente, um grupo com os melhores talentos individuais pode não ser tão bem sucedido quanto um grupo formado aleatoriamente, pois este último mostra-se mais diverso.

Os estudos de Page têm uma profunda implicação na melhora do processo de recrutamento e em estratégias de colaboração para pesquisas. Por exemplo, pode ser melhor fazer anotações agregando opiniões independentes coletadas a partir de uma seleção de acadêmicos, estudantes e estrangeiros do que confiar em uma pequena comissão de peritos. Decisões baseadas nas opiniões das multidões poderiam ser utilizadas para a escolha de áreas promissoras para novas descobertas. Uma equipe de pesquisa poderia criar um mercado de decisões, no qual os membros apostariam em opções e traçariam seus planos baseando-se na configuração do mercado. Pode parecer estranho, mas, talvez o primeiro grupo de acadêmicos disposto a considerar, de uma forma séria, a sabedoria das multidões será capaz de promover decisões mais sábias do que seus colegas com prestígio acadêmico.

Conclusão

Algumas abordagens tradicionais para fomentar a produtividade na pesquisa possuem limitações. Empregar bons pesquisadores pode aumentar a produtividade da organização, mas, às vezes, com o prejuízo da produtividade de outros pesquisadores. Incentivos para a pesquisa possuem custos específicos e podem reduzir as motivações intrínsecas. Vale a pena, contudo, considerar algumas abordagens não ortodoxas para esse problema. Seis delas foram apresentadas aqui: escrita regular, ferramentas práticas para a criatividade, técnicas para promover momentos de sorte, promoção da felicidade, encorajamento de uma vida saudável e a utilização da sabedoria das multidões.

Tais opções são relevantes para qualquer pesquisador. Por exemplo, uma escrita regular pode auxiliar um professor universitário com baixo desempenho de produtividade a produzir mais artigos e auxiliar um pesquisador produtivo a produzir ainda mais escritos. Deste modo, se há algo de comum nestas opções é que os assim chamados pesquisadores comuns têm uma capacidade maior do que aquela que é reconhecida.

Isto vai contra a concepção comum de que alguns indivíduos são naturalmente talentosos e podem ser identificados e que merecem todo tipo de encorajamento - novos cargos, bolsas, menores cargas de ensino, promoções, prêmios - para fazer mais pesquisa.

A perspectiva alternativa é que as habilidades para realizar uma pesquisa podem ser aprendidas por quem quer que seja: a chave é aprender os hábitos que treinam o cérebro em suas capacidades (Doidge, 2007) e acreditar que o esforço, mais do que o talento, é a chave para o sucesso (Dweck, 2006). Tal conclusão é compatível com a expansão massiva da educação superior, com mais doutores surgindo a cada dia, enquanto percentagem da população, do que graduados universitários décadas atrás. Ela é igualmente compatível com os achados na área dos esportes, onde estudantes universitários estão ultrapassando novos recordes a cada dia. Inúmeros jovens musicistas podem atualmente dar concertos somente pensados para grandes mestres de antigas eras. É compatível, também, com o conselho popular sobre como ser melhor organizado e efetivo pessoalmente (Allen, 2001; Covey, 1989).

Certamente, mesmo com as melhores técnicas, alguns indivíduos demonstrarão uma melhor performance do que outros. Mas o quão relevante é isso para o progresso geral da pesquisa? Uma leve vantagem em habilidades pode levar a um avanço científico ocorrendo um pouco antes do que outrora. Mas, se mais pesquisadores podem ser produtivos, isso aumentará as chances de alguém contribuir para o avanço. Pesquisadores cujas habilidades criativas tenham sido alimentadas podem encontrar abordagens alternativas para o problema.

Finalmente, é importante notar os efeitos colaterais das diferentes abordagens para a produtividade na pesquisa. A seleção de talentos e a promoção de incentivos encaixam-se em uma estrutura competitiva, com consequências negativas de estimular a inveja e o desencorajamento daqueles que perdem frequentemente (Kohn, 1986). Por outro lado, a escrita regular, as técnicas de criatividade e do bom uso da sabedoria da multidão estão mais aptas para encorajar o senso de que todos podem ser valiosos colaboradores. Já a sorte, a felicidade e uma boa saúde são objetivos desejáveis por si sós.

Agradecimentos

Agradeço a Scott Armstrong, Lee Astheimer, Michel Bauwens, Lyn Carson, Don Eldridge,

Anders Ericsson, Bruce Martin e aos pareceristas pelas valiosas contribuições e comentários aos primeiros escritos.

Referências

- Allen, D. (2001). *Getting things done: the art of stress-free productivity*. New York: Viking Penguin.
- Authentic Happiness* (2008). Recuperado em de julho de <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>
- Boice, R. (1984). Contingency management in writing and the appearance of creative ideas: implications for the treatment of writing blocks. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 537-543.
- Boice, R. (1989). Procrastination, busyness, and bingeing. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 605-611.
- Boice, R. (1990). Professors as writers: a self-help guide to productive writing. Stillwater: New Forums Press.
- Boice, R. (2000). *Advice for new faculty members: nihil nimus, allyn and bacon*. Boston, MA, US.
- Claxton, G. (1998) Hare brain tortoise mind: why intelligence increases when you think less. London: Fourth Estate.
- Colcombe, S. J., Erickson, K., Raz, N., Webb, A. G., Cohen, N. J., McAuley E. & Kramer, A. F. (2003). Aerobic fitness reduces brain tissue loss in aging humans. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 58A(2), 176-180.
- Coren, S. (1996). *Sleep thieves*. New York: Free Press.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
- Csikszentmihályi, M. (1990). Flow: the psychology of optimal experience, harper & row. New York.
- De Becker, G. (1997). The gift of fear: survival signals that protect us from violence, Bloomsbury. London.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity: using the power of lateral thinking to create new ideas*. London: Harper Collins.
- De Bono, E. (1995). *Parallel thinking*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- De Bono, E. (1999). *Six thinking hats* (2d ed.). Boston: Back Bay Books.
- Dement, W. C. (1999). The promise of sleep. New York: Dell.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself*. New York: Viking.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. Anders Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-706). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Foundation for Peer-to-Peer Alternatives (2008) <<http://www.p2pfoundation.net>>, accessed 4 July 2008.
- Frey, B. S. & Stutzer, A. (2002). *Happiness and economics: how the economy and institutions affect well-being*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Frost, P. J. (2003). *Toxic emotions at work: how compassionate managers handle pain and conflict*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: BasicBooks.
- Giles, J. (2005, 15 de dezembro). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438, 900-901.
- Gray, T (2005). *Publish & flourish: become a prolific scholar*. New Mexico State University.
- Gray, T. & Birch, J. (2001). Publish, don't perish: a program to help scholars flourish. *To Improve*

Martin, B. Produtividade na pesquisa: alguns caminhos pouco trilhados

- the Academy*, 19, 268-284.
- Grove, W. M., Zald, D. H., Lebow, B. S., Snitz, B. E. & Nelson, C. (2000). Clinical versus mechanical prediction: a meta-analysis. *Psychological Assessment*, 12, 19-30.
- Hermanowicz, J. C. (2006). What does it take to be successful? *Science, Technology, & Human Values*, 31, 135-152.
- Holford, P. (2003). *Optimum nutrition for the mind*. London: Judy Piatkus.
- Howe, M. J. A. (1999). *Genius explained*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, W. B. & Mullen, C. A. (2007). *Write to the Top! How to become a prolific academic*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kohn, A. (1986). *No contest: the case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kruk, J. (2007). Physical activity in the prevention of the most frequent chronic diseases: an analysis of the recent evidence'. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 8(3), 325-338. 20
- Layard, R. (2005). *Happiness: lessons from a New Science*. London: Penguin.
- Levitt, S. D. & Dubner, S. J. (2005). *Freakonomics: a rogue economist explores the hidden side of everything*. New York: Morrow.
- Lewis, M. (2004). *Moneyball: the art of winning an unfair game*. New York: Norton.
- Meehl, P. E. (1956). Wanted: a good cookbook. *American Psychologist*, 11, 263-272.
- Paffenbarger Jr., R. S. & Olsen, E. (1996) LifeFit: An Effective Exercise Program for Optimal Health and a Longer Life, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Page, S. E. (2007). *The difference: how the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Restak, R. (2001). *Mozart's brain and the fighter pilot: unleashing your brain's potential*. New York: Harmony.
- Seegerstrom, S. C. (2006). *Breaking murphy's law: how optimists get what they want from life – and pessimists can too*. New York: Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Shephard, R. J. (1997). *Aging, physical activity, and health*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Silvia, P. J. (2007). How to write a lot: a practical guide to productive academic writing. *American Psychological Association*. Washington, DC.
- Spilich, G. J., June, L. & Renner, J. (1992). Cigarette smoking and cognitive performance. *British Journal of Addiction*, 87, 1313-1326.
- Stickgold, R. (2005, outubro). Sleep-dependent memory consolidation. *Nature*, 437(27), 1272-1278.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds*. New York: Doubleday.
- Tharp, T. & Reiter, M. (2003). *The creative habit: learn it and use it for life: a practical guide*, Simon & Schuster. New York.
- Thayer, R. E. (1996). *The origin of everyday moods: managing energy, tension, and stress*. New York: Oxford University Press.
- Watkins, J. M. & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative inquiry: change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Weber, S. (2004). *The success of open source*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiseman, R. (2003). *The luck factor, hyperion*. New York.
- Wyatt, J. & Hare, C. (1997) *Work abuse: how to recognize and survive it*. Schenkman Books, Rochester, Vermont.

Martin, B. Produtividade na pesquisa: alguns caminhos pouco trilhados

Categoria de contribuição: Ensaio teórico
Recebido: 07/12/2010
Aceito: 10/01/11

PPP Livros Novos

Psicologia Social: sobre Desigualdades e Enfrentamentos

Com organização de Claudia Mayorga, Emerson F. Raser e Maristela S. Pereira, o livro *Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos* (Curitiba: Juruá, 2009; 310 páginas) – fruto do 16º Encontro Regional da ABRAPSO-Minas ocorrido em Uberlândia em agosto de 2008 –, apresenta uma temática circunscrita às relações entre Psicologia Social e desigualdades no que diz respeito às reflexões sobre os modos de reprodução de desigualdades e possíveis enfrentamentos e resistência aos impedimentos sociais. O livro traz o prefácio do prof. Dr. Odair Sass, professor e pesquisador da PUCSP/CNPq e está dividido em duas partes. A primeira, intitulada *Construções Teóricas sobre Desigualdades e seus Enfrentamentos*, contém oito capítulos que discutem, sob perspectivas teóricas diferentes, os aspectos epistemológicos, metodológicos e políticos que envolvem as desigualdades, suas configurações e enfrentamentos. Nessa parte destacamos dois capítulos: *Historiografia do sofrimento e crítica cultural: diálogos entre arte e psicologia como resistência aos ditames da sociedade contemporânea* de Cynthia Maria Jorge Viana, Yonara Dantas de Oliveira e Kety Valéria Simões Franciscatti; e, *Identificação e crise dos sentidos: apontamentos acerca da telenovela na sociedade contemporânea* de Cristiane Valéria Silva. Estes textos tiveram origem a partir do diálogo proposto na mesa redonda *Diálogos entre Arte, Psicologia e Sociedade: enfrentamentos ante os limites da formação do*

indivíduo que contou com duas pesquisadoras do Lapip (Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial/PPGPSI/UFSJ) e cujo objetivo foi: pensar a função social da arte com base no contato que esta estabelece com a realidade; considerar os elementos que estão organizados em uma obra que se preocupa com a primazia do objeto e que, por sua estrutura, é capaz de revelar a (ir)racionalidade compartilhada; e, discutir um produto que pode ser considerado, atualmente, derivado da arte dramática: a telenovela. Na segunda parte do livro, *Desigualdades e enfrentamentos: pesquisa e intervenção*, são apresentados sete capítulos que trazem relatos de pesquisas empíricas e de intervenção que tiveram como foco questionamentos sobre esta temática. Nessa parte, chamamos a atenção também para dois capítulos derivados de pesquisas do Lapip/PPGPSI que trazem contribuições teóricas e empíricas para o enfrentamento de desigualdades, aspectos de resistência e transformação, sendo eles: *A construção discursiva da equidade e da desigualdade sociais em Nova Atlântida*, de Francis Bacon de Marília Novais da Mata Machado e *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas e reflexões* de Maria Nivalda de Carvalho-Freitas. O livro, lançado no final de 2009, além dos organizadores, traz outros autores com rica contribuição para a reflexão sobre a diversidade da Psicologia Social: Marco Aurélio Máximo Prado; Marco Antônio Torres; Frederico Viana Machado; Frederico Alves Costa; Maria Ignez Costa Moreira; Juan Carlos Revilla Castro; Leila Ferreira Salles; Joyce Mary Adam da Silva; Juliana Perucchi;

Roberto Domínguez Bilbao; Concepción Fernández Villanueva; Rubens Ferreira do Nascimento; Luciana Kind; João Leite Ferreira Neto; Natália Silva Azevedo; Tatiane Marques Abrantes; Ricardo Wagner Machado da Silveira; Cássia Beatriz Batista; Alessandra Barbosa Pereira; Flora Manoela Vieira da Silva Matos; Ilda Costa de Andrade; Kenya Bernardes Fernandes Jorge; Tatiane Lúcia de Melo; Cíntia Coelho dos Santos; Lúcio Mauro dos Reis.

Psicologia Social: Crítica Socialmente Orientada

O livro *Psicologia social: crítica socialmente orientada* (Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010; 187 páginas) organizado por Anita Cristina Azevedo Resende e Juliana de Castro Chaves tem como objetivo privilegiar artigos que versam sobre as complexas relações que circundam a mediação entre a objetividade e a subjetividade, o indivíduo e a cultura, temática circunscrita também à Psicologia Social e foco de análise da então chamada *Teoria Crítica da Escola de Frankfurt*. Explicitamente diferentes em seus escritos, tanto no que diz respeito ao conteúdo como à forma, os autores da Teoria Crítica revelam, em seu pensamento, “(...) a dialética radical na apreensão da realidade, a atitude intencional de reagir aos sistemas fechados de pensamento, a incompletude do conhecimento e a impropriedade do pensamento que se estabelece sobre afirmações definitivas, fechadas e eternas” (p. 8). Reunindo Grupos de Pesquisas e Universidades de várias regiões do país – UFMS, UFG, UFSJ, UFU e USP –, a temática do livro tem como foco proposições que se preocupam com uma reflexão social crítica, orientada no sentido de

investigar os aspectos sociais, culturais, políticos e estéticos, que (im)possibilitam uma experiência formativa. O livro é composto por uma *Apresentação* das professoras/pesquisadoras organizadoras e oito capítulos que tematizam os principais questionamentos que desafiam a Psicologia Social, suas articulações e compromissos. Participam desse livro, além das organizadoras Anita Cristina Azevedo Resende (NEPPEC/UFG) e Juliana de Castro Chaves (UFG), os autores/pesquisadores: Dulce Regina dos Santos Pedrossian (UFMS); Leilyane Oliveira Araújo Masson (NEPPEC/UFG); Kety Valéria Simões Franciscatti e Cynthia Maria Jorge Viana (LAPIP/PPGPSI/UFSJ); Ana Paula de Ávila Gomide (UFU); Maria do Rosário Silva Resende (NEPPEC/UFG) e Branca Maria Menezes (UFMS/USP).

Discurso da Equidade e da Desigualdade Sociais: Significações Imaginárias, Vínculo Social

Com o objetivo de conhecer a construção imaginária e real dos vínculos de equidade e desigualdade que congregam ou dispersam os indivíduos, foram analisadas 22 obras de ficção, produzidas em épocas e lugares diferentes, por autores como Lope de Vega, More, Bacon, Campanella, Swift, Shakespeare, Wells, Machado de Assis, Ibsen, Huxley, Orwell, Skinner e Mia Couto. A pesquisa foi concebida e coordenada por Marília Novais da Mata Machado (Lapip/UFSJ). Cada obra foi lida cuidadosamente, indagando se os vínculos descritos entre os sujeitos/personagens apontam o reconhecimento de uma diferença entre eles, mostram uma separação de tal

forma que um exclui o outro ou se a relação é da ordem da dominação. Foram levantadas as condições de produção de cada obra, isto é, seu contexto ou formação discursiva, investigando a vida de seus autores, os acontecimentos da época e as circunstâncias em que foi escrita. Os resultados mostram que o discurso da equidade e desigualdade sociais está atrelado a tensões entre ideologias amplas; o da desigualdade refere-se sempre à estruturação e ao funcionamento de uma sociedade imaginária, estratificada, em que se estabelecem hierarquias de senhores e servos; tal discurso é reproduzido para a família imaginada de acordo com referenciais ideológicos e estratificações semelhantes; o da equidade social é mais raro e surge associado a impasses relativos à solução de uma equação complexa que envolve igualdade, felicidade, liberdade e unicidade. O livro foi publicado em Belo Horizonte, pela editora Argvmentvm (2010). Teve como colaboradores: Ana Maria V. Ribeiro, Eliete A. S. Viana, Fabiane A. S. Clemente, Fernando A. C. Assis, Izabel C. F. Passos, Janete Alves Teixeira, José Luiz R. Carvalho, Márcia S. Pereira, Marcos Vieira-Silva, Michelle R. S. Dutra, Mônica P. Santos, Raimundo N. O. Barros, Sheyla R. A. Santos e Sônia Veiga.

Penser L'Evenement: Pour Une Psychosociologie Critique (Pensar o Acontecimento: para uma Psicossociologia Crítica)

Se *Penser l'événement* se desenvolve em torno do acontecimento, isto é, daquilo “que ocorre e nunca se repete, que advém e dura apenas um instante”, se busca “captar o que nos capta e tende a nos deixar sem palavras” (p. 7), é também um retorno à obra de seu autor,

André Lévy, um dos pensadores mais profícuos da Psicossociologia francesa. Com o rigor (e o vigor) de sempre, ele reflete sobre seu trabalho anterior, revisitando temas como mudança, intervenção psicossociológica, formação, psicanálise, organização e discurso. O livro traz, também, olhares novos para temas hoje correntes na Psicologia, como política, violência e ética. O autor discute o modo apolítico e a ideologia individualista que perpassa o conjunto da Psicologia ocidental que comumente menospreza a importância do contexto cultural e político em que é produzida e ele lembra que a questão política, para o psicossociólogo, está imbricada na sua prática, obrigando-o a interrogar continuamente suas escolhas teóricas, metodológicas, técnicas e analíticas (p. 189). Tratando da violência, o autor desconstrói, por exemplo, visões simplificadoras que almejam uma sociedade apaziguada, asséptica, ordenada, negando a natureza verdadeira da emoção, da paixão, do fascínio, ao mesmo tempo em que convive com a transversalidade cotidiana, insidiosa, silenciosa e invisível das violências interpessoais e institucionais que, legitimadas de alguma forma, garantem a estabilidade das relações sociais. Quanto à ética, o autor introduz hipóteses corajosas como a de que, longe de simplesmente ser uma noção abstrata, a ética é central na vida individual e coletiva, contrapondo-se ao ódio, à destrutividade, ao imobilismo e ao conformismo, sendo fonte de alegria, plenitude e paz (p. 238). O livro foi publicado em Lyon, França, em 2010, pela editora Parangon.

Psychologie Sociale: Textes Fondamentaux Anglais et Americains (Psicologia Social: Textos Fundamentais Ingleses e Americanos)

Dessa vez com um co-organizador (Sylvain Delouvée), André Lévy lança a edição de 2010 do livro homônimo – *Psychologie sociale: Textes fondamentaux anglais et américains*, publicado pela primeira vez em 1965, também pela Dunod, e agora remodelado em perto de dois terços do conteúdo. O primeiro livro vem sendo utilizado na França desde 1965. O novo é prefaciado por Serge Moscovici que dele diz tratar-se de “uma obra de iniciação ao pensamento dos clássicos de língua inglesa, obra que, ela própria, figura entre nossos clássicos, entre os primeiros manuais que permitiram numerosas gerações de estudantes iniciarem-se na Psicologia Social” (p. VI). A nova edição mantém o mesmo desenho do livro anterior: além da introdução analítica e crítica inicial, cada parte é apresentada pelos organizadores que contextualizam os capítulos traduzidos. São 26 capítulos (dez dentre eles repetidos), divididos nas seguintes partes: (1) percepção social e atitudes; (2) processos de comunicação e interrelações; (3) relações intragrupos; (4) relações intergrupos, controle social; (5) identidade social, socialização; (6) mudança social; (7) orientações epistemológicas e metodológicas. Segundo os organizadores, no seu conjunto, clássicos ou inovadores, os diferentes capítulos apresentam a evolução da Psicologia Social, a renúncia a uma ortodoxia cognitivo-experimental e à segurança do laboratório, com conseqüente enfrentamento da imprevisibilidade das situações concretas, aproximando-se assim dos pressupostos metodológicos da *grounded theory*. Os capítulos discutem método, epistemologia e política; apresentam análises qualitativas, usualmente com atenção a questões de subjetividade, implicação

do pesquisador e contexto de produção das reflexões e trabalhos. Embora essa edição guarde do livro de 1965 a centralidade dada à prática psicossocial e a proximidade de outras disciplinas das ciências sociais, diferencia-se pela ênfase maior a questões epistemológicas e metodológicas e, sobretudo, pelo destaque dado às pesquisas “com foco no discurso, aplicadas à análise de entrevistas, de comunicações escritas e verbais, ou de histórias de vida na perspectiva aberta pela escola inglesa de filosofia da linguagem” (p. 2).

Teoria Ator-Rede e Psicologia

Sob a organização de Arthur Arruda Leal Ferreira, Leticia de Luna Freire, Márcia Moraes e Ronald João Jacques Arendt, o livro reúne uma coletânea de artigos elaborados por autores envolvidos com a tarefa de pensar a psicologia tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria Ator-Rede, abordagem produzida a partir dos estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), desde meados dos anos 1980. Os trabalhos, que tiveram como ponto de partida o cruzamento de duas redes (Grupo de Trabalho *Cotidiano e Práticas Sociais* da ANPEPP e o grupo de estudo e pesquisa *Psicologia e Construtivismo* do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro), estão organizados em duas grandes seções: (1) Articulando Redes e (2) Tecendo Redes. A primeira oferece uma amostra das articulações desenvolvidas por pesquisadores da primeira rede que buscaram pensar o campo da psicologia colocando em questão uma forma dicotômica de pensar um mundo que separa natureza e cultura, sujeitos e objetos, humanos e não humanos. Através de um princípio de simetria

amplo, uma psicologia pensada nas bases da Teoria Ator-Rede (TAR) distribui as agências produtoras dos fenômenos por longas cadeias híbridas de elementos, sempre heterogêneos, que concorrem não só para a vida social e subjetiva como para a própria produção científica cuja estabilidade é provisória. A segunda parte expõe contribuições de pesquisas desenvolvidas em trabalhos de mestrado e doutorado da segunda rede que tiveram como objetivo traduzir os argumentos da TAR como um instrumental teórico-metodológico para a tarefa de pensar temas de interesse para a psicologia. Corpo, música, brinquedos como a pipa, programa favela-bairro no Rio de Janeiro, produção de violências na contemporaneidade, propostas de uma prática de campo e de pesquisa despsicologizantes que levam em conta a emergência de novas formas de existir e a construção de mundos comuns, além de encontros com autores como Bateson, Jung, Foucault, entre outros, são discutidos à luz da TAR, abrindo possibilidades inéditas para o pensar e o fazer na psicologia. O livro foi publicado em 2010 pela NAU Editora, no Rio de Janeiro.

Tecnologias e Modos de Ser no Contemporâneo

Esse livro é fruto de um conjunto de reflexões teórico-metodológicas do Grupo de Trabalho (GT) *Cotidiano e Práticas Sociais* da ANPEPP, composto por pesquisadores de programas de Pós-Graduação oriundos de diversas áreas da Psicologia e da Educação que têm como principal interesse a construção de uma psicologia engajada no cenário de questões mais amplas (políticas, econômicas, sociais e culturais) da realidade brasileira. Apesar da diversidade de temas encontrados nos

dez capítulos que compõem o volume, o fio condutor que lhes serve de amálgama é a análise das tecnologias no cotidiano e suas implicações como produtoras de modos de ser e de subjetivação na contemporaneidade. A partir da contribuição de autores como Foucault, Latour, Vattimo, Agamben, Despret, Law e Mol, o grupo construiu a possibilidade de um diálogo promissor em torno de dois eixos comuns que se articulam de forma indissociável: “tecnologias como governabilidade” e “tecnologias como materialidade”. Discutindo questões relativas à Educação, Saúde, Trabalho, Tecnologias, Biotecnologias, Gênero, Políticas Públicas e a Ética, esse encontro de pesquisadores buscou fortalecer as bases conceituais para a construção de uma psicologia social comprometida com uma reflexão crítica acerca das práticas cotidianas. Os capítulos têm como autores: Marcos Reigota, Mary Jane Spink, Márcia Moraes e Ronald Arendt, Henrique C. Nardi, André W. Barrouin e Solange Jobim e Souza, Benedito Medrado, Jefferson Bernardes e Ricardo Pimentel Mello, Milagros C. Garcia Cardona e Rosineide Meira Cordeiro, Simone M. Hüning e Neuza M. F. Guareschi, Vera S. M. Menegon, Betina Hillesheim e Liliam R. da Cruz. O livro foi publicado em 2010 pela PUC-Rio Editora, sob a organização de Solange Jobim e Souza e Márcia Moraes.