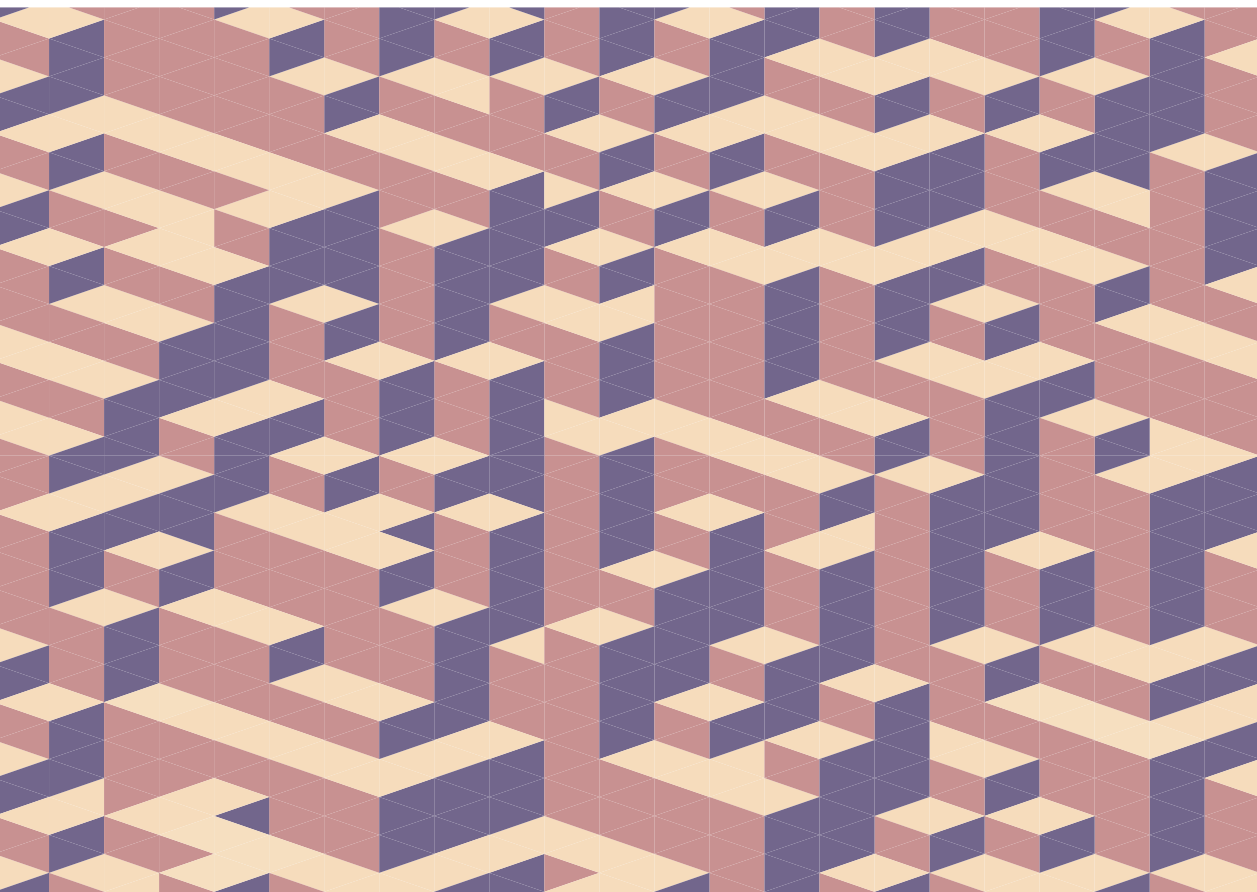


ROGÉRIO LERNER

Organizador

ATUALIDADES NA INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA E PSICANÁLISE

Livro 1



Blucher Open Access



ATUALIDADES NA INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA E PSICANÁLISE

Livro 1

Coordenador da coleção e organizador deste volume

Rogério Lerner

ATUALIDADES NA INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA E PSICANÁLISE

Livro 1

Coordenador da coleção e organizador deste volume

Rogério Lerner

Blucher

Atualidades na investigação em Psicologia e Psicanálise – Livro 1

© 2018 Rogério Lerner (Coordenador da coleção e organizador deste volume)

Editora Edgard Blücher Ltda.

COMITÊ CIENTÍFICO

Rogerio Lerner – Coordenador da coleção e organizador deste volume	Universidade de São Paulo – USP
Maria Thereza C.C. de Souza	Universidade de São Paulo – USP
Leopoldo Fulgencio	Universidade de São Paulo – USP
Mônica Medeiros Kother Macedo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Maria Isabel Fortes	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ
Julio Sergio Verztman	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Fabio Belo	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Eduardo Leal Cunha	Universidade Federal de Sergipe – UFS
Nelson da Silva Jr.	Universidade de São Paulo – USP
Doris Julia Argumedo	Pontifícia Universidad Católica del Perú
Martin Debbané	University of Geneva
Ricardo Bernardi	Universidad de la República
Carla E. M. Lagos	Pontifícia Universidad Católica del Perú
Pierina Traverso	Pontifícia Universidad Católica del Perú
Gabriel Omar Pulice	Universidad de Buenos Aires – UBA
Ivan Ramos Estevão	Universidade de São Paulo – USP
Alessandro de Oliveira dos Santos	Universidade de São Paulo – USP
Nelson Coelho Jr.	Universidade de São Paulo – USP

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Atualidades na investigação em psicologia e psicanálise :
livro 1 / coordenador da coleção e organizador deste volume
Rogério Lerner. – São Paulo : Blucher, 2018.

152 p. : il., color.

Bibliografia
ISBN 978-85-8039-309-5 (impresso)
ISBN 978-85-8039-310-1 (e-book)

1. Psicologia 2. Psicanálise I. Lerner, Rogério

18-0110

CDD 150

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia

O organizador e os autores agradecem à FAPESP pelo auxílio financeiro que viabilizou a publicação desta obra por meio do processo número 16/18746-7. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

SOBRE O COORDENADOR DA COLEÇÃO E ORGANIZADOR DESTE VOLUME

Rogério Lerner

Psicólogo e psicanalista, é docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Professor Associado (livre-docente) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nível 2. É líder dos grupos de pesquisa do CNPq intitulados “Transtornos do espectro de autismo: detecção de sinais iniciais e intervenção” e “Formação de Profissionais para atuação intersetorial na promoção do desenvolvimento infantil, detecção de sinais iniciais de problemas e intervenção oportuna”, tendo sob sua responsabilidade verbas de pesquisa oriundas de órgãos de financiamento nacionais e internacionais. É membro do Comitê de Pesquisa da Associação Psicanalítica Internacional e do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (INSPER/FMCSV). Coordena a Coleção Atualidades na Investigação em Psicologia e Psicanálise e diversos convênios nacionais e internacionais de pesquisa e intercâmbio acadêmico. E-mail: rogerlerner@usp.br.

SOBRE OS AUTORES

Alessandro de Oliveira dos Santos

Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho do IPUSP.

Analía Wald

PhD en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta da Cátedra de Psicopedagogía Clínica y Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular en Maestría en Psicoanálisis Asociación Psicoanalítica Argentina-USAL. Coordinadora del Programa de Asistencia Psicopedagógica con sede en la Facultad de Psicología y en el Hospital de Clínicas de la UBA.

Arley Andriolo

Professor Associado do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), onde é coordenador do Laboratório de Estudos em Psicologia da Arte. É orientador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho.

Audrey Setton Lopes de Souza

Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP.

Björn Salomonsson

Psiquiatra, psicanalista e professor associado no Instituto Karolinska, Suécia.

Cristiane Toller Bray

Psicóloga e pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP.

Daniel Camparo Avila

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e docente do Instituto de Psicología de la Salud, Universidad de la República, Uruguay.

Eliane Costa Dias

Psicanalista. Membro da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP/AMP). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia Clínica do IPUSP.

Marcelo Jardim dos Santos

Estudante de graduação do IPUSP.

Maria Lívia T. Moretto

Psicanalista. Professora doutora do Departamento de Psicologia Clínica do IPUSP. Docente, pesquisadora e orientadora da Graduação e da Pós-Graduação.

Maria Thereza da Costa Coelho de Souza

Docente do Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Professora Titular do IPUSP.

Marilene Proença Rebelo de Souza

Psicóloga. Docente do Programa de Pós-Graduação Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e professora titular do IPUSP, do qual é diretora.

Patricia Lorena Gonçalves

Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP.

Rodolfo Luis Almeida Maia

Estudante de graduação do IPUSP.

Talita Arruda Tavares

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do IPUSP.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Rogério Lerner</i>	
COMUNIDADES DE ARTISTAS	
Um fenômeno de investigação em psicologia social	15
<i>Arley Andriolo</i>	
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO DE PSICÓLOGOS DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SUAS) DA CIDADE DE SÃO PAULO	33
<i>Rodolfo Luis Almeida Maia</i>	
<i>Alessandro de Oliveira dos Santos</i>	
<i>Marcelo Jardim dos Santos</i>	
A CONSTRUÇÃO DO CASO CLÍNICO COMO VIA DE TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE NAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE.....	51
<i>Eliane Costa Dias</i>	
<i>Maria Lívia T. Moretto</i>	

OS OBJETOS TUTORES E SUA IMPORTÂNCIA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA DE CRIANÇAS COM AUTISMO	65
<i>Talita Arruda Tavares</i> <i>Audrey Setton Lopes de Souza</i>	
QUALIDADES SONORAS DE EXPRESSÕES VOCAIS DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA OFICINA TERAPÊUTICA DE MÚSICA . .	77
<i>Daniel Camparo Avila</i>	
LOS PROCESOS IMAGINATIVOS EN LOS DIBUJOS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES.	93
<i>Analía Wald</i>	
PSICÓLOGOS NAS ESCOLAS PARTICULARES: Desafios para uma atuação histórico-crítica	109
<i>Cristiane Toller Bray</i> <i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
TRATAMENTO PSICANALÍTICO COM BEBÊS E PAIS O quê, por que e quando?	129
<i>Björn Salomonsson</i>	
A TEORIA DA MENTE DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ÓTICA PIAGETIANA	141
<i>Patricia Lorena Gonçalves</i> <i>Maria Thereza da Costa Coelho de Souza</i>	

APRESENTAÇÃO

A Coleção Atualidades na Investigação em Psicologia e Psicanálise apresenta trabalhos oriundos de Programas de Pós-Graduação brasileiros e estrangeiros situando produções psicanalíticas no quadro maior da atividade acadêmica nacional e internacional em Psicologia.

Com o delineamento de fronteiras entre tais campos, estabelecem-se possíveis articulações, bem como se evidenciam irredutibilidades teórico-metodológicas de cada um.

Afirma-se a especificidade da perspectiva psicanalítica na sua abordagem do psiquismo, a proficuidade de seu debate com demais áreas do universo psicológi-

co e a propriedade de sua pertinência ao quadro da produção acadêmica no Brasil e em outros países.

Dentre os objetivos da coleção, que se compõe de uma coletânea por ano, está o estreitamento das relações entre os pesquisadores autores, bem como a divulgação da existência dos critérios Qualis para avaliação de livros utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que são seguidos na formatação desta obra para a obtenção de nota máxima na avaliação dos Programas de Pós-Graduação dos envolvidos.

Esta é uma obra de acesso livre e gratuito na forma de livro eletrônico, devidamente registrada com DOI (Digital object identifier).

Rogério Lerner
Coordenador da Coleção
Atualidades na Investigação em Psicologia
e Psicanálise e organizador deste volume.
Docente do Programa de Pós-Graduação de
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Humano do IPUSP.

COMUNIDADES DE ARTISTAS

UM FENÔMENO DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

ARTISTS COMMUNITIES

A RESEARCH PHENOMENON FOR SOCIAL PSYCHOLOGY

Arley Andriolo

E-mail para correspondência: arley@usp.br

RESUMO

Este artigo ilumina a gênese e a formação de comunidades em que as práticas artísticas ocupam um lugar central. A proposta foi examinar fontes bibliográficas de modo a circunscrever o fenômeno das comunidades de artistas e comparar o resultado com algumas localidades brasileiras onde o grupo de artistas é significativo. O artigo tenta situar as formas históricas de comunidades artistas, especialmente no nível da experiência estética. Assim, foi possível delinear alguns significados e suas mudanças nas práticas e nos discursos. O primeiro objetivo deste trabalho é indicar a relevância deste campo da pesquisa para a psicologia social, ao qual se

acrescenta a proposição do conceito de comunidade estética como uma possibilidade para futuras pesquisas a respeito desta forma social subjacente.

Palavras-chave: Psicologia Social e Arte; Psicologia e Estética; Experiência Estética; Comunidade Estética; Fenomenologia Social.

ABSTRACT

This paper illuminates the genesis and formation of communities in which artistic practices occupy a central place. The proposal was the exam of bibliographic sources in order to circumscribe the phenomenon of artists communities and to compare the result with some Brazilian villages where the artist group is significant. It tries to situate the historical forms of artists communities, particularly on the level of the aesthetic experience. Thus, it was possible to outline some meanings and their changes in practices and discourses. The first aim of this paper is to indicate the relevance of this field of research in social psychology, to which is added the proposition of the concept of aesthetic community as a possibility for future research concerning this subjacent social form.

Keywords: Social Psychology and Art; Psychology and Aesthetics; Aesthetic Experience; Aesthetics Community; Social Phenomenology.

INTRODUÇÃO

Algumas cidades europeias recebem contemporaneamente a designação de “cidades de arte”, “cidades de artista”, *pays d’artiste*. Esses rótulos podem referir localidades formadas a partir de remanescentes arquitetônicos e artísticos de relevância notável para a história e para o turismo, bem como, indicar lugares que se tornaram polos de atração de artistas, em muitos casos, estabelecendo-se como residentes e formando “colônias” ou “comunidades” em que o fazer artístico representa o núcleo central da coletividade; daí poderem ser designadas também de “comunidades de artistas”.

O conceito de comunidade tem ocupado as ciências humanas e a psicologia social nas últimas décadas (Campos, 1996; Sawaia, 1996; Fernandes, 2000). Não é objetivo deste artigo discutir as diversas perspectivas que compõem esse campo conceitual. Em grande parte, para a psicologia social, a comunidade é o ambiente de atuação de uma prática profissional vinculada à transformação social, através do empoderamento dos sujeitos, da participação do pesquisador em processos de autorreflexão e emancipação de grupos sociais específicos, mormente fixados em um determinado espaço geográfico.

De modo geral, comunidade trata de uma união entre pessoas, de modo distinto de um agrupamento de indivíduos, pois, o conceito de comunidade prevê vínculos sociais e psíquicos; “a organização que respeita a pessoa” (Bello, 2006, p. 73). Assim, os membros da comunidade assumem responsabilidades recíprocas e consideram a liberdade dos outros. A abordagem fenomenológica coloca em evidência a participação do corpo daquelas pessoas, tal como afirmara Merleau-Ponty (1945/1999) na discussão entre intersubjetividade e intercorporeidade. Esta última precede a primeira nos processos sociais e indica um nível subjacente de compreensão dos significados. Como queria o filósofo no sentido de “habitar”: uma integração entre o sujeito e o mundo vivido como berço de significações (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 576).

Com o objetivo de discernir esse nível de significação, circunscrevendo as comunidades formadas com a participação de artistas, este texto procura situar na história o surgimento dessas organizações e esboçar breves comparações com as congêneres brasileiras. Assim, pretende-se mostrar um campo de pesquisa para a psicologia social, considerando o fenômeno das comunidades de artistas em sentido amplo. Ao final, procura-se indicar a contribuição da designação de “comunidade estética”, conforme a proposta de Arnold Berleant (1997), para a compreensão daquele nível subjacente através da experiência estética e do trabalho artístico.

OBJETO E MÉTODO

A terminologia requer alguns cuidados. Isabelle Lajarte (1999, p. 68) considera que um *village de peintres* (povoado de pintores) constitui-se por artistas que se instalam, vivem, trabalham, pintam, sem ter necessariamente laços estreitos entre si, na forma de agrupamentos. Por outro lado, uma colônia de artistas supõe uma coesão maior entre eles, capaz de originar uma comunidade artística, muitas vezes em um ideal estético comum. Na história desse fenômeno, o movimento comunitário cria condições para a atração de outros artistas, paradoxalmente, fazendo desaparecer a colônia inicial. Esta situação foi exemplificada pela socióloga através da colônia de Worpswede, na Alemanha.

A circunscrição geográfica também não é precisa, podendo ocupar uma região, cidades vizinhas etc. O nome desses grupos de artistas muitas vezes ficou associado a uma cidade ou localidade, embora, tenham se deslocado e ocupado lugares diferentes. Na França do século XIX, por exemplo, a Bretanha conheceu diversos pontos de instalação de artistas, em Pouldu, Concarneau, entre outros. Na costa Norte da Alemanha, os artistas visitaram quase todas as vilas de pescadores próximas às ilhas de Sylt e Rugen (Lajarte, 1999, p. 68).

No tempo histórico, comunidades envolvendo artistas ou artesãos são conhecidas desde o fim da Idade Média. A chamada “loja” dos séculos XII e XIII, na Europa, “era uma organização cooperativa de artistas e artesãos engajados na construção de uma grande igreja ou catedral” (Hauser, 1953/1995, p. 246). Para Hauser, tais organizações foram distintas de outros agrupamentos de artistas de períodos anteriores devido a seu caráter independente e autossuficiente. Porém, as lojas não representaram propriamente os valores comunitários defendidos na modernidade, em torno da liberdade e da solidariedade.

Na síntese de Bader Sawaia (1996), a cada avanço do individualismo floresceram utopias comunitárias, as quais foram acompanhadas de reações anticomunitárias. Estas últimas se pautavam pela defesa do “homem livre”, mas também aparecem associadas a uma forma de desenvolvimento econômico durante o século XIX, contra qualquer iniciativa comunal. Em suma: “comunidade tornou-se o centro do debate da modernidade nascente. De um lado, condenada como conservadora e antagônica ao progresso. De outro lado, defendida pelos que tinham horror à modernização, como símbolo de tudo de bom que o progresso destruiu. Mas, em ambas as perspectivas, comunidade aparece como utopia que remete ao passado...” (Sawaia, 1996, p. 32). Com o desenvolvimento histórico, afirma Sawaia, os valores constituintes da noção de comunidade extrapolam o âmbito do pensamento conservador, estabelecendo uma perspectiva crítica às cidades modernas.

Nesse sentido, as comunidades de artistas emergentes nos séculos XIX e XX tornam-se a referência para este texto, muitas das quais surgiram em uma postura crítica à economia industrial e também ao próprio desenvolvimento do campo artístico da sociedade europeia. A partir daí, configuram-se espaços geográficos e sociais de circulação, trabalho e comercialização de arte. Trata-se de um processo de conversão de paisagens e caminhos percorridos nas viagens de artistas através da experiência estética. Além da atividade pessoal do artista, o conceito de experiência estética compreende as dimensões sociais e ambientais constituídas a partir do campo da percepção, ou seja, de modo imbricado entre o individual e o social, a natureza e a cultura (Berleant, 1992). Os vilarejos associados à atividade artística, não muito distantes dos centros urbanos, eram por vezes escolhidos como destinos para professores e alunos de importantes escolas de arte praticar ao ar livre. No início, podiam ser apenas localidades de veraneio de artistas ou mesmo residência daqueles que evitaram os centros produtores de arte, depois, tornaram-se colônias e destinos turísticos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas frentes de trabalho. Primeiro, a coleta de fontes bibliográficas possibilitou circunscrever o fenômeno das comunidades de artistas na história e discernir os significados ligados a suas origens. Segundo, com a visita a algumas localidades brasileiras, nas quais a atividade de

artistas é marcante, foi possível esboçar comparações preliminares sobre determinados significados. As entrevistas e análises concernentes à pesquisa de campo nessas localidades foram publicadas noutros artigos (Andriolo, 2015 e 2016). Neste texto, cabe reforçar a pertinência do campo de investigação em psicologia social, entre dois eixos básicos: as formas históricas das comunidades de artistas e o nível subjacente da experiência estética.

Observando a história da arte, sobretudo dos dois últimos séculos, nota-se o movimento de artistas franceses, Jean-François Millet e Camille Corot fomentando uma forma de perceber muito particular sobre Barbizon. Nas viagens de Paul Gauguin, Émile Bernard e Paul Sérusier, entre outros artistas da *École de Pont-Aven*, a formação de um olhar sobre a Bretanha. Os deslocamentos de Van Gogh para Auvers-sur-Oise e de Monet para Giverny também criaram muitas imagens desses lugares. Na Alemanha, tornou-se conhecida a cidade de Worpswede, com a comunidade de Fritz Mackensen e Paula Modersohn Becker. É curioso notar que muitos desses lugares foram “descobertos” por artistas pouco conhecidos, e mesmo vindos de outros países, como são os casos de Barbizon e Pont-Aven inicialmente frequentados por americanos e noruegueses (Lajarte, 1999, p. 73).

Embora reconhecidas em grande parte pela atividade de pintores, desde o século XIX, essas localidades receberam também outros tipos de artistas, escritores, poetas, músicos. Lajarte (1999, p. 72) cita um grupo na Suíça chamado Monteverita, onde, nas primeiras décadas do século XX, além de artistas, escritores, músicos e arquitetos, encontraram-se também outros intelectuais, religiosos e filósofos, de origem socialista, anarquista e teosófica, dedicados a práticas vegetarianas. Têm-se notícias de excursões em Moritzburg, nas quais o culto ao nudismo aparece associado a práticas artísticas, em alguns casos associadas ao vegetarianismo e estações de cura (Perry, 1998, p. 78).

Em grande parte, as viagens dos artistas constituíram-se como o início de um processo de conversão simbólica dos lugares em polos turísticos e, sobretudo, o estímulo para a formação de um mundo artístico nessas localidades (Orton e Pollock, 1980; Jacobs, 1985; Lajarte, 1995 e 1999; Perry, 1998). No Brasil, um processo importante é conhecido em Ouro Preto (MG), em meados do século XX, com a participação das pinturas de Tarsila e de Guignard, bem como dos escritos de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Depois, com uma série de artistas que para lá migraram ou com aqueles originários na própria cidade, estabeleceu-se um profícuo campo de trabalho (Durand, 1989; Andriolo, 2008). No mesmo período, Paraty (RJ) recebeu também seus artistas, dentre os quais Djanira e Takaoka. Poder-se-ia acrescentar aqui uma breve referência a Olinda (PE), com a visita de artistas de Recife e a criação de um espaço próprio de convívio e comercialização de arte.

Não obstante o interesse dos pesquisadores da psicologia para as indagações pertinentes às cidades turísticas, as comunidades de artistas permanecem pouco estudadas. As pesquisas têm sido realizadas por outras disciplinas, como a antropologia e a sociologia. A metodologia empregada pelos estudiosos do turismo tem se aprimorado nas últimas décadas, mas deixa em aberto as contribuições dos estudos aplicados em psicologia social, particularmente, a compreensão dos significados psicossociais do fenômeno das comunidades de artistas, sobretudo em referência ao processo histórico e à dimensão estética.

COMUNIDADES DE ARTISTAS

Breve história e significados

Os românticos estabeleceram uma importante relação com os espaços, colocando a viagem e os passeios entre os procedimentos necessários para a formação do artista. Das paisagens de Caspar Friedrich ao chamado “primitivismo” dos artistas modernos, contra o cientificismo e a sociedade industrial, buscou-se outros lugares. O fenômeno dos artistas viajantes na modernidade, distinto dos sábios cientistas do século XVIII, conduziu a destinos variados, tal como Émile Bernard no Egito, Emil Nolde na Nova Guiné, o norte da África propugnado pelo *Die Brücke* e Kandinsky, até os contemporâneos como Jean Dubuffet no Saara da Argélia.

Nessas jornadas, buscaram outras formas de arte como *voie de salut* (caminho da salvação), em categorias associadas ao arcaísmo, ao primitivo, ao exotismo, à infância, ou à loucura (Peiry, 1997, p. 62). A alteridade da arte conduziu os artistas a lugares distantes, como Gauguin na Oceania, ou a lugares escondidos, como os manicômios visitados por Max Ernst; Lasar Segall, além de visitar o sanatório de Dresden, veio instalar-se no Brasil. Frayze-Pereira (2006, p. 193) sintetizou claramente esse processo: “A poética da ação transformar-se-á em prática da evasão. Isto é, ao abandonar a sua situação de classe e ao não encontrar outra para se enraizar, o artista de vanguarda torna-se um expatriado.” Para esse pensador, o núcleo da reflexão é a trajetória radical da experiência artística moderna. Da parte desta pesquisa, trata-se de investigar como experiências dessa natureza demarcaram lugares, roteiros e paisagens, que permaneceram na duração histórica, nas formas de perceber, nas viagens que continuam a orientar, na constituição de comunidades.

No início do século XIX, os irmãos Goncourt visitaram Barbizon, na França, dando origem a um grupo cujo trabalho pictórico sobre a paisagem perdura na localidade até os dias atuais. Naquele momento, o grupo de artista foi denegrido pela crítica erudita, com insinuações acerca de suas barbas hirsutas e por

serem suspeitos de revolucionários. Desenvolviam seus trabalhos de maneira independente, sem adequar-se às regras da Academia. Dentre eles estavam: Théodore Rousseau; Jean-François Millet; Charles-François Daubigny; Jean Batiste Corot.

A pintura de paisagem no século XIX, para alguns de seus praticantes, assume um significado político de crítica à recente industrialização das cidades. Diferente da paisagem romântica, dotada de uma espiritualidade própria, num mundo por vezes imaginário, a paisagem surgida do realismo levou adiante uma concepção social cuja repercussão foi projetada sobre os espaços rurais e naturais. Conforme havia registrado Hauser (1995, p. 794), a paisagem romântica tem algo de mítico, aquelas dos pintores de Barbizon serão familiares; enquanto os bosques românticos são poéticos, o campo realista apresenta a imagem do mundo rural.

A viagem tornara-se prática corrente, por exemplo, com Pissarro na Inglaterra ou Monet na Holanda, assim como os deslocamentos ao redor de Paris, no entanto, sem perderem o contato com a capital, onde compravam tintas, faziam exposições e alguns mantinham ateliês. Os motivos para os passeios campestres são diversos, do menor custo para sobrevivência em relação aos grandes centros urbanos à busca das tradições rurais. Havia também aqueles que residiam em Paris e deslocavam-se no verão. Os trilhos da estrada de ferro demarcaram importantes rotas.

Desnecessário será entrar em detalhes acerca dos refúgios impressionistas em torno de Paris, registre-se apenas algumas indicações, pois se trata de uma história bem conhecida. Camille Pissarro frequentou e estabeleceu-se em Pontoise, entre 1872 e 1884, esse “sábio” atraiu uma colônia de jovens pintores, interessados nas práticas artísticas e nos ideais anarquistas. Claude Monet primeiro morou em Argenteuil, entre 1872 e 1878, depois plantou seu jardim em Giverny. Perto dali, o vilarejo de Auvers-sur-Oise, residência de campo do Dr. Gachet, recebeu a visita de inúmeros artistas, dentre os quais Vincent Van Gogh, em um período no qual levou a pintura da paisagem aos limites da representação e quando encerrou a sua vida. Eles trabalhavam em grupos, percorriam os campos, trocavam correspondências, formando uma rede de relações em finas ramificações que cobriram as paisagens da Île-de-France (*Les impressionistes autour de Paris*, 1993, p. 51).

O que os unifica é o interesse compartilhado pela paisagem campestre e a prática da pintura ao ar-livre, estar *sur le motif, d'après nature*. Retomando o estudo de Isabelle Lajarte (1995), os termos associados à pintura paisagística eram: o “pitoresco” da floresta de Fontainebleau; o “primitivo” da Bretanha; o aspecto “selvagem” dos rochedos do Vale Creuse; a “luz” do Midi; entre outros. Muitos desses termos tornaram-se categorias propriamente estéticas para a per-

cepção desses lugares. A ação política permeia essas práticas, através da qual se vive uma outra vida, de dedicação ao trabalho artístico, em contraposição ao tempo da vida burguesa, em resistência à mediocridade, como se lê no texto de Maria Helena Patto (2000, p. 45): “Além de se negarem a participar ativa e diretamente das relações de produção dominantes e do estilo de vida burguês, esses artistas romperam com os padrões estéticos hegemônicos, atitude por si só suficiente para incluí-los na condição de militantes, sem que seja preciso indagar sobre a natureza dos temas de suas telas ou de suas ideais políticas.”

Outra região francesa que se tornou famosa no roteiro dos pintores do século XIX foi a Bretanha, notadamente Pont-Aven, onde são reforçadas as principais categorias estéticas. Conforme afirmou Paul Gauguin em carta a Émile Schuffenecker (fev. 1888): “Amo a Bretanha. Aqui encontro algo selvagem, primitivo. Quando meus tamancos ecoam nesse chão de granito, ouço a nota surda, abafada, potente que estou buscando na pintura.” (Citado em Perry, 1998, p. 8).

Para Humbert (1988, p. 14): “Gauguin pesquisava sobre o plano plástico a pureza da origem do homem.” Instala-se em Pont-Aven, descobre uma profunda espiritualidade e arte popular, o calvário de Nizon, a estátua do Cristo crucificado na igreja de Tremelo, imagens que forneceram o ponto de partida para a busca do “simbolismo primitivo” de sua existência, de Arles ao Taiti. Embora Gauguin tenha discutido suas ideais com Bernard, Serusier, Maurice Denis e todo o grupo dos Nabis, Raymond Humbert acredita que ele foi dentre aqueles artistas o mais sensível ao simbolismo da arte popular bretã, além de influenciar-se bastante pelas esculturas em madeira e cerâmica, tamancos e bengalas.

Não obstante, quando Gauguin esteve pela primeira vez na região, em 1886, diversos artistas percorriam aquela região, inclusive ingleses e americanos. A Bretanha está entre os primeiros locais de interesse turístico na França, aparecendo como destino de verão de muitos turistas e artistas. O fenômeno alia-se ao desenvolvimento dos transportes, estradas de ferro e renovação de caminhos tradicionais. Este evento foi analisado por Fred Orton e Griselda Pollock (1980), colocando em evidência o imbricar das práticas turísticas com as representações artísticas do *bretonnisme*, as quais ocultavam as transformações econômicas ocorridas na região e os rituais religiosos tornavam-se demonstrações turísticas.

O sistema econômico que sustentava o lugar não correspondia ao descrito na mitologia sobre o bretão, um sistema de pequenas propriedades camponesas, porém, em uma agricultura altamente desenvolvida para a época (Rhodes, 1997, p. 25). A cultura tradicional bretã registrada pelos pintores de Pont-Aven data do fim do século XVIII, após a Revolução Francesa. Não sendo, pois, uma sobrevivência de tempos remotos, mas uma evolução do vestuário do século XIX, utilizado nas reuniões festivas, demonstrativo de classe social. Quanto às festas bretãs, pouco a pouco tornavam espetáculos turísticos. “Nós temos a tendência de

conceber o desconhecido à medida de nossas próprias experiências e crenças, os artistas como os turistas estavam mais suscetíveis a ‘descobrir’ a Bretanha de suas expectativas que de ver a região tal qual ela era” (p. 26). Essa tendência aparece tanto nos pintores acadêmicos quanto nos vanguardistas que visitaram a região, o que estava em processo de transformação eram o estilo, a técnica e a forma de conceber a pintura.

Deixar os centros urbanos foi também a inspiração de artistas alemães do final do século XIX, para trabalharem em comunidades rurais. O mito do primitivo associou-se um culto ao *Volk*, termo que designa o camponês nativo. São mais de dezoito agrupamentos de artistas nas aldeias alemãs descritos pelos autores, dentre os quais Worpswede e Neu-Dachau (Perry, 1998, p. 34; Rhodes, 1997, p. 32; Lajarte, 1999).

No começo de 1890, um grupo de ex-alunos das academias de Düsseldorf e Munique estabeleceu-se em Worpswede. Esta aldeia, cerca de 36 km de Bremen, era formada basicamente de camponeses, agricultores e cortadores de trufas. Os principais artistas fundadores da comunidade eram Fritz Mackensen, Otto Modersohn, Hans am Ende, Fritz Overbeck e Heinrich Vogeler. O poeta Rainer Maria Rilke dedicou uma monografia a essa comunidade em 1903.

Pintavam, sobretudo, paisagens e temas camponeses, também influenciados por Gustave Courbet e os pintores de Barbizon, foram notados pela crítica por sua originalidade e qualidades “primitivas”. Não obstante, na análise de Perry (1998, p. 36), o sentido alemão desta categoria divergia daquele que envolvia Gauguin: “muitos resenhadores contemporâneos viam esses artistas de Worpswede como neorromânticos, em busca de uma realização semirreligiosa através de sua arte”.

Uma vez mais, encontram-se confluências da percepção do ambiente natural com as questões sociais, nas paragens alemãs o *Volk* correspondia à terra. Ao se enunciar uma comunidade, porém, não se deverá supor uma homogeneidade de pensamento entre os diversos artistas. Seguindo a pesquisa de Gill Perry (1998), ter-se-iam as imagens de Mackensen como metáfora do “enraizamento”, Heinrich Vogeler defendia ideais de artes e ofícios de William Morris e John Ruskin idealizando as artes num imaginário medieval (conforme o pré-rafaelismo britânico), desdobrando ideias marxistas do socialismo utópico.

Paula Modersohn-Becker morou em Paris, influenciou-se por Gauguin, elaborou um espaço plástico em busca de maior simplicidade formal, mas permaneceu ligada ao contexto intelectual alemão: “Suas preferências iconográficas, em particular a repetição dos temas das mulheres camponesas, revelam a sólida influência daquelas ideias neorromânticas que eram moeda corrente na comunidade de Worpswede” (Perry, 1998, p. 43).

Além de Worpswede, Kronberg, Dachau e Ahrenshoop, tornaram-se lugares de estada permanente de artistas na Alemanha. Dachau foi, ao lado de Worpswede, a mais importante colônia. Nas últimas décadas do século XIX, a localidade situada nos Alpes bávaros, recebeu muitos artistas de Munique, bem como franceses e de outras nacionalidades. Deixou de acolher artistas depois da Segunda Guerra Mundial. Kronberg era lugar de passeio, próximo a Frankfurt, quando foi ocupada por pintores em 1857. Abrigo artistas que haviam estado em Barbizon e Fontainebleau, mantiveram um contato intenso com Courbet. A cidade é ainda hoje residência de artista, porém, sem a notoriedade que atingiu no século XIX. (Lajarte, 1999, p. 79).

A socióloga Isabelle Lajarte (1999) considerou a França e a Alemanha como os países onde se formou o maior número de comunidades de artistas. Outros países também tiveram as suas, dentre os quais a Venezuela, onde o pintor venezuelano Reveron, nascido na capital do país, Caracas, depois de estadia na Espanha, procurou um recanto do seu país para pintar como Gauguin, de modo “primitivo”. O local chamava-se Macuco. Apenas para indicar algumas localidades, teríamos: Cockburnpath (na Escócia); Staithes e Walberswick (na costa leste da Grã-Bretanha); Newlyn e St Yves formadas por artistas vindos de Pont-Aven e Concarneau (na Cornualha); Knocke, com a colônia de Tervueren (Bélgica); Nagybanya (Hungria); Skagen, a mais renomada do norte da Europa (Dinamarca); Abramtsevo e Mamontov (Rússia); Magnolia (EUA).

O “ir embora” era mais um pressuposto do artista de vanguarda, buscando os lugares que reconhecia como as “margens da civilização” (Perry, 1998). Esse movimento foi observado também entre os vanguardistas russos, escandinavos, ingleses e alemães, notável mesmo nos EUA, Canadá e Austrália, conforme documentou Michael Jacob em seu *The Good and Simple Life* (1985). As comunidades de artistas estabelecidas no meio rural carregavam consigo o mito da pureza do camponês e a insatisfação dos novos artistas com a formação acadêmica e o interesse pela pintura *en plein air*, seguindo o exemplo da comunidade francesa de Barbizon (Perry, 1998, p. 8). Tratava-se de um movimento histórico em oposição ao individualismo romântico, quando intenta-se romper com o isolamento, como propõe Hauser (1995, p. 796), para assim praticar o que Gustave Courbet propugnava: *faire de l'art vivant* – fazer uma arte viva –, ou o lema de Daumier: *Il faut être de son temps* – há que ser de seu tempo.

Para Rhodes (1997, p. 24), o pensamento do século XIX defendia que na Idade Média, na Europa do Norte, a arte não era orientada por categorias da “grande arte” e da “arte menor”. Muitos intelectuais da vanguarda, no início do século XX, concebiam a arte popular em uma importância tanto como arte quanto como símbolo do caráter racial do passado de uma região, discurso inevitavelmente apropriado pelo fascismo dos anos 1930. Artistas como Denis, Mackensen

e Nolde, acentuavam a superioridade física, moral e religiosa das populações camponesas, às quais se opunha o estereótipo do cidadão fraco e decadente. Na poesia expressionista, como *Der Gott der Stadt* (“O deus da cidade”, 1912), de Georg Heym, vê-se a demonização da cidade. Por outro lado, é necessário notar que outros grupos de artistas desse momento acreditavam nos valores do cosmopolitismo e no darwinismo social.

A idade de ouro das colônias de artistas vai da metade do século XIX até o início do século XX, como registrou Lajarte (1999, p. 74), corresponde ao período de desenvolvimento da pintura de paisagem ao ar livre. A partir da primeira década do século XX, se desfez o laço que unia aqueles artistas, notável no plano da organização social do campo artístico e no declínio do gênero paisagístico pictórico. No entanto, em algumas localidades, a dispersão dos artistas “fundadores” deu lugar a novas levadas, sobretudo nas localidades tornadas turísticas.

COMUNIDADES DE ARTISTAS NO BRASIL

Nesta pesquisa, não serão consideradas as comunidades surgidas nas décadas de 1960 e 1970 em torno da contracultura e das manifestações hippies. Estas possuem um estreito vínculo com as artes, não obstante, não se originaram a partir de práticas artísticas. Por outro lado, não se desenvolveram no Brasil colônias de artistas tal como as conhecidas na Europa do século XIX, as localidades aqui conhecidas caracterizam-se, sobretudo, como agrupamentos em algumas cidades turísticas, particularmente, nas chamadas “cidades históricas”. Entre o final do século XIX e início do XX, pode-se notar a constituição de grupos de artistas nas grandes cidades instilando organizações que trabalharam sobre sítios específicos e conforme técnicas compartilhadas, dentre os quais são exemplares os grupos Grimm (RJ) e Santa Helena (SP). Muitos artistas percorreram o país em viagens, indicando paisagens belas e pitorescas, recantos importantes à frequência dos artistas.

A organização do turismo para Ouro Preto demonstra que as representações sobre a cidade e a arte colonial mineira vinham atingindo uma parcela considerável da população, principalmente nas capitais, São Paulo e Rio de Janeiro. Ali, pode-se observar a ligação direta entre a arte antiga e o ambiente para novas criações. Desde a década de 1930, quando Ouro Preto foi elevada a monumento nacional, uma série de discursos foi organizada através da categoria artística do barroco e estabeleceu a cidade como destino obrigatório para escritores, artistas plásticos e arquitetos, que quisessem “redescobrir o Brasil” como demandaram os modernistas.

Na metade do século XX, o número de turistas era ainda incipiente em Ouro Preto, formado principalmente por curiosos e estudiosos dispostos a enfrentar estradas esburacadas e empecilhos de toda sorte. Como professor, Alberto da Veiga

Guignard conduziu diversas vezes seus alunos à antiga capital de Minas, utilizando-a como objeto perceptível e cognoscível para os alunos. Dentre os que retrataram Ouro Preto, por exemplo, encontram-se Neli Frade e Wilde Lacerda. A primeira participou dos trabalhos de Di Cavalcanti para o Fórum da Rua Goiás, em Belo Horizonte, e o segundo, dissidente da Escola Guignard, participou do corpo inicial da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1957.

Com o apoio da prefeitura municipal, diversas iniciativas e festivais demarcaram Ouro Preto para além de “cidade histórica”, como “cidade de arte”. Conforme Andriolo (2009), a cidade reuniu artistas de diferentes temáticas e técnicas, tornando-se moradia para muitos deles, dentre os quais Carlos Bracher e Carlos Scliar. Não serão examinados os diversos nomes de artistas ligados a essa cidade, apenas é importante reiterar o fato de Ouro Preto ser o primeiro grande agrupamento de artistas fora dos centros urbanos do país.

Breve menção à cidade de Tiradentes (MG) é importante, pois como Ouro Preto, a antiga vila beneficiou-se do interesse estético pelo passado colonial, resultando na conversão de muitas moradias originárias do século XVIII em casas de veraneio para turistas de Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Esse processo propiciou condições locais de comercialização de artes e antiguidades, bem como a instalação de cerca de meia dúzia de ateliês de “pintura erudita”, como caracterizou Américo Pellegrini Filho (2000), aos quais acrescentou os trabalhos de Zé Damas e de Isaías e irmão, como representantes do campo da “pintura popular”. O primeiro pinta telas, cabaças e pequenas pedras, em cores primárias, onde esboça cenas da paisagem local. O segundo, em oficina familiar, realiza pinturas em gamelas, galões de leite, potes de barro, sobretudo motivos florais. Também de extração popular é o artesanato em barro de Tião Paineira. Na vila do Bichinho, entre Tiradentes e Prados, o artista plástico paulista Antônio Carlos Bech (o Toti) e sua irmã Sonia Bech Vitalino criaram a Oficina de Agosto, em 1991, na qual procuraram desenvolver um trabalho de artesanato coordenado com moradores da localidade.

Em 1945, surgiram as primeiras iniciativas de preservação dos remanescentes históricos com a elevação de Paraty (RJ) em Monumento Histórico Estadual do Rio de Janeiro, depois, em 1958, torna-se Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, por fim, em 1966, Monumento Histórico Nacional. Na década de 1970, com a convergência da exploração mercantil do turismo e das questões ecológicas e preservacionistas dos ecossistemas no Brasil: “O território acabou, bem ou mal, controlado por uma série de instrumentos legais e por uma visão de desenvolvimento alternativo de uma elite cultural – notadamente artistas – que questionava o modo de vida urbano das metrópoles” (Silva, 2004, p. 108). Imbuída de um olhar para o exótico e para a atividade turística local, conforme Maria Silvia Lanci Silva (2004), essa elite promoveu a manutenção de tradições popula-

res, a discussão sobre o patrimônio arquitetônico e a recepção de viajantes. O cenário da antiga vila colonial, do alvo casario instalado entre o sopé de montanhas e a baía, transforma-se em ponto de vista privilegiado para artistas, cineastas, atores como Paulo Autran e Maria Della Costa, entre outros.

Algumas galerias abertas em Paraty estimularam o campo artístico local, dentre as quais a do Sr. Ribeiro, dono de teatro em São Paulo que viveu em Paraty. Notadamente, tem-se a galeria do Sr. Abel de Oliveira, que contava com a parceria do artista plástico Marino Gouveia, em um salão no pavimento térreo de um casarão histórico. Nesse local, apresentavam-se artistas de outras localidades, ao mesmo tempo em que se fomentava a exposição de produções locais. Além de Djanira e Takaoka, são conhecidos os pintores Omar Pellegatta, Hiroshi Murakami e Paulo Gomes.

A cidade de Recife (PE) reunia os mais famosos artistas daquele Estado, como registrou Gilberto Freyre (1934/1968, p. 56), considerando o estímulo dado pela luz do sol à pintura, na contemplação das praias, marinas, águas dos rios. Há poucos quilômetros dali, Olinda recebeu o estímulo necessário para manter o seu casario, o calçamento das ladeiras, a imponente arquitetura religiosa, tornando-se ambiente propício para o trabalho de artistas. No ano de 1982, a cidade abrigava 56 artistas e 25 galerias, quando seu prefeito sugeriu que “Olinda estivesse para Recife assim como Montmartre para Paris.” (Durand, 1989, p. 97). Mario Nunes e Aloisio Magalhães são exemplos de artistas que atuaram em Olinda.

Esses agrupamentos de artistas formaram-se, sobretudo, nas cidades depositárias do acervo de arquitetura colonial reconhecido como patrimônio histórico do Brasil, correlacionando de modo particular a categoria estética do barroco, a paisagem urbana e natureza tropical. Neste ponto, diferem das congêneres europeias. Diferem também na origem, lá na forma da organização social baseada em colônias, aqui em agrupamentos resultantes do interesse compartilhado, sobretudo, pelo patrimônio, paisagens rurais, roteiros de viagens orientados pelo olhar estético, no entanto, em uma rede social não coesa em torno da arte.

Não obstante, nas décadas recentes, com o desenvolvimento do turismo sobre essas localidades, as práticas artísticas das antigas comunidades europeias e de nossas cidades históricas turísticas estão mais assemelhadas na forma da organização social, econômica, política e estética. Mantêm em comum o interesse pela pintura, notadamente paisagística, a despeito dos julgamentos da crítica do campo artístico. A técnica do óleo sobre tela, cujos tubos de metal inventados em 1830 facilitaram as andanças campestres dos artistas europeus, tem sido substituída, por muitos, pela tinta acrílica (Lajarte, 1995, p. 32). Mantêm-se os cavaletes portáteis e as caixas-estojo, entre outros objetos. Outras práticas artísticas têm ladeado a pintura, joalheiros, mosaicistas, escultores, ocupam as ruas dessas cidades.

Não se trata de uma regra, mas é recorrente às modalidades de arte estabelecer uma relação estreita com o ambiente local. A comercialização dos trabalhos a partir do ateliê-loja, no qual o comprador encontra o próprio artista, tornou-se uma prática comercial compartilhada entre muitos deles. A grande maioria dos artistas provém de outras localidades, apenas um pequeno número é originário da região, reforçando o caráter do deslocamento, ao qual se acrescenta o convívio com artistas e viajantes a frequentar o lugar regular ou esporadicamente.

A tensão entre os termos comunidade e agrupamento é marcante devido à falta de unidade política dos artistas dessas localidades, notável nas lutas e ações, assim como nas relações com as instâncias governamentais. Por outro lado, diante das práticas artísticas pode-se indagar sobre uma possível unidade formada a partir da experiência estética compartilhada. O núcleo das comunidades de artistas está na referência ao ambiente através da experiência estética intermediada pelas imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As retomar os limites difusos do fenômeno desta pesquisa, entre comunidades e agrupamentos de artistas, pode-se localizar em comum uma atividade entre a experiência estética e o ambiente, a qual possibilita, nos dois casos, o desenvolvimento de uma forma social distinta da comunidade racional. A comunidade racional é uma ordem social de indivíduos guiada pela política do liberalismo e a economia do individualismo (Berleant, 1997, p. 141). De modo geral, esta forma social permeia a sociedade capitalista administrada para o consumo. O trabalho dos artistas pode suscitar a participação recíproca de modo contrário à ordem estabelecida por separações e hierarquias.

De modo distinto, nas localidades onde os artistas compartilham suas atividades, abre-se para a mutualidade; nem sob o controle das instituições, nem sob o isolamento do indivíduo. Esta forma subjacente foi designada por Arnold Berleant (1997) como “comunidade estética”. Ela aparece nas interações com a arte, mas não é exclusiva do campo artístico, podendo ser compartilhada por outros grupos sociais.

Conforme esse filósofo, o primeiro sentido evidenciado por tais comunidades é perceptual, remete à consciência da participação corpórea em um ambiente natural e social de modo contínuo. A continuidade através da arte perpassa o artista, o objeto artístico, o espectador, em um campo estético cuja força provém da experiência perceptiva, notadamente estética, pois fundada no conhecimento proveniente dos sentidos. A possibilidade da formação da comunidade estética é assinalada, portanto, pela mutualidade dos integrantes, pela reciprocidade dos elementos constituintes, a multiplicidade das funções inter-relacionadas, a mudança de observadores em participantes, a importância da experiência qualitativa (Berleant, 1997, p. 153).

Recordando a compreensão formulada por Bader Sawaya (1996, p. 48), o predicado comunitário não é antagônico à individualidade, o que está em jogo é a superação da dicotomia coletividade-individualidade, como possibilidade através da experiência estética: “Um movimento de recriação permanente da existência coletiva, fluir de experiências sociais vividas como realidade do eu e partilhadas intersubjetivamente, capaz de subsidiar formas coletivas de luta pela libertação de cada um e pela igualdade de todos.”

No estudo sobre os artistas de Paraty, constatou-se a estreita relação que a maioria deles mantém com o ambiente local (Andriolo, 2016). Muitas vezes, sem discutirem explicitamente seus interesses, compartilham os elementos estéticos na correspondência entre os temas representados – o mar, a serra, o casario –, as relações entre formas e cores que suscitam a experiência da paisagem local. O verde das matas aparece pontilhado pelas cores da fauna e da flora, no amarelo da plumagem de aves ou no róseo de uma flor de bananeira, no branco do casario urbano, entre o sombreamento em tons de azul do céu e das águas. Esta experiência coletiva transforma em imagens compartilhadas a experiência estética singular de cada artista e cada espectador.

Estes comentários sugerem uma possibilidade de investigação em psicologia social que examina as formas históricas das comunidades de artistas, assim como os problemas do que genericamente designou-se como agrupamentos, avançando no sentido de circunscrever as formas sociais subjacentes, particularmente, no campo da experiência estética. Assim, diversas localidades brasileiras têm encontrado nas práticas artísticas um elemento importante na caracterização da percepção do ambiente natural e social, provocando reflexões sobre a economia e a política locais, além de instigar questões sobre os significados do fenômeno estético. Percorrendo alguns estudos recentes em psicologia social, poder-se-ia localizar uma série de movimentos sociais através dos quais o conceito de comunidade estética permite refletir sobre níveis distintos de significação e de articulação no espaço social.

Por exemplo, Campos do Jordão (SP) foi o foco de uma pesquisa em nível de mestrado, realizada por Andrea Siomara de Siqueira (2009), na qual a comunidade de artistas foi investigada através do recorte em torno de músicos com formação acadêmica. Todos os entrevistados atuavam na cidade, mas ressentiam não terem atingido o nível exigido para participarem do Festival de Inverno. Naquele momento, a pesquisa apontou os graves problemas sociais, em níveis de pobreza, educação e condições de habitação, ao lado de um festival de magnitude internacional cuja realização na cidade não conduzia a melhorias para a maioria da população e, de modo particular, não estimulava a prática musical na localidade.

Outro exemplo pode ser observado em Lívia dos Santos (2015) que se deteve com profundidade sobre as práticas culturais do Morro do Querosene (bairro do Butantã, na cidade de São Paulo), onde surge uma discussão importante, considerada em termos de bairro ou comunidade. Através da observação do fenômeno

artístico, estão entrelaçadas as implicações sociais e ambientais daquelas pessoas. A pesquisa está permeada por uma visão de psicologia social atuante, crítica, e dedicada à ação. Com a questão de base: “compreender se a arte e a cultura popular podem contribuir para desenvolver uma sociabilidade entre as pessoas, transformando, dessa maneira, um bairro em uma comunidade” (p. 11). Para tanto, trabalha com uma concepção de Bader Sawaya, contra dicotomias, entre o passado idealizado ou uma utopia do futuro, o individualismo ou o coletivismo, para um “movimento de recriação permanente da existência coletiva” (p. 23).

Mesmo em regiões nas quais as práticas artísticas estão mais dispersas, o conceito de comunidade estética seria importante. Como foi notável no projeto desenvolvido por professores da Universidade de São Paulo em parceria com as Escolas Técnicas do Estado, particularmente em Iguape e Registro, designado “Experiências de Turismo de Base Comunitária no Vale do Ribeira/SP” (Svartman et al., 2015). No subprojeto dedicado à pesquisa das artes, elaborado por Daniela Vidoto e Arley Andriolo, o objetivo principal foi descrever as experiências relacionadas às artes nas comunidades caiçaras, quilombolas e indígenas, de Marujá, Cananéia, Barra do Ribeira, Ivaoporunduva, Eldorado e aldeia indígena Mbyá-Pindoty. Compreenderam a arte de modo amplo, nas manifestações sensíveis expressas em objetos, sons, gestos etc., que promovem a experiência estética.

Ampliando o campo de investigação das comunidades de artistas, encontraríamos localidades como a cidade de Cunha (SP), com o grupo de ceramistas formado inicialmente pelo casal japonês Toshiyuki e Mieko Ukeseki, o português Alberto Cidraes e os irmãos Vicente e Antônio Cordeiro, que construiu o primeiro forno noborigama da cidade, em 1975, desenvolvendo uma série de iniciativas no âmbito municipal, ocupando hoje uma grande quantidade de pessoas em ateliês. Outra dimensão poderia ser pensada em ações coletivas mobilizadas em determinadas comunidades, tal como na construção da Capela de Nossa Senhora das Dores, no Vale do Matutu, em Aiuruoca (MG), com a participação do artista plástico Cândido de Alencar Machado, todo o bairro rural contribuiu para a edificação, concretizando no ambiente uma arquitetura colaborativa.

Através desses exemplos, desde as primeiras comunidades de artistas até estas últimas formas de organização em torno do fenômeno artístico, em ações políticas e sociais, o conceito de artista foi subvertido em prol da comunidade. Ou seja, a psicologia social não se limita a decifrar significados na biografia do criador e nos objetos artísticos, mas expande-se para um conjunto maior de agentes sociais.

Ao indicar outro nível de análise, o conceito de comunidade estética como forma subjacente não deve, porém, conduzir a um entendimento idealista. Ao compartilhar os aspectos provenientes da experiência estética, essa dimensão contempla tanto o solo comum da percepção quanto os conflitos sociais dali emergentes. Notadamente, os dois vetores básicos da experiência estética delimitados por Costa Lima (1981, p. 232), semelhança e diferença, contêm em si uma problemática compreensível no tempo histórico e no processo social de significados dinâmicos.

O conhecimento de processos sociais nas comunidades de artistas ainda está pouco aprofundado. À psicologia social compete discernir os diferentes níveis de significação através da terminologia contemporânea de “cidades de arte”, “cidades de artista”, entre outros. As ações trazem para o plano do discurso os termos “mudança”, “transformação” e toda uma terminologia nova acerca da “economia criativa”, mas que solicitam estudos rigorosos sobre o modo como as imagens, os sons, as performances, as artes, participam dos processos sociais e afetam a população. Em suma, estudar como o trabalho de artistas fomenta um ambiente específico para o desenvolvimento de uma forma comunitária subjacente, fundada no desabrochar da percepção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores Leny Sato, Sylvia Leser de Mello, Marcos Ferreira Santos e Annateresa Fabris, pela leitura preliminar, especialmente a Bader Burihan Sawaia e Arnold Berleant. Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

REFERÊNCIAS

- Andriolo, A. (2015). A pintura em Paraty: historicidade das categorias da experiência estética. In: Ribeiro, S. & Araújo, A. (Org.). *Paisagem, Imaginário e Narratividade: olhares transdisciplinares e novas interrogações da Psicologia Social*. (p. 115-135). São Paulo: Zagodoni.
- Andriolo, A. (2016). A paisagem da cidade histórica e turística: fenomenologia da experiência estética. *Caderno Virtual de Turismo*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 16(3), 91-105.
- Andriolo, A. (2008). Actividad pictórica y imagen percibida: La ciudad histórico-turística de Ouro Preto. *Estudios y Perspectivas en Turismo*. Buenos Aires, 17(1-2), 170-184.
- Andriolo, A. (2009). Entre a ruína e a obra de arte: psicossociologia da percepção da cidade histórica turística. *Estudos de Psicologia*. Natal/RN, 14(2), 159-166.
- Bello, A. A. (2006). *Introdução à Fenomenologia*. Trad. J. Garcia e M. Mahfoud. Bauru: EDUSC.
- Berleant, A. (1992). *The Aesthetics of Environment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berleant, A. (1997). *Living in the Landscape: toward an aesthetics of environment*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Campos, R. F. (2009). Introdução: a psicologia social comunitária. In: Campos, R. F. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. (p. 9-16). Petrópolis: Vozes.
- Costa Lima, L. (1981). Representação social e Mímesis. In: *Dispersa demanda: ensaios sobre literatura e teoria*. (p. 216-236). Rio de Janeiro: F. Alves.

- Durand, J.C. (1989). *Arte, privilégio e distinção. Artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855-1985*. São Paulo: Perspectiva/Edusp.
- Fernandes, A. P. (2000). (Alguns) quadros teóricos da Psicologia Comunitária. *Análise Psicológica*, 2(XVIII), 225-230.
- Frayze-Pereira, J. (2006). *Arte, Dor: inquietudes entre estética e psicanálise*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Freyre, G. (1968) *Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora José Olympio, 1968. (Edição original 1934)
- Hauser, A. (1995). *História Social da Arte e da Literatura*. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes. (edição original 1953)
- Humbert, R. (1988). *Le symbolisme dans l'art populaire*. Paris: Dessain & Tolra.
- Jacobs, M. (1985). *The good and simple life, artists colonies in Europe and America*. London: Phaidon.
- Lajarte, I. (1995). *Anciens villages, nouveaux peintres: de Barbizon à Pont-Aven*. Paris: l'Harmattan.
- Lajarte, I. (1999). *De village de peintres à la résidence d'artistes: Worpswede en Allemagne*. Paris: l'Harmattan.
- Les impressionistes autour de Paris* (1993). Auvers-sur-Oise: Château d'Auvers.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *A fenomenologia da percepção*. Trad. C. A. R. Moura. São Paulo: Martins Fontes. (Edição original 1945)
- Orton, F. & Pollock, G. (1980). Les données bretonnantes: la prairie de représentation. *Art History*, 3(3), 314-44.
- Pellegrini Filho, A. (2000). *Turismo cultural em Tiradentes: estudo de metodologia aplicada*. São Paulo: Manole.
- Perry, G. (1998). O Primitivismo e o Moderno. In: Harrison, C; Franscina, F.; Perry, G. (Org.). *Primitivismo, Cubismo, Abstração: começo do século XX*. (p. 3-85) São Paulo: Cosac & Naif.
- Rhodes, C. (1997). *Le primitivisme et l'art moderne*. Paris: Ed. Thames & Hudson.
- Santos, L. M. C. (2015). *Dos encontros com a cultura popular no Morro do Querosene: um estudo do movimento bairro/comunidade*. Dissertação de Mestrado (Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Sawaya, B. B. (2009). Comunidade. In: Campos, R. F. (org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. (p. 35-53). Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. G. L. (2004). *Cidades turísticas: identidades e cenários de lazer*. São Paulo: Aleph.
- Siqueira, A. S. (2009). *Música e vida social: repercussões do festival de inverno de Campo de Jordão*. Dissertação de Mestrado (Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Swartman, B. et al. (2015). Recherche psychosociale dans des communautés traditionnelles. *Bulletin de Psychologie*, 68(2), 115-124.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO DE PSICÓLOGOS DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SUAS) DA CIDADE DE SÃO PAULO

THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS ON DAILY ROUTINE OF PSYCHOLOGISTS THAT WORK IN THE UNIFIED SYSTEM OF SOCIAL ASSISTANCE IN SÃO PAULO

Rodolfo Luis Almeida Maia

Alessandro de Oliveira dos Santos

E-mail para correspondência: alos@usp.br

Marcelo Jardim dos Santos

RESUMO

Este texto analisa como psicólogos que trabalham no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) da cidade de São Paulo são interpelados pelo tema das relações étnico-raciais em sua prática profissional. Para isto, foi realizada uma análise de conteúdo de entrevistas com sete psicólogos que trabalham em serviços de diferentes níveis de complexidade na rede SUAS. A análise evidenciou que a prática do psicólogo no campo da assistência social carece de repertórios (conteúdos e habilidades) para lidar com as relações étnico-raciais na rede SUAS. Os entrevistados mostraram pouco conhecimento sobre aspectos históricos e sociais das re-

lações étnico-raciais no Brasil, bem como sobre os efeitos psicossociais do racismo, isto é, o preconceito e a discriminação étnico-racial. Isso ocorre por conta do atual modelo de assistência social, majoritariamente material e baseado em fornecer soluções para demandas concretas e, portanto, com dificuldade em absorver e lidar com o tema. E também devido a ausência de uma reflexão mais densa sobre as relações étnico-raciais pelos cursos de psicologia, cuja formação ainda tem contribuído pouco para uma atuação profissional na rede SUAS dedicada à compreensão de marcadores sociais importantes da produção das vulnerabilidades sociais e desigualdades no Brasil, como a raça-etnia.

Palavras-chave: Assistência Social; Psicologia Social; relações étnico-raciais; vulnerabilidade social, desigualdade social.

ABSTRACT

This paper analyzes and discusses how psychologists working in the Unified Social Assistance System in São Paulo are questioned by the ethnic-racial relations in their professional practice. A content analysis was made regarding interviews with seven psychologists working in different levels of services complexity in the Unified Social Assistance System. The analysis showed that the psychologist practice in the field of social welfare lacks repertoires (content and skills) to deal with the issue of ethnic and racial relations in network services of Unified Social Assistance System. Respondents showed little knowledge about the historical and social aspects of ethnic-racial relations in Brazil and about the psychosocial effects of racism, that is, prejudice and ethnic and racial discrimination. This occurs because of the current model of social assistance based on materialism and providing concrete solutions to specific demands, therefore, with difficulties to absorb and deal with the issue. And also due to not appropriating a more profound reflection on the ethnic-racial relations by psychology courses, whose training has not contributed a lot to a professional practice in the Unified Social Assistance System dedicated to the understanding of importance social markers of the production of social vulnerabilities and inequalities, such as, race-ethnicity.

Keywords: Social Assistance; Social Psychology; ethnic-racial relations; social vulnerabilities; social inequalities.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de assistência social no Brasil referem-se ao conjunto de medidas adotadas pelo poder público que visam a proteção social de pessoas, famílias e comunidades no enfrentamento de situações de vulnerabilidade, assegurando a garantia de direitos e de condições de vida dignas. Durante a Ditadura Militar (1964-1985) a assistência social esteve diretamente vinculada à previdência

social. Desse modo, apenas aqueles que contribuíam financeiramente com o Sistema de Previdência do país podiam se beneficiar do atendimento em seguridade social.

Com a Constituição de 1988 o acesso à assistência social enquanto direito foi garantido para toda população brasileira por meio do Artigo 203 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) que no seu parágrafo único determina:

A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

Contudo, apesar de garantido o direito universal à seguridade social pela Constituição, fez-se necessário a definição de políticas operacionais capazes de colocar em prática o acesso a tal direito. Isto ocorreu em 1993 com a publicação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que estabeleceu as diretrizes para a criação de um Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no país. Mas, somente em 2004 com a sanção da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) o SUAS conseguiu ser efetivamente implantado. Com isto, definiu-se uma rede de atendimento com diferentes equipamentos públicos.

A rede SUAS prevê três níveis de atendimento em termos de complexidade, organizados em dois serviços municipalizados: os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), responsáveis pela proteção social básica, de baixa complexidade; e os Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), responsáveis pela proteção social de média e alta complexidade (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome [MDS], 2011). Segundo Couto (2003) o trabalho realizado nesses serviços tem como princípio o fortalecimento da autoestima e dos vínculos familiares, comunitários e sociais dos usuários.

Na cidade de São Paulo, a rede SUAS se configurou a partir de serviços públicos que já existiam voltados, por exemplo, para o atendimento de crianças e adultos que viviam na rua. Atualmente, na cidade, os serviços, em sua maioria, são fruto de parcerias público-privadas entre entidades privadas e organizações não governamentais (ONG). Não há uma homogeneidade nestas entidades, que são classificadas e certificadas de acordo com as necessidades do município, tendo como parâmetro regulamentador a Resolução 27, publicada em 2011, pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (SMADS, 2013). A Figura 1 a seguir mostra a estrutura da rede SUAS em São Paulo:

De acordo com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, a cidade tem 1.333 equipamentos de assistência social, destinados à proteção social básica, proteção social especial, programas de transferência de renda e sócio-assistenciais. Dentre estes, 1.263 estão relacionadas a convênios com entidades privadas e ONGs e 70 são geridos diretamente pela Prefeitura (SMADS, 2013).

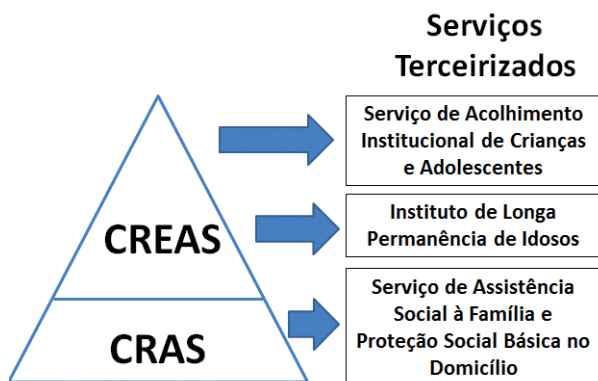


Figura 1 Estrutura da rede SUAS da cidade de São Paulo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Segundo o último Censo SUAS de 2014, os equipamentos de São Paulo contam com cerca de 14.000 psicólogos, revelando um campo importante de trabalho para esses profissionais no âmbito das políticas públicas, visto que se trata da segunda maior categoria em atividade na rede SUAS, ficando atrás apenas dos assistentes sociais (MDS, 2015).

Entretanto, o trabalho dos psicólogos no campo da assistência social é recente no Brasil e coloca desafios. Em primeiro lugar, pelo fato dos psicólogos terem sido convocados a trabalhar no campo antes mesmo dele ser objeto de reflexão, estudo e estágio no âmbito dos cursos de graduação em psicologia. Em segundo lugar, pelo fato da assistência social, enquanto política de seguridade social, impor a estes profissionais o debate sobre o compromisso social da psicologia no enfrentamento dos problemas nacionais, como as desigualdades e as várias formas de opressão e violência (Couto, 2003).

Para Yamamoto (2003) a prática profissional dos psicólogos foi socialmente legitimada com base em um *credencialismo*, ou seja, na institucionalização da formação e regulação da atividade profissional, sustentando um discurso de propriedade de conhecimento capaz de definir quem é competente ou não para tratar de determinados assuntos e populações. Nas palavras do autor, a profissão: “teria por pressuposto a apropriação deste conhecimento por parte de um grupo que estabelece critérios de credenciamento” (p. 39), por conseguinte, a aplicação de tais conhecimentos ou não no atendimento aos diversos segmentos da população brasileira terá, necessariamente, a exclusão de certos grupos como uma de suas contrapartidas.

É neste ponto que a formação em psicologia ganha relevância no sentido de contribuir para perpetuar discursos sobre quem pode ser incluído ou excluído da

práxis do profissional psicólogo. Segundo Senra e Guzzo (2012), os psicólogos que atuam na rede SUAS reclamam da falta de subsídios durante a graduação para trabalhar no campo da assistência social. Para as autoras, as práticas tradicionais, predominantemente clínicas e individuais, ainda prevalecem como norte de trabalho dos psicólogos nesses serviços, sem considerar, muitas vezes, determinantes sociais importantes, como as desigualdades na configuração do sofrimento psíquico.

Nas décadas de 1960 e 1970, as clínicas particulares concentravam a maior parte dos psicólogos, sendo poucos os brasileiros que tinham acesso aos seus serviços. No final da década de 1980, devido a abertura política, este quadro mudou. Com a redemocratização do país, os psicólogos foram chamados a trabalhar na operacionalização de políticas públicas de saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e na assistência social, no âmbito da rede SUAS. Isto mudou o perfil da clientela atendida e esses profissionais começaram a ser confrontados, em suas práticas, pelas desigualdades persistentes no Brasil e como estas se expressam na configuração das relações étnico-raciais entre brancos e negros no país.

De fato, a longa história de colonização e escravidão no Brasil precisa ser tomada em consideração pelos psicólogos. No país, por conta desse processo histórico e da ausência de políticas visando sua reparação, a renda, a escolaridade, a habitação e as condições de saúde são sempre menores e/ou piores entre os negros quando comparados aos brancos. Diversas ciências como a História, Demografia, Saúde Coletiva, tem mostrado a relevância da raça-etnia como um marcador social importante para compreensão da vulnerabilidade social de indivíduos e coletividades e das desigualdades no Brasil.

A raça-etnia é um constructo sociológico, que só faz sentido em um contexto histórico, visto que não é possível definir geneticamente diferentes raças-etnias humanas. Ao lado de gênero e classe social, ela é uma categoria que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza as pessoas na sociedade (Schucman, 2014). No Brasil, a raça-etnia é distintiva de uma diferença em termos sociais cujo racismo é a ideologia resultante. Trata-se de uma ideologia, segundo a qual existiria raças-etnias puras, superiores umas as outras, com características transmitidas hereditariamente que determinam e são reconhecidas através da cor da pele, traços de inteligência e caráter e manifestações culturais (Guimarães 2003). Ao longo dos séculos, o racismo tem sido utilizado para justificar diferentes formas de opressão e violência e a manutenção das desigualdades (Santos, 2012).

No Brasil, a população negra ocupa as camadas mais baixas da sociedade, encontrando-se em situação de maior vulnerabilidade social ou sem condições mínimas para manter uma vida digna, sendo, por conseguinte, aquela que mais acessa os serviços públicos. O racismo direcionado a essa população produz,

como efeitos psicossociais, o preconceito e a discriminação, favorecendo a violação de seus direitos e a ampliação de seus contextos de vulnerabilidade social. No campo da saúde, por exemplo, mulheres negras têm menor chance de fazer consultas ginecológicas, de pré-natal e de receber as informações necessárias sobre o parto. Também apresentam maior probabilidade de ter o primeiro filho antes dos 16 anos de idade e maior índice de mortalidade materna em relação às mães brancas (Lopes, 2005). O que indica a dificuldade dos profissionais que trabalham nesses serviços em garantir a igualdade étnico-racial nos atendimentos em saúde prestados.

A presença dos psicólogos nos serviços públicos tem crescido nos últimos anos, exigindo a reflexão desses profissionais sobre temas centrais para compreensão da vulnerabilidade social e das desigualdades no Brasil, como as relações étnico-raciais. Este texto apresenta parte dos resultados de um estudo maior¹ sobre como as relações étnico-raciais aparecem no cotidiano de psicólogos que atuam em diferentes campos (saúde, educação, recursos humanos, assistência social). O texto analisa e discute especificamente como psicólogos que trabalham na rede SUAS da cidade de São Paulo são interpelados por este tema em sua prática profissional.

MÉTODO

Foi realizado um estudo qualitativo descritivo de caráter exploratório por meio de entrevistas com 7 psicólogos, sendo 5 mulheres e 2 homens, com idade entre 24 e 55 anos. Dentre estes, 2 trabalhavam em um CRAS da periferia da Zona Leste de São Paulo, 3 trabalhavam em um CREAS da região central da cidade e 2 trabalhavam em um Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) na Zona Norte de São Paulo. Os entrevistados foram convidados a participar voluntariamente do estudo por meio de carta-convite, enviada através de e-mail e redes sociais. A coleta dos dados ocorreu ao longo do ano de 2015, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos entrevistados. A Tabela 1 contém informações sobre o perfil dos psicólogos que participaram do estudo:

¹ O estudo “Atuação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais” está sendo realizado desde 2013 na cidade de São Paulo, sob a coordenação de Alessandro de Oliveira dos Santos e conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo 2013/11199-2).

Tabela 1 Informações sobre o perfil dos psicólogos entrevistados.

Nome (fictício)	Idade	Raça-etnia (autodeclarada)	Serviço onde trabalha	Região onde trabalha
Ana	25	Parda	CREAS	Centro
Beatriz	24	Negra	CREAS	Centro
Carolina	55	Branca	CREAS	Centro
Denise	36	Branca	ILPI	Norte
Eduardo	25	Negro	ILPI	Norte
Fernando	53	Branco	CRAS	Leste
Gabriela	46	Branca	CRAS	Leste

Fonte: Elaborada pelos autores.

As entrevistas duraram em média 45 minutos e foram realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados com base em um roteiro de questões. As perguntas do roteiro produziram informações sobre a concepção dos entrevistados acerca das relações étnico-raciais no Brasil e se o tema havia sido abordado durante a graduação. Também permitiram coletar cenas de preconceito e discriminação étnico-racial, ouvidas, testemunhadas ou vividas por eles no cotidiano do trabalho.

O conceito de cena utilizado por Paiva (1999), para investigar a sexualidade entre jovens, foi adaptado neste estudo para coletar informações sobre episódios de preconceito e discriminação. A consigna para a descrição dessas cenas se traduziu na seguinte instrução aos entrevistados: “Na sua prática profissional você já ouviu falar ou testemunhou algum caso ou situação em que tenha vindo à tona as diferenças raciais, étnicas, a cor da pele das pessoas ou problemáticas relacionadas ao racismo? Se sim, você poderia relatar?”. A descrição de uma cena singular por uma ou mais pessoas, pode ser coletada através de uma entrevista individual ou em grupo e permite identificar a interação dinâmica das dimensões pessoais, culturais, institucionais, em cada situação concreta da qual as pessoas participam. Desse modo, ajuda a compreender o que facilita ou dificulta respostas individuais e coletivas.

Todas as entrevistas foram gravadas e o material transcrito. Em seguida, foi feita uma análise buscando os principais conteúdos que emergiram. Posteriormente, houve o agrupamento desses conteúdos em duas categorias: invisibilidade das relações étnico-raciais; e cenas de preconceito e discriminação étnico-racial no cotidiano do trabalho.

A construção das categorias foi realizada com base nas similaridades temáticas presentes nos relatos, de modo a permitir agrupamentos e discussões mais homogêneas sobre os conteúdos (Carlomagno & Rocha, 2016). Ao final, foram selecionados excertos de relatos dos entrevistados para exemplificar os conteúdos recorrentes em cada categoria.

RESULTADOS

Invisibilidade das relações étnico-raciais

Um dos objetivos da entrevista foi levantar informações sobre como o tema das relações étnico-raciais era abordado nos cursos de psicologia. Para isto, perguntou-se se durante a graduação os entrevistados haviam visto ou trabalhado assuntos como raça-etnia ou racismo em alguma disciplina. Dos sete psicólogos, três afirmaram que o tema foi tratado de forma superficial na graduação, como mostram os relatos a seguir:

Não! Nem passou perto! [do tema relações étnico-raciais] A gente teve uma discussão provocada pelo meu grupo no meu primeiro ano de faculdade (Fernando, 53 anos, branco).

Chegou a ser trabalhado de maneira, perto do que deveria ser considerado, de maneira muito sucinta. E era uma questão que quando você começava a debater, especialmente eu. . . A galera me classificava como neurótico. Quando você é ligado nestas questões (Eduardo, 25 anos, negro).

Como disciplina explícita, não. Mas houve sim durante a formação e foi muito pouco . . . durante disciplinas relacionadas à psicologia social e cultural, em que foram abordadas as questões do preconceito de um modo geral a gays, negros, judeus, portadores de síndrome de Down (Ana, 25 anos, parda).

Bento (2002) afirma que as relações étnico-raciais no Brasil são, em geral, um tema associado apenas as pessoas de cor de pele negra, sendo que a posição das pessoas de cor de pele branca pouco emerge nessas discussões. Segundo Eduardo, por exemplo, quando o tema foi abordado por ele na sala de aula gerou incômodo nos colegas, em sua maioria de cor de pele branca, que o chamaram de “neurótico”. Nesse ponto, a predominância da cor de pele dos estudantes e psicólogos brasileiros vêm à tona, como comenta Fernando:

Eu vou falar para você que eu me formei em 1984 e eu conheci três [psicólogos negros]! Negros? Três (Fernando, 53 anos, branco).

A predominância da cor de pele branca dos estudantes e psicólogos anunciada por Fernando contribui para uma dificuldade dos mesmos em se perceberem como também tendo um pertencimento étnico-racial. Schucman (2014) chama atenção para neutralidade que as pessoas de cor de pele branca adquirem nas relações sociais no país e as características positivas de moralidade, intelectualidade e estética

que lhes são automaticamente atribuídas, enquanto representantes de um padrão considerado universal de ser humano. Neste sentido, a entrevistada Ana pontua:

É um processo inconsciente. Uma pessoa branca é mais próxima de um padrão do que se considera como “correto” é por isso que as pessoas preferem sentar do lado de um branco . . . você se sente seguro mais próximo do igual. Estas ideias, de certa forma, refletem algumas noções de etnia, como quando imaginamos um ladrão, ele sempre é negro (Ana, 25 anos, parda).

A pessoa de cor de pele branca é considerada o padrão ideal e reflete a identidade de grupo constituída pelos próprios brancos. Elias e Scotson (2000) pontuam que as relações de poder são um reflexo da capacidade dos grupos em se apropriarem de identidades coletivas, ou seja, quanto mais no centro das relações de poder se encontra um grupo, maior sua capacidade de manipular a autoimagem e a imagem dos outros grupos. Nesse sentido, um bom exemplo da neutralidade da cor de pele branca nas relações sociais pode ser verificado pelo fato dos entrevistados autodeclarados brancos não se perceberem com pertencimento étnico-racial, atribuindo tal pertencimento aqueles que eles consideravam não brancos, em especial aos negros e nordestinos, como mostra os relatos abaixo:

No caso de racismo aqui no Brasil . . . eu estou pensando em algumas coisas que a gente vê né? Como, por exemplo, . . . todas as pessoas que as empresas, estas de construção civil, vão até o Nordeste, chamam para vir fazer o trabalho aqui e aí termina o trabalho e larga elas aqui (Gabriela, 46 anos, branca).

Eu não sei se existem grupos raciais hoje no país. Acho que talvez em alguns estados seja um pouco mais significativo. A Bahia, por exemplo, é um estado que talvez seja muito mais forte esta questão da raça. Não sei se aqui no estado de São Paulo isto acontece (Carolina, 55 anos, branca).

A gente sabe que existe [racismo], a gente convive, mas a gente não para refletir, né? . . . eu nunca parei para pensar assim na atuação [profissional]. Agora que estou pensando nisto porque o [psicólogo negro] entrou para nossa equipe. A gente percebeu algumas coisas e ele trouxe estas reflexões . . . a gente sabe que existe . . . mas não se aprofunda (Denise, 36 anos, branca).

Uma das características mais marcantes das desigualdades no Brasil diz respeito ao domínio de determinados postos de trabalho pelas pessoas de cor de pele branca. Segundo Eduardo, a psicologia, enquanto profissão, também reflete este processo:

O psicólogo, muitas vezes na nossa sociedade não cabe na figura de um negro. . . O fato de eu ser psicólogo tem este ponto: “Mas você não tem cara de psicólogo”. E psicólogo tem cara? Para as pessoas tem! Nas fantasias das pessoas o psicólogo é branco, tem olho claro, usa óculos, né? É um pouco também do ideário que eu tinha de psicólogo, daquilo que eu tinha na ideia de ser psicólogo e de quem se constitui como tal. Tanto nas suas práticas como na cor de pele (Eduardo, 25 anos, negro).

Como destaca Bento (2002), desde o fim da escravidão a vinda dos imigrantes europeus cumpriu o objetivo de monopolizar determinados postos de trabalho, excluindo assim os negros:

A monopolização dos postos de trabalho pelos imigrantes europeus, na sociedade de classes que emergia, interpretado como fruto de um melhor preparo desses imigrantes, foi posteriormente contestado por vários estudiosos. Na verdade, o que se deu foi a mais cristalina discriminação com o objetivo explícito de excluir o negro, uma vez que os imigrantes que aqui vieram tinham o mesmo nível de preparo. Assim, omissão e inércia não são bons conceitos para caracterizar a atitude da elite branca da época (p. 47).

Nesse sentido, a compreensão das relações étnico-raciais exige a investigação das identidades coletivas de brancos e de negros e de como elas dialogam entre si, visto que ambas se configuram e se mantêm pelas posições que as pessoas ocupam dentro de relações de poder. Bourdieu (1983) questiona o papel dos pensadores e acadêmicos na sustentação das relações de poder entre esses dois grupos. Para o autor:

Estamos sempre prontos a estigmatizar o estigmatizador, a denunciar o racismo elementar, “vulgar”. Mas é fácil demais. Temos que fazer o papel dos credores endividados e nos perguntarmos qual é a contribuição que os intelectuais dão ao racismo da inteligência. Seria bom estudar o papel dos médicos na medicalização, isto é, na naturalização das diferenças sociais, dos estigmas sociais, e o papel dos psicólogos, dos psiquiatras e dos psicanalistas na produção dos eufemismos que permitem designar os filhos de sub-proletários ou de emigrados de tal forma que os casos sociais se tornam casos psicológicos, as deficiências sociais, deficiências mentais (p. 205).

A pouca formação sobre as relações étnico-raciais, aliada a neutralidade do próprio pertencimento étnico-racial, gera uma ausência de repertório sobre relações étnico-raciais entre os psicólogos que pode ser constatada pela incapacidade

dos entrevistados em tratar e diferenciar conceitualmente termos como racismo, discriminação e preconceito étnico-racial, como exemplificam os relatos a seguir:

Eu acho que [os três conceitos] são muito próximos. . . A gente discrimina porque a gente não conhece, não aceita. Acho que discriminação é um comportamento. . . Muito ruim . . . Muito ofensivo (Denise, 36 anos, branca).

Eu acho que pode até haver um significado mais teórico entre os três [conceitos]. Com certeza deve ter, mas acho que estão muito juntos (Carolina, 55 anos, branca).

Tá misturando tudo! Acho que eu vou acabar chegando na mesma conclusão em todos! Acho que esta tudo ali. Nunca pensei muito nisso (Beatriz, 24 anos, negra).

Ademais, constatou-se a partir das entrevistas que as discussões sobre relações étnico-raciais, racismo, preconceito e discriminação étnico-racial, quando ocorreram no âmbito da formação em psicologia ou da prática profissional se deram por conta de pessoas envolvidas com esses temas, e não por ser um aspecto relevante das desigualdades no Brasil e/ou uma diretriz dos serviços que compõem a rede SUAS.

As relações étnico-raciais entre brancos e negros compõem um aspecto importante das relações sociais brasileiras e têm sido objeto de estudo da psicologia desde seu início no país (Leite, 1966; Souza, 1982; Santos, Schucman & Martins, 2012). Os relatos dos entrevistados reforçam a necessidade de que o tema seja abordado com profundidade nos cursos de graduação e que os psicólogos se apropriem da tradição de estudos da psicologia no Brasil sobre o tema.

Cenas de preconceito e discriminação étnico-racial no cotidiano do trabalho

Para coletar dados sobre como as relações étnico-raciais aparecem no trabalho dos psicólogos, os entrevistados foram perguntados se durante a prática profissional já ouviram falar ou testemunharam algum episódio que tenha emergido o pertencimento étnico-racial, seja dos profissionais ou dos usuários da rede SUAS. Nesse sentido, chamou a atenção os relatos de dois entrevistados que trabalham no mesmo serviço com a mesma população. Eles, responderam de forma distinta, se já tinham ouvido falar ou testemunhado cenas de preconceito e/ou discriminação étnico-racial no serviço:

Não. Nesse daqui pelo menos não (Gabriela, 46 anos, branca).

Todos os dias tem pelo menos uma situação (Fernando, 53 anos, branco).

Dentre os entrevistados, quatro negaram ter ouvido falar ou testemunhado cenas de preconceito e/ou discriminação étnico-racial, seja pessoalmente ou em relação à população atendida na rede SUAS. Porém, dois entrevistados comentaram que essa demanda pode não estar sendo percebida, como mostram os relatos a seguir:

Eu não cheguei a atender nenhum caso que envolvia diretamente questões relacionadas ao racismo. Talvez por conta da dificuldade de identificação por parte dos profissionais e da dificuldade de trazer isto para o serviço por parte dos usuários. Na verdade, eu não sei bem se eu posso falar se não houve ou se nós simplesmente não nos atentamos aos fatos (Ana, 25 anos, parda).

Não diretamente. Mas se eu for parar para pensar, a gente atende muitas pessoas em situação de rua, crianças e adolescentes . . . em sua grande maioria, as pessoas que a gente atende são negras. Existem pessoas brancas, pardas . . . mas em sua maioria são negras (Beatriz, 24 anos, negra).

Por mais que na legislação brasileira a proteção social se caracterize pelo acolhimento psicossocial universal, na prática, o atendimento psicológico oferecido na rede SUAS ainda é majoritariamente material e baseado em fornecer soluções para demandas específicas e concretas da pessoa e/ou seu núcleo familiar. Desse modo, as questões que saem deste escopo não encontram espaço dentro da rede SUAS. Em outras palavras, se o usuário não apresentar uma demanda concreta relacionada ao preconceito e/ou discriminação étnico-racial, não há como lidar com estes fenômenos. Por outro lado, as manifestações de preconceito e/ou discriminação étnico-racial no Brasil se dão de forma implícita, o que dificulta seu processo de identificação e ao mesmo tempo contribui para negar o marcador social da raça-etnia como um determinante importante de produção da vulnerabilidade social e das desigualdades (Munanga, 2002).

Desse modo, a maioria dos entrevistados afirmou não ter ouvido falar ou testemunhado cenas de preconceito e/ou discriminação étnico-racial no cotidiano da prática profissional e possuem uma concepção de que é prejudicial considerar a raça-etnia dos usuários no atendimento nos serviços, como exemplifica o relato a seguir:

Nem presenciei e tampouco tive qualquer dificuldade em relação a isto. . . Na assistência social nós nos isentamos de qualquer tipo de preconceito ou julgamento, então não há do meu ponto de vista, diferença (Carolina, 55 anos, branca).

Este relato é significativo porque revela uma postura defensiva no que se refere à consideração das relações étnico-raciais, indicando uma concepção equivocada de que dar relevância a esse tema no atendimento pode ser associado a uma prática preconceituosa. Ademais, reflete uma concepção universalista de humano, tributária de modelos teóricos clássicos da psicologia. O ser humano “abstrato e universal” de que se ocupam muitas teorias clássicas ensinadas na graduação em psicologia ainda reforça o pressuposto de que o ser humano é único, com características de certa forma fixas, independentemente das condições e contexto em que se encontra. O que diminui a capacidade de categorias utilizadas na atualidade para investigar e compreender as desigualdades, a opressão e a violência, como, por exemplo, a raça-etnia, de atualizar essas teorias.

Além disso, como já comentado, do ponto de vista simbólico, a figura do psicólogo também reproduziria esse universalismo das teorias clássicas, por conseguinte, esse profissional seria sempre de cor de pele branca, não cabendo nesta posição uma pessoa de cor de pele negra. Neste sentido, o modo como os psicólogos negros que trabalham na rede SUAS são confrontados em seu trabalho ajuda a desvelar como o pertencimento étnico-racial atravessa a prática profissional. A análise de conteúdo das entrevistas com esses psicólogos mostra que uma pessoa de cor de pele negra na posição de psicólogo tem sua credibilidade constantemente questionada, revelando uma desvantagem no mercado de trabalho. Isso se evidencia tanto na cena de preconceito étnico-racial testemunhada por Denise, como na cena de discriminação étnico-racial vivenciada por Eduardo:

Tem uma idosa, ela tem um problema psiquiátrico e ela é bastante preconceituosa. Então ela briga muito com o [psicólogo negro] e fala: “Esse negro maldito! Eu não quero saber dele!”. . . Diretamente, este é o caso que a gente tem mais conhecimento (Denise, 36 anos, branca).

Eu cheguei no portão da instituição e não fui questionado de quem eu me tratava, quem eu era ou para o que eu fui falar. Eu fui orientado a buscar o Centro de Amparo ao Trabalhador que eles iriam me encaminhar para o centro de acolhida. E neste momento eu me identifiquei que eu não era mendigo, eu era técnico psicólogo (Eduardo, 25 anos, negro).

A diferença entre preconceito e discriminação étnico-racial é importante. O preconceito étnico-racial refere-se às atitudes e juízos pré-concebidos a respeito de pessoas ou grupos de determinada raça-etnia e que não são facilmente modificáveis por apresentação de evidência contrária. Já a discriminação étnico-racial refere-se a toda distinção, exclusão ou restrição baseada na raça-etnia e capaz de pôr em risco as liberdades fundamentais e os direitos em quaisquer

esferas (Santos, 2012). A cena abaixo, relatada por Fernando, exemplifica a manifestação dos dois fenômenos quando ocorrem juntos:

Vou destacar uma [cena] de pessoa com deficiência. . . Mesmo diagnóstico de uma síndrome: um [usuário] branco, loiro de olhos claros e um negro. E o tratamento dispensado aos dois completamente diferente. Porque a pessoa que fazia a avaliação defendia categoricamente que o negro tinha menor potencial, e na origem da história, era sabido, dizia essa pessoa, através da antropologia, que os negros tinham um cérebro menor e um menor potencial de desenvolvimento. Então ele estava cedendo a vaga naquele serviço para o menino branco porque ela tinha certeza que o branco teria mais potencial de desenvolvimento e o negro já tinha atingido todo seu potencial (Fernando, 53 anos, branco).

Nesta cena, não se trata apenas de preconceito étnico-racial, visto que a profissional negou o benefício de um serviço da rede SUAS a um usuário de cor de pele negra, discriminando, com base em seu preconceito, uma criança negra ao impedir seu acesso a uma oportunidade dentro do serviço. E, desse modo, perpetuando a manutenção das desigualdades entre brancos e negros no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Faro e Pereira (2011), as pessoas pertencentes aos grupos minoritários politicamente possuem uma maior probabilidade de crescer em ambientes socialmente desfavorecidos e, conseqüentemente, apresentarem dificuldades em seu desenvolvimento físico e psíquico. Nesse contexto, a cor da pele no Brasil aparece intrinsecamente associada a discrepâncias no acesso aos recursos necessários para o pleno desenvolvimento humano.

A análise de conteúdo das entrevistas mostrou que a prática do psicólogo no campo da assistência social carece de repertórios (conteúdos e habilidades) para lidar com o tema das relações étnico-raciais na rede SUAS. Os entrevistados mostraram pouco conhecimento sobre os aspectos históricos e sociais das relações étnico-raciais no Brasil, bem como sobre os efeitos psicossociais do racismo, isto é, o preconceito e a discriminação étnico-racial. Isso ocorre por conta do atual modelo de assistência social, majoritariamente material e baseado em fornecer soluções para demandas concretas, havendo, portanto, dificuldade em absorver e lidar com temas que escapam desse escopo. E, também, devido à ausência de uma reflexão mais densa sobre as relações étnico-raciais pelos cursos de psicologia, cuja formação ainda tem contribuído pouco para uma atuação profissional na rede SUAS dedicada à compreensão de marcadores sociais importantes da produção de

vulnerabilidades sociais e desigualdades no Brasil, como, a raça-etnia. O que, por conseguinte, torna mais difícil reconhecer sua relevância e traz implicações para a prática profissional, como exemplificado pelas cenas de preconceito e discriminação étnico-racial ocorridas no cotidiano de trabalho dos entrevistados.

Além disso, a rede SUAS apresenta limitações, principalmente no contexto paulistano, por carregar vestígios de uma lógica assistencialista. Essa característica dificulta a realização de intervenções mais específicas de enfrentamento do racismo e seus efeitos psicossociais (preconceito e discriminação). Tais intervenções deveriam ser políticas institucionalizadas na rede SUAS, mas continuam a depender exclusivamente da abertura individual dos profissionais para discutir as relações étnico-raciais.

Segundo Martin-Baró (1996), antes de buscar definir os objetos de estudo da psicologia é preciso estar atento ao contexto no qual esta ciência está inserida, pois: “as definições genéricas procedentes de outros lugares trazem uma compreensão de nós mesmos e dos outros, muitas vezes, míope diante das realidades que a maioria dos nossos povos enfrenta” (p. 8). Esta questão é fundamental porque diz respeito ao que fazer da psicologia, no sentido do efeito objetivo que essa atividade produz na sociedade.

Concordamos com Dimenstein (2000) quando afirma que no Brasil a formação em psicologia se caracteriza por não possibilitar ao estudante o conhecimento de aspectos sócio-históricos que determinam sua formação. A psicologia cresceu no Brasil como suporte científico das ideologias dominantes e exerceu muito pouco o papel questionador e transformador das instituições e das relações sociais. Segundo a autora, a psicologia: “penetrou em toda a sociedade sem estar necessariamente comprometida com a produção de conhecimentos na perspectiva de transformação das práticas e ideologias dominantes em nossa sociedade” (p. 103).

Esse modelo do que fazer em psicologia acaba consolidando a imagem do psicólogo voltado para a clínica particular e o atendimento individual. Esta é a imagem mais conhecida e valorizada desse profissional e que acaba conduzindo a formação nos cursos de graduação. O que irá acarretar em problemas na prática profissional dentro dos serviços públicos, pois as pessoas atendidas, geralmente de baixa renda, possuem demandas que diferem substancialmente das que são atendidas na clínica particular em psicologia, para as quais a formação é direcionada.

Destarte, a inserção desse profissional na rede SUAS tem sido fundamental para abalar as estruturas consolidadas a formação em psicologia, indicando que os cursos de graduação precisam investir mais na sistematização de práticas e fazeres que se comprometam com o enfrentamento dos problemas nacionais e a transformação da realidade social brasileira (Senra & Guzzo, 2012).

A postura desses profissionais é fundamental para a sustentação e reprodução ou não de formas diferenciadas de tratamento no âmbito dos serviços públi-

cos e pode ser identificada em comportamentos que resultam em preconceito e discriminação por ignorância, falta de atenção ou mesmo negligência. As relações étnico-raciais são um tema importante para os psicólogos, que devem lidar com seu pertencimento étnico-racial, visto que ainda temos uma maioria de psicólogos de cor de pele branca, e com o fato da raça-etnia ser um marcador social importante nas formas de acesso e tratamento no âmbito dos serviços públicos disponíveis a população brasileira.

REFERÊNCIAS

- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. p. 25-57. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.
- Carlomagno, M. & Rocha, L. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1),173 -188.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2016). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Couto, B. R. (2003). O Sistema Único de Assistência Social – SUAS: na consolidação da Assistência Social enquanto política pública. In: Couto, Silva & Raichelis (Org.), *O Sistema Único de Assistência Social no Brasil – uma realidade em movimento*. p. 41-55. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dimenstein, M. (2000). A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 95-121.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Faro, A. & Pereira, M. E. (2011). Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. *Estudos de psicologia*, 16(3), 271-278.
- Guimarães, A. S. (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 93-107.
- Leite, D. M. ([1966], 2008). Diferenças psicológicas entre raças. In: Leite, D. M. (Org.). *Psicologia diferencial e estudos em educação*. p. 95-102. São Paulo, SP: Editora da UNESP.
- Lopes, F. (2005). Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 21(5), 1595-1601.
- Martin-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de psicologia*, 2(1), 7-27.
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2011). Assistência Social. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/suas/conheca/conheca04.asp>.

- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2015). Censo SUAS 2014. Recuperado de: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/snas/vigilancia/index2.php>.
- Munanga, K. (2002). Prefácio. In: Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. p. 9-11. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paiva, V. S. F. (1999). Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: Barbosa, R. M. & Parker, R. (Org.), *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder*. p. 247-269. São Paulo, SP: Editora 34.
- Santos, A. O. (2012). Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil. In: Paiva, Ayres & Buchalla (Org.), *Vulnerabilidade e Direitos Humanos. Prevenção e Promoção da Saúde. Da Doença à Cidadania*. p. 145-163. Curitiba, PR: Juruá Editora.
- Santos, A. O., Schucman, L. V. & Martins, H. V. (2012). Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 166-175.
- Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94.
- Senra, C. M. G. & Guzzo, R. S. L. (2012). Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 293-299.
- SMADS: Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (2013). Prefeitura do Município de São Paulo. Recuperado de: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social.
- Souza, N. S. (1982). *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In: A. B. Bock (Org.), *Psicologia e o Compromisso Social* (p. 37-54). São Paulo, SP: Cortez.

A CONSTRUÇÃO DO CASO CLÍNICO COMO VIA DE TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE NAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE

THE CONSTRUCTION OF THE CLINICAL CASE AS A WAY OF TRANSMISSION OF PSYCHOANALYSIS IN HEALTH INSTITUTIONS

Eliane Costa Dias

E-mail para correspondência: delreycosta@uol.com.br

Maria Lívia T. Moretto

E-mail para correspondência: liviamoretto@usp.br

RESUMO

Este trabalho discute o lugar da psicanálise nas instituições de saúde. Psicanálise e medicina partem de concepções de corpo, sintoma e cura radicalmente diferentes, configurando discursos e práticas clínicas necessariamente distintas. Mas, justamente por isso, a interlocução é possível e necessária. Para a maior parte dos sujeitos, a entrada no hospital constitui um momento de confronto com o real da fragilidade da condição humana e a angústia mobilizada pode gerar a demanda pela intervenção do analista. Ao psicanalista cabe a tarefa de “tocar o sujeito no doente”, levando-o a se implicar com seu sintoma e seu tratamento, da melhor

maneira possível. Mas cabe também a tarefa de transmitir à equipe a dinâmica singular de cada caso e a demanda particular que ela pode configurar dentro do cotidiano do serviço de saúde. A partir de uma vinheta clínica as autoras destacam a importância da construção do caso clínico como via de transmissão do saber da psicanálise e de contribuição ao trabalho da equipe multidisciplinar.

Palavras-chave: Psicanálise; Medicina; Interdisciplinaridade; Construção de Caso Clínico.

ABSTRACT

This text discusses the role Psychoanalysis plays at health institutions. Psychoanalysis and Medicine are based on radically different concepts concerning the body, symptoms and cure, thus their discourse and clinical practices are necessarily distinct. Due to this, however, both understand interlocution is possible and necessary. Facing hospitalization, for most subjects, constitutes a confrontation with the real of the fragility inherent to the human condition, so the eruption of anguish may generate a demand for the analyst's intervention. It is the psychoanalyst's job to "touch the subject in the patient", in order to lead him to get involved in his symptom and treatment the best possible way. But also he has the task to convey to staff the unique dynamics of each case and the particular demand that it can set within the health service daily. From a clinical case relate the authors highlight the importance of building the clinical case as a mean of transmitting knowledge and effectiveness of psychoanalysis and contribution to the work of the multidisciplinary team.

Keywords: Psychoanalysis; Medicine; Interdisciplinarity; Clinical Case Construction.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o lugar da psicanálise nas instituições de saúde remonta ao movimento de entrada dos profissionais de saúde mental (psiquiatras, psicólogos) no espaço do hospital geral, particularmente a partir dos anos 1970, e tem mobilizado práticas e posicionamentos teóricos desde então.

O livro de Moretto (2013) *O que pode um analista no hospital?* enuncia com precisão conceitual os questionamentos de muitos analistas inseridos nas instituições de saúde até o momento. E conclui que psicanálise e medicina remetem a discursos distintos e a práticas clínicas necessariamente distintas também. A relação entre esses dois campos de saber é de antinomia radical. E, justamente por isso, a interlocução é possível e necessária.

Na conferência *O lugar da psicanálise na medicina*, durante sua intervenção em um colóquio de medicina a convite da pediatra e psicanalista Jeanne Aubry,

Jacques Lacan (1966/2001) afirma que a posição da psicanálise com relação à medicina é extraterritorial.

Há lugar para o saber e o fazer da psicanálise nas instituições de saúde?

Entendemos que a aposta continua, com todos os desafios e exigências, mas esta já não é mais a questão. A presença cada vez maior e mais consistente de psicanalistas nos mais diversos contextos institucionais nos mostra que a expectativa cautelosa de Freud (1919/1980) se confirma: a psicanálise aplicada se sustenta a partir dos princípios da psicanálise pura.

A despeito de todas as formas de saber, de todos os discursos, de todas as práticas que a humanidade foi capaz de criar, o mal-estar do humano na cultura persiste e se impõe, revestindo-se das formas e roupagens tecidas a cada época.

Na contemporaneidade, marcada pela aliança do discurso capitalista com o discurso da ciência, assistimos a uma desordem na ordem simbólica, localizável na queda dos ideais e das referências identificatórias e num empuxo ao gozo – um imperativo de busca pela máxima e imediata satisfação. Muitas vezes, um gozo solitário, que prescinde do Outro. A lógica da globalização e do tecnicismo, ao propor a padronização e a massificação, resulta em uma “dessubjetivação” – um apagamento do sujeito, uma anulação da subjetividade e das singularidades.

Entre os efeitos dessa nova ordem social sobre a subjetividade, o corpo ganha destaque, investido como alvo privilegiado do ideal de perfeição e completude. Paradoxalmente, o corpo continua sendo via de satisfação, mas também de angústia, configurando uma das principais queixas pelas quais os sujeitos chegam aos psicanalistas – um “não saber fazer” com o corpo.

Como bem descreve Niraldo Santos (2013), no hospital a angústia no corpo nos chega por duas vias:

Em uma porta de entrada, temos os casos de urgência/emergência. Sujeitos atropelados (muitas vezes, literalmente) por um real que os convoca a perceber, diante do horror, a fragilidade da condição humana: amputação de membros, perda de uma função vital (...). Acidentes vasculares cerebrais ou tantos outros que pressionam, imediatamente, o sujeito a lidar com a castração – ou o retorno dela, fazendo deste troço com o real uma oportunidade única para o encontro com o psicanalista, ainda que muitas vezes o sujeito não encontre facilmente as palavras.

Mas também vemos, por outra porta do hospital, pacientes que explicitam, de modo obscuro, o gozo particular com a instalação na condição de doente. Nestes casos, o ser diabético, renal crônico, asmático, anoréxico, bulímico, é prati-

camente indissociado de seu modo de se representar no mundo, de tão agarrados que são aos significantes que arranjam nas contingências do destino.

Nestes casos, o psicanalista também é solicitado a intervir, pois são pacientes frequentemente poliqueixosos, não aderentes ao tratamento – ou excessivamente aderidos ao hospital e às equipes. Estes pacientes, não raramente, denunciam o fracasso das terapêuticas convencionais e confrontam os profissionais com a impotência que o gozo e a pulsão de morte sabem fazer tão bem. (paginação irregular)

Nesse ponto, retomamos uma passagem polêmica da intervenção de Lacan no referido colóquio de 1966:

Quando o doente é enviado ao médico ou quando o aborda, não digam que ele espera pura e simplesmente a cura. Ele põe o médico à prova de tirá-lo de sua condição de doente, o que é totalmente diferente, pois isto pode implicar que ele está totalmente preso à ideia de conservá-la. Ele vem às vezes nos pedir para autenticá-lo como doente. (Lacan, 1966/2001, p. 10)

Como explicar essa relação com o corpo? De que corpo se trata?

O hospital é constituído por profissionais que têm suas ações determinadas a partir de distintos saberes e por uma ética que lhes é própria. Situada neste campo, a psicanálise precisa sustentar as especificidades de seu saber e de sua ética.

Num primeiro ponto de especificidade, verificamos que a relação psicanálise/medicina passa pela diferença (radical) quanto às noções de corpo e sintoma. Se o corpo objeto da medicina é o corpo biológico, o organismo em funcionamento, para a psicanálise o corpo tem importância primordial na constituição e no funcionamento do psiquismo. Para além do organismo, o corpo é o “corpo erógeno”:

- Corpo afetado e constituído pela ação das palavras e de suas redes simbólicas.
- Corpo-imagem – matriz identificatória para a constituição do Eu. “Eu que é antes de tudo um Eu corporal”. (Freud, 1923/1980, p. 40).
- Corpo tomado e investido pela pulsão.
- Corpo de gozo. “Um corpo é substância que se goza” (Lacan, 1966/2001, p. 11). Gozo que não se restringe ao sentido de senso comum, frequentemente associado ao prazer ou usufruto, mas como uma satisfação pulsional que está além do princípio do prazer e que, pela via da repetição, se faz excessiva, sem limites, podendo levar ao apagamento do sujeito e do desejo. “Gozo que, não atenuado pelo significante, pode tocar e atacar o corpo. O saber médico encontra aí o seu limite” (Santos, 2000, p. 296).

Desta forma, o sintoma é a produção que nos revela a maneira singular com que cada sujeito pode fazer frente ao desafio de ter que se inserir na cultura, se posicionar diante do Outro e do desejo e se haver, ao mesmo tempo, com as exigências do real do gozo e da pulsão.

Se para a medicina a direção da cura é a extinção do sintoma, num tratamento analítico o sintoma tem que ser escutado, localizado, ressignificado.

Logo, na instituição, os conceitos fundamentais da psicanálise freudiana – inconsciente, transferência, pulsão e repetição – e aqueles introduzidos a partir da releitura lacaniana – sujeito, desejo, gozo, objeto *a* – permanecem orientando nossa clínica. Consideradas as condições e as limitações do hospital, a direção do tratamento é a mesma: *tocar o sujeito no doente*. E num dispositivo de fala, sob transferência, levá-lo a algum saber sobre seu sintoma e a se implicar com ele da melhor maneira possível.

A complexidade do humano na sua relação com o corpo e com o mal-estar abre espaço à psicanálise no hospital. O lugar existe e vem sendo ocupado. O desafio que se coloca, portanto, diz respeito a como sustentar esse lugar.

ENTRADA NÃO É O MESMO QUE INSERÇÃO

Como destacam Moretto e Prizskulnik (2014), a inserção do psicanalista em uma equipe de saúde não corresponde a sua entrada na instituição. O lugar do analista não diz respeito a um lugar físico ou a uma posição no organograma, mas a um lugar ético a partir do qual o analista pode operar. Um lugar que não é dado a priori e que deve ser construído a partir da práxis. A inserção seria justamente o processo de construção desse lugar.

A construção desse dispositivo de trabalho está do lado do analista e não da instituição. Depende menos das condições institucionais e muito mais do ato do psicanalista. Envolve, portanto, o desejo decidido do analista de sustentar a oferta do dispositivo clínico a partir de um saber e de uma ética próprios da psicanálise.

Quais as condições e as especificidades dessa inserção?

A inserção como processo depende, em primeiro lugar, da resposta do analista às demandas que lhe são dirigidas. Segundo Moretto e Prizskulnik (2014), o tipo de demanda dirigida ao analista decorre do tipo de relação que a equipe mantém com a subjetividade que emerge na cena médica – a dos pacientes e a sua própria. E o analista deve estar prevenido de que a demanda por um profissional com saber sobre a subjetividade não corresponde necessariamente a um desejo de querer saber sobre essa subjetividade. Com frequência, o analista é convocado a

ocupar a posição de especialista que pode se encarregar e solucionar as dificuldades decorrentes do sofrimento psíquico dos pacientes, isentando o restante da equipe de ter que saber ou se implicar com *isso*.

E aqui se apresenta outra especificidade do fazer do psicanalista na instituição de saúde: o trabalho do analista articula, ao mesmo tempo, uma vertente clínica e uma vertente institucional. A vertente clínica envolve lidar propriamente com os pacientes e seu sofrimento. A vertente institucional diz respeito ao manejo das relações com as pessoas e os procedimentos que compõem a equipe. Como alerta Moretto (2006), não há inserção sem essa articulação simultânea das duas vertentes.

Essa especificidade do trabalho do analista passa pela questão da transferência – a transferência dos pacientes, sempre dupla (com o analista e com a própria instituição/medicina) e a transferência da equipe com a psicanálise. E determina as possibilidades de inserção e de ação do analista. A tal ponto que seria lícito supor que a inserção do psicanalista corresponde à instauração de uma transferência de saber com a psicanálise dentro da equipe.

A instituição de saúde é um campo de tomada de decisões (em relação à vida e ao sofrimento de pessoas) onde circulam diferentes discursos, diferentes saberes, diferentes ancoragens éticas. No entanto, regida pela lógica da ciência e do universal, prevalece na instituição o discurso do mestre que visa o ideal de uma terapêutica única e para todos. Inserido neste cenário o analista pode sustentar seu discurso e introduzir, ou melhor, reintroduzir a dimensão da subjetividade e da singularidade. E por aí, incluir novamente a dimensão do sujeito na tomada de decisões.

INSERÇÃO E TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE

A construção do caso clínico

Na atualidade, no cotidiano hospitalar vivemos cada vez mais sob a lógica da “medicina de evidências”:

- Uma vertente empresarial nas instituições de saúde invocando produção e eficácia.
- Um empuxo à realização de protocolos de pesquisa que incluam instrumentos padronizados que possam quantificar os diagnósticos e as estratégias terapêuticas, que tem resultado numa supervalorização da utilização de escalas, testes e questionários.
- O imperativo das classificações diagnósticas, supostamente “ateóricas”, dos manuais de classificação (CID, DSM).

Nesta tendência de eliminar as diferenças discursivas, como sustentar o discurso da psicanálise?

O fato de Lacan ter postulado que a psicanálise trabalha na extraterritorialidade, numa posição êxtima à medicina, não isenta o psicanalista da tarefa de transmitir com precisão e clareza os efeitos da prática psicanalítica. Como aponta Santos (2003, s/p): “Expor os efeitos de nossa prática e não nos esquivarmos das tensões daí decorrentes é condição necessária à permanência nas instituições de saúde”.

Transmitir o saber e o fazer da psicanálise é parte do ato analítico e de sua ética, por meio da sustentação de um método, o que não necessariamente significa responder à demanda por números, protocolos e medições.

Desde sua fundação a psicanálise se define por um método clínico em que tratamento e investigação coincidem, resultando em um conhecimento particular a cada caso. Se o material clínico é único e não pode ser padronizado, já que os efeitos não apresentam regularidade nem previsibilidade, desde Freud, a via de transmissão do saber extraído na clínica é a construção do caso.

A CONSTRUÇÃO DO CASO CLÍNICO COMO VIA DE INSERÇÃO

Existe uma maneira de falar de seus casos, própria à psicanálise?

No texto *Construções em análise*, Freud (1937/1980) nos lembra de que há uma segunda parte envolvida no dispositivo analítico de tratamento que é ativa e cujo papel é fundamental para o processo em curso – o analista. Se ao paciente cabe falar, associar, recordar, repetir e elaborar, ao analista cabe a tarefa de construir a verdade que resulta desse trabalho de elaboração.

Freud aproxima, embora diferenciando, a interpretação – situada como a decifração de algum elemento recalcado isolado do material do paciente (um sonho, uma associação) – e a construção que, por sua vez, visaria situar o sujeito diante de um fragmento de sua própria história, cujo sentido foi esquecido sob o efeito do recalque.

Com Lacan, entendemos que a construção do caso clínico constitui um tempo lógico diferente do ato analítico e da interpretação. É um trabalho *a posteriori*, solitário e silencioso, em que o analista procura nomear e dar razão àquilo que está fazendo, a si mesmo e a seus pares.

Sabemos claramente o que a construção do caso não é. Não se trata de uma anamnese, de um relato das sessões do tratamento ou de um inventário da história do paciente.

Implica a possibilidade de localizar em cada caso: o sujeito, seu sintoma e a interpretação particular que ele constrói para seu mal-estar a partir dos significantes

que lhe são importantes, da forma como ele se posiciona diante do Outro e das estratégias que dispõe para lidar com seu corpo, seu desejo e com o gozo que o atravessa.

No entanto, descrever a ordem simbólica na qual o sujeito está enredado é parte do trabalho de construção. Ela deve incluir também uma “orientação em direção ao real” (Malengreau, 2003, p. 11). Uma construção que aponte o mais singular do caso – os pontos cegos, obscuros, pontos sem sentido, que inclua a parte inusitada da experiência, a parte de “indecidível” que ela comporta.

Um método de sistematização dos significantes extraídos do discurso que o sujeito faz acerca de si, de seu mal-estar, das passagens significativas de sua história de vida. Trabalho que visa apreender a relação entre significante e gozo, ou seja, depreender dos significantes mestres que estruturam o discurso, a trajetória de um sujeito, marcada por seu encontro e desencontro com o Outro e com o real pulsional (Borges, 2010).

Na psicanálise de orientação lacaniana, portanto, o método clínico da construção do caso é um instrumento fundamental na formação do analista, em primeiro lugar, por configurar um modo de formalizar e de avaliar a direção de um tratamento. Mas, na medida em que só se efetiva na interlocução com os pares, esse efeito de formação é indissociável do caráter de transmissão que a construção do caso comporta.

A psicanálise configura um campo de saber com uma teoria sobre a constituição e o funcionamento do psiquismo e um método de tratamento que disponibiliza operadores que orientam a prática clínica do psicanalista na instituição. Estes operadores conceituais e técnicos podem contribuir também com a prática clínica da equipe interdisciplinar. No entanto, cabe ao psicanalista o esforço de enunciar, em seus atos e posicionamentos, em sua fala e sua escrita, a tensão entre o particular que o campo conceitual inscreve como sustentador da clínica e o singular de cada caso que se atualiza no dispositivo analítico, sob transferência. Uma transmissão que parte da impossibilidade de dizer tudo, que visa não o reconhecimento, mas o convite à interlocução e oferece ao debate o saber que recolhe.

Em relação à psicanálise aplicada, Carlo Viganó (2003, p. 49) deixa a seguinte questão:

Como fazer a construção num trabalho clínico que se desenvolve no social e não no próprio consultório, em um confronto com os outros que é veloz, cotidiano e, muitas vezes, dificultado por numerosas obrigações burocráticas?

Na inserção da psicanálise no campo da saúde mental, o método da construção de caso clínico tem sido apontado como um importante instrumento de pesquisa em psicanálise e como o modo pelo qual o psicanalista pode marcar a

especificidade de seu saber e de seu fazer no trabalho em equipe e na prática institucional – extrair uma lógica singular do sintoma em cada caso. É uma maneira específica de interrogar o sofrimento psíquico revelado através dos sintomas, transmissível em sua coerência subjetiva e clínica aos demais profissionais não referidos aos fundamentos da psicanálise. “A ação do psicanalista neste trabalho ‘coletivo’ direciona a discussão do caso, (...) possibilitando colher das produções do sujeito os indicadores para seu tratamento e da singularidade de seus sintomas uma orientação clínica para o trabalho em equipe” (Figueiredo e Bursztyn, 2012, p. 144).

No contexto das instituições de saúde mental, na experiência de uma “prática entre vários”, o método da construção do caso clínico se organiza primordialmente em torno de uma discussão clínica e diagnóstica, e tem sido proposto como uma estratégia de “conversação clínica em torno do caso”, onde os diversos profissionais envolvidos com o tratamento (médico, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicanalista ou qualquer outro) podem assumir um lugar de referência clínica e contribuir para a construção do projeto terapêutico (Borges, 2010; Figueiredo e Bursztyn, 2012; Viganó, 1999, 2003 e 2010).

Sustentamos que no hospital geral e nas instituições de saúde, o método da construção do caso clínico pode configurar, igualmente, a via para o psicanalista sustentar e transmitir a especificidade de seu modo de abordar o sofrimento do paciente e contribuir no trabalho em equipe. Sem visar propriamente uma questão diagnóstica, mas sustentando, frente aos diferentes saberes, uma *lógica singular do sintoma* que reintroduza a dimensão do sujeito na compreensão do caso e na tomada de decisões.

Na argumentação dessa aposta, recorreremos a uma vinheta clínica¹.

MARIO E O VEGETAL

O Serviço de Psicologia de um hospital recebe o seguinte pedido, proveniente da clínica cirúrgica:

Mario, 43 anos, portador de neoplasia de reto + colostomia. Apresentando quadro intenso de náuseas, vômitos e dores estomacais, sem aparente causa clínica. Está negativista, depressivo, com difícil contato. Solicito avaliação e conduta.

¹ Trata-se de uma vinheta clínica, recortada de um caso encerrado, tomada como ilustração da discussão proposta. Para tanto, o paciente recebeu um nome fictício e foram omitidos todos os dados que pudessem levar a alguma identificação.

Na enfermaria, em contato com a equipe a psicóloga/psicanalista é informada que o paciente era acompanhado nesta clínica desde quando foi internado pela primeira vez para remover um tumor no intestino. No momento, fora internado para uma cirurgia renal exploratória (por suspeita de possível recidiva de câncer). A cirurgia transcorreu bem e o pós-operatório foi excelente. Há mais ou menos seis dias, no entanto, vinha apresentando quadro de vômitos e dores abdominais. A ausência de achados clínicos leva a equipe médica a enunciar a hipótese de “*algo emocional, somatização*”. Hipótese que ao ser comunicada ao paciente, para surpresa dos profissionais, o deixa ainda mais nervoso e queixoso.

A demanda da equipe é clara: “Quem sabe uma psicóloga saiba como fazê-lo entender e mudar de atitude”.

Desde a primeira entrevista, o paciente deixa claro que não aceita a hipótese de “*somatização*” sugerida pela equipe médica. Embora se mantendo resistente e desconfiado se dispõe a falar e reconstitui sua história.

Self-made man é o significante com que ele se representa. Um homem batalhador, ativo e independente, bem-sucedido por seus méritos e esforços. Uma vida conduzida com rigor, controle e racionalidade, só surpreendida pelo diagnóstico de câncer. Conta que começou a sentir fortes dores no abdome. Procurou uma clínica onde fez vários exames e quando retornou para saber os resultados foi informado pelo médico de que se tratava de câncer.

Disseram de cara que era câncer e que se não fizesse cirurgia teria apenas uns meses de vida. Saí de lá em choque. Por conselho de amigos, decidi procurar um especialista e fui encaminhado para a equipe deste hospital. Disseram que eram os melhores, todos catedráticos da USP. Quando conversei com o dr. X, ele confirmou o diagnóstico e me tranquilizou dizendo que, *com certeza* sairia bem da cirurgia e após o tratamento de quimioterapia voltaria a ter vida normal. Em três dias eu já estava internado e sendo operado. Não deu nem tempo de pensar. Sabe o que aconteceu? Quando acordei estava na UTI e percebi que estava assim (aponta para a bolsa de colostomia). Disseram que a cirurgia havia sido pior que imaginavam e a colostomia foi necessária e seria *irreversível* . . . Me senti um mutilado . . . Como é possível ter vida normal desse jeito? [grifos nossos]

Questionado sobre os sintomas gástricos, Mario refere que assim que começou a receber alimentação sólida, passou a ter vômitos e dores que foram piorando cada vez mais:

Da outra vez, disseram que eu ia sair bem e saí sem intestino. Fico pensando que desta vez, vou sair sem estômago. Eu não aceito. Para ficar assim,

prefiro morrer. Não quero ficar como um vegetal . . . Isso não seria vida! E aí, dá para dizer que pensar desta forma é estar louco? Inventando dores que não existem?

Na escuta de Mario, “saber” e “vegetal” são significantes primordiais. O saber, o conhecimento, foi o objeto de valor (fálico) que ancorou sua identidade e o moveu em todos os seus investimentos na vida. Mais que isso, era a estratégia subjetiva para se posicionar diante do Outro. A transferência com a medicina e com a equipe fora estabelecida sob este significante. A defesa vacila quando a certeza do saber falha e ele se vê confrontado com um real que se abre no corpo. Na internação atual, a angústia se potencializava na medida em que se via desabonado pela equipe em seu próprio saber.

Nas entrevistas seguintes, o significante “vegetal” aponta para seu fantasma. Mario recorda que seu pai falecera com câncer, tendo sofrido muito no tratamento. “Conseguiram remover o tumor, mas ele não saiu mais da cama. Cuidei dele todo o tempo, mas nunca aceitei aquela situação . . . ver meu pai como um *vegetal*, passivo, sem vontade própria.” [grifo nosso]

Estes pontos foram discutidos com a equipe e o significante “somatização” pôde ser questionado e ressignificado. O oncologista responsável pôde abordar o paciente de outra posição, legitimando seu mal-estar e informando com clareza e objetividade as hipóteses, as condutas e os resultados. A mudança de posicionamento favoreceu o restabelecimento da transferência de saber e a reorganização da defesa. Mario, ainda com dores, retornou ao acompanhamento ambulatorial e manteve sessões periódicas com a analista por cerca de quatro meses, “afinal, falar com uma especialista era uma forma de pensar melhor.”

Pouco mais de um ano após essa internação, Mario volta ao hospital com um novo quadro de dores abdominais intensas. Os exames indicavam inúmeros tumores no intestino, desta vez, sem perspectiva de intervenção cirúrgica. Nas discussões com a equipe, se instaura a polêmica sobre o quanto e como informar o paciente. A analista recoloca a importância de o paciente ter preservada a posição de sujeito capaz de saber e opinar. Informado sobre a gravidade do quadro e o caráter paliativo do tratamento, Mario opta por receber medicação ambulatorial. O tratamento analítico acontece durante as aplicações semanais de medicação e constituem um espaço de fala, por vezes no silêncio, em que ele, sem nunca falar sobre a morte organiza e reorganiza suas estratégias para lidar com o real da debilitação física e da finitude.

Em dado momento, numa nova internação, o pedido do paciente por sedação impacta e divide a equipe. Em uma consulta conjunta com o oncologista e a analista Mario deixa claro que chegou ao seu limite, recusa a transferência para

uma unidade de cuidados paliativos e pede apenas um breve retorno para a sua casa para as “últimas providências”.

Em uma reunião convocada de urgência, diante de uma equipe tomada pela ânsia de “fazer o bem”, disponibilizando todos os recursos tecnológicos disponíveis, a fala do chefe da equipe interdisciplinar funciona como ponto de basta: “a quem interessa prolongar esse sofrimento?”. Essa intervenção reorienta a equipe que assume a condução da sedação, acolhendo os familiares do paciente pelo período em que permaneceram as funções vitais.

Retornando à questão de Viganó (2003) citada anteriormente, no cotidiano, por vezes avassalador, das instituições de saúde, como sustentar a construção e a afirmação da subjetividade singular de cada caso, de cada sujeito?

Acreditamos que a resposta passa pelo desejo do analista. O pivô da construção do caso clínico e de sua transmissão não é somente a presença do analista, mas o desejo do analista como desejo de fazer advir o sujeito, de fazer advir a “pura diferença”, como o define Lacan (1964/1988). Este desejo decidido pode sustentar a prática clínica e, potencialmente, inspirar a constituição de uma transferência de trabalho com a psicanálise no interior da equipe de saúde.

Fica-nos, portanto, o desafio de verificar se nossa prática clínica institucional é capaz de levar nossos pacientes a um “saber haver-se” com o corpo em sua relação com a vida e com o desejo. E se o que é causa de desejo em cada um de nós é capaz de nos levar a um “saber-fazer” e à coragem de sustentar, em atos, o discurso da psicanálise.

REFERÊNCIAS

- Borges, A. (2010). Elementos mínimos para a construção do caso clínico na prática entre vários. *CliniCAPS*, 4(11).
- Figueiredo, A. C., & Bursztyn, D. C. (2012). O tratamento do sintoma e a construção do caso clínico na prática coletiva em saúde mental. *Tempo Psicanalítico*, 44(1), 131-145.
- Freud, S. (1919/1980). *Linhas de progresso na terapia psicanalítica*. ESB das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1923/1980). *O Ego e o Id*. ESB das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1937/1980). *Construções em análise*. ESB das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Lacan, J. (1964/1988). *O Seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 1a ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Lacan, J. (1966/2001). O lugar da psicanálise na medicina. *Opção lacaniana*, 32, 8-14.
- Malengreau, P. (2003). Nota sobre a construção do caso. *Almanaque de psicanálise e saúde mental*, ano 6, (9), 11-15.

- Moretto, M. L. T. (2013). *O que pode um analista no hospital?*. 4. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Moretto, M. L. T. (2006). *O psicanalista num programa de transplante de fígado: a experiência do “outro em si”*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Moretto, M. L. T. & Prizskulnik, L. (2014). Sobre a inserção e o lugar do psicanalista na equipe de saúde. *Tempo Psicanalítico*, v. 46.2, 287-298.
- Santos, F. J. B. (2000). Do corpo médico ao corpo da psicanálise. *O corpo da psicanálise. Escola Letra Freudiana*, ano XVII, (27), 293-299.
- Santos, N. O. (2003, novembro). Brasil. Psicanálise. Medicina. Extraterritorial: Mais, ainda. *Carta de São Paulo Online*, n. 5, nova série, ano III, paginação irregular.
- Viganó, C. (1999, setembro). A construção do caso clínico em saúde mental. *Curinga: psicanálise e saúde mental. Escola Brasileira de Psicanálise*, seção Minas Gerais, (13), 50-59.
- Viganó, C. (2003, novembro). A construção do caso. *Almanaque de psicanálise e saúde mental*, ano 6, (9), 47-50.
- Viganó, C. (2010, março). A construção do caso clínico. *Opção Lacaniana online nova série*, ano 1, (1), 1-9.

OS OBJETOS TUTORES E SUA IMPORTÂNCIA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA DE CRIANÇAS COM AUTISMO

TUTOR-OBJECTS AND THEIR IMPORTANCE IN THE PSYCHOANALYTIC CLINIC OF CHILDREN WITH AUTISM

Talita Arruda Tavares

E-mail para correspondência: talita.psicologia@yahoo.com.br

Audrey Setton Lopes de Souza

Demora

Algumas coisas demoram. moram mais tempo, saem do tempo. nos observam, incuriosas e um pouco displicentes. poderiam perguntar-se: será que ele (ela) vai aguentar esperar? mas nem isso se perguntam. aguardam aconchegadas na morada dos dias, dos meses, dos anos, até chegar sua vez de acontecer. não têm pressa. deixam-nos aflitos e talvez até se divirtam com nossa ansiedade. é preciso olhar para elas, lá no alto da montanha, na rachadura de uma rocha, no fundo da terra onde elas costumam ficar até chegarem aqui, e fitá-las calmamente, no máximo, murmurar: está bem coisa. eu espero você.

Quando nada está acontecendo, Noemi Jaffe.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o papel dos objetos tutores como ferramenta importante para a clínica psicanalítica de crianças com autismo. Autores como Winnicott, Rodolfo e Guerra defendem que o brincar acompanha *pari passu* o desenvolvimento subjetivo, de forma que as perturbações que aparecem na estruturação psíquica do bebê podem ver-se refletidas no desenvolvimento da capacidade para o brincar. Essas dificuldades são observadas de forma clara nas crianças com autismo, que apresentam tanto a incapacidade para o brincar quanto perturbações em sua constituição subjetiva. Dessa maneira, o tratamento psicanalítico visa o desenvolvimento do brincar dessas crianças, tendo em vista seus efeitos constitutivos. Partimos de duas vinhetas clínicas que ilustram a importância da criação compartilhada do objeto tutor pela dupla analítica na clínica do autismo, seja por meio da transformação do objeto autístico ou de propostas de continuidades para os movimentos estereotipados. Pudemos observar como o conceito de objeto tutor mostra-se um recurso valioso para a clínica psicanalítica do autismo.

Palavras-chave: Psicanálise da Criança; Constituição Subjetiva; Brincar; Autismo; *Setting*.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of tutor objects as an important tool for the psychoanalytical clinical treatment of autistic children. Authors such as Winnicott, Rodolfo and Guerra state that playing progresses alongside emotional development, and thus disturbances in the babies' psychological structure development will reflect in his capacity to play. These difficulties are clearly observed in children with autism, who present both the incapacity to play and the disturbances in their subjective constitution. Thus, psychoanalytical treatment aims at developing the capacity to play in these children, bearing in mind its aforementioned effects to healthy subjective constitution. Two clinical scenes illustrate the importance of creation of the tutor object by both the analyst and the patient, might it be through the transformation of an autistic object into a tutoring object or through the proposition of activities transforming the stereotypical behavior into meaningful and communicative behavior. The author considers the tutoring object as a valuable resource to psychoanalytical clinical practice with autistic children.

Keywords: Children Psychoanalysis; Subjective development; Play; Autism; Clinical setting.

APRESENTAÇÃO

Observando a brincadeira de seu neto Ernest com o carretel, Freud percebeu que o brincar, além de ser o passatempo favorito entre as crianças, apresentava uma função importante. Através do jogo do *Fort/Da*, como ficou conhecida a brincadeira de Ernest de mandar o carretel embora e trazê-lo de volta, Freud identificou um exercício de elaboração psíquica, através da repetição da brincadeira, que ajudava o neto a dominar a situação desagradável de separação da mãe. Ernest brincava de se separar da mãe e de trazê-la de volta, podendo, através do jogo, esperar tranquilamente o reencontro com a mãe.

Encenado a partir da escolha de um substituto para a figura da mãe (o carretel), o jogo do *Fort/Da* apresentava-se como precursor do desenvolvimento da capacidade de simbolização na criança. A partir disso, Freud chegava à importante conclusão de que no brincar havia uma importante função constitutiva para as crianças.

Tal perspectiva preparou o terreno para aprofundamentos teóricos posteriores por parte de outros psicanalistas, como Winnicott, Ricardo Rodulfo¹ e Victor Guerra. Esses autores puderam ir além das proposições de Freud, compreendendo que o brincar constitutivo já podia ser observado nos primeiros meses de vida do bebê – ou seja, muito antes do desenvolvimento da capacidade de simbolização – e que esse brincar ocorria no espaço privilegiado da relação intersubjetiva entre a mãe e o bebê².

Tendo isso em vista, o brincar na clínica psicanalítica passou a ocupar outro lugar na relação analítica, já que não poderia ser tomado apenas como expressão de conteúdos inconscientes do pequeno paciente, mas principalmente se apresentava como o motor da constituição subjetiva. Essa proposição abria caminhos para o tratamento psicanalítico de crianças que apresentavam prejuízos significativos na estruturação psíquica – o trabalho do analista diante dessas crianças era o de desenvolver a capacidade para o brincar (Winnicott, 1975).

Considerando esse pano de fundo, a proposta deste trabalho trata da especificidade da clínica psicanalítica de crianças com autismo, apresentando algumas possibilidades para o desenvolvimento do brincar na relação entre a dupla analisita-paciente.

Lei materna e objeto tutor: contribuições de Victor Guerra sobre a importância da relação intersubjetiva entre a dupla mãe-bebê.

¹ Rodulfo (1990).

² Na minha dissertação de mestrado (TAVARES, T. 2016) pude abordar mais extensamente o brincar constitutivo presente na relação intersubjetiva entre a mãe e o bebê.

Victor Guerra (2015) prioriza o conceito de lei materna para tratar da importância da presença da mãe no processo de constituição subjetiva do bebê. Segundo o autor, a base da relação entre a dupla é a sintonia afetiva que a mãe estabelece com o pequeno, ajudando-o a integrar novas experiências, a criar um espaço intersubjetivo de trocas afetivas, de comunicação não-verbal, de espontaneidade, de criatividade e de abertura para as relações sociais. Para Guerra, a mãe empenhada nos cuidados com seu filho, estabelece a lei materna do encontro intersubjetivo, definida como

Uma forma (através de processos empáticos) de regular (como faz toda a lei) algum aspecto do funcionamento do sujeito, para possibilitar a convivência com os outros. E a “lei materna do encontro” é para mim um princípio organizador da vida afetiva com o bebê como sujeito incipiente (Guerra, 2015, p. 6, tradução nossa).

A lei materna abarca três grandes funções. A primeira constitui-se como o respeito ao ritmo próprio do bebê, que pode ser definido como aquilo que emerge do contato de um adulto com um bebê no princípio da subjetivação – “o encontro de olhares, a voz, o corpo, o movimento põe em jogo elementos rítmicos que pautam sensivelmente o encontro e desencontro” (Guerra, 2013, p. 6).

O segundo aspecto da lei materna diz respeito às funções de espelhamento, tradução e transformação de vivências afetivas do bebê – funções relacionadas a um aspecto trabalhado por Winnicott (1967a), a saber, o rosto da mãe como precursor do espelho para o bebê. De acordo com Winnicott “a mãe está olhando para o bebê e o que ela aparenta está relacionado com aquilo que ela vê ali (Winnicott, 1967a, p. 151, tradução nossa³). Assim, a mãe reflete aquilo que ela vê no bebê: reflete através de sua expressão fácil, pelas rugas de preocupação, pelos traços de alegria, pelo olhar de surpresa e de interesse etc. Por sua vez, a expressão facial da mãe oferece ao bebê a imagem daquilo que ele está sentindo, em um momento do desenvolvimento emocional primitivo em que ainda não há diferenças entre eu e não-eu para o bebê. A imagem do próprio bebê refletida no rosto da mãe auxilia-o na constituição do verdadeiro *self*. A capacidade de refletir os estados emocionais do filho, por meio da sintonia afetiva, faz com que a mãe possa identificar-se com a angústia do bebê, assim como com outros estados emocionais. Por meio da identificação a mãe pode traduzir as emoções desagradáveis do bebê porque ela também sente aquilo, mas, diferentemente do filho,

³ No original: *In other words, the mother is looking at the baby and what she looks like is related to what she sees there* (p. 151).

conta com os próprios recursos psíquicos para transformar a angústia em algo mais tolerável, tanto para ela quanto para o bebê – transformação que ele ainda não é capaz de fazer.

O terceiro e último aspecto da lei materna pode ser definido como a abertura ao terceiro na relação mãe-bebê. A entrada do terceiro diz respeito à introdução da função paterna, à apresentação de objetos, à abertura à palavra, ao eixo presença-ausência e à capacidade de simbolização. Essa abertura ao terceiro ocorre através da disposição lúdica da mãe, que apresenta a possibilidade do contato mediado pela palavra (não corporal) e por objetos para o bebê. Assim, a triangulação da relação mãe-bebê se coloca como interdição estruturante, de modo que o bebê é lançado a outras possibilidades de relação com o mundo, não restritas ao corpo da mãe ou à sua presença física (Guerra, 2015, p. 11).

Para melhor compreender a importância da abertura ao terceiro e a introdução de objetos pela mãe na relação com a criança, Guerra (2010b) apresenta o conceito de objeto tutor. Segundo o autor, os objetos tutores podem ser definidos como quaisquer objetos que despertem o interesse do pequeno, contanto que a mãe perceba esse interesse e possa introduzi-los de forma lúdica ao bebê. Através de sua disponibilidade lúdica, a mãe faz com que aquele objeto possa ganhar um sentido, uma história, uma cantiga, criando uma brincadeira compartilhada com o filho. Essa distância entre a mãe e o bebê preenchida pelo objeto tutor cria as condições necessárias para que o pequeno possa vivenciar as primeiras formas de simbolização *em presença* materna (Roussillion, 2003 *apud* Guerra, 2013). A simbolização *em presença* prepara o bebê, de uma maneira não traumática, para a simbolização *na ausência* materna – a simbolização propriamente dita – presente no jogo do carretel de Ernest.

Ainda falando a respeito do objeto tutor, Guerra (2010b) nos remete à definição de dicionário para a palavra *tutor*:

- 1) Vara ou estaca que se finca junto a uma planta para a manter direita em seu crescimento.
- 2) Exercer tutela: que guia, ampara ou defende. Autoridade a quem, na ausência paterna ou materna, confere-se os cuidados de pessoas ou bens de alguém que, por ser menor de idade ou por outro motivo, não tem completa capacidade civil (p. 9, tradução nossa).

O objeto tutor, como o papel da estaca para a planta, oferece sustentação para que o bebê possa se distanciar da mãe-terra à medida que se desenvolve. “Assim, a estaca teria uma função muito importante para que a planta não se incline para os lados ou inclusive que não se curve em direção à mãe-terra”

(2010b, p. 9, tradução nossa). A segunda definição marca a responsabilidade do tutor na ausência dos pais, já que é quem assume os cuidados com o filho – e aqui podemos incluir também os cuidados em relação à constituição intersubjetiva na ausência dos pais.

Dessa maneira, os objetos tutores favorecem a criação de um espaço privilegiado onde o bebê poderá se interessar por algo diferente da mãe e também poderá estabelecer um tipo de comunicação íntima com ela, não atravessada pelo contato corporal. É também nesse intervalo entre a dupla que ocorrerá a construção da alternância entre ausência e presença materna, colocando o bebê em contato com a alteridade e levando-o ao desenvolvimento da capacidade de simbolização.

OBJETOS TUTORES NA CLÍNICA PSICANALÍTICA DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UMA APROPRIAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA CLÍNICA

Nossa experiência clínica nos levou a conferir grande importância ao conceito de objeto tutor para a clínica psicanalítica do autismo, tendo esse conceito se revelado um valioso recurso para a instauração de um espaço constitutivo entre os dois sujeitos (analista e paciente).

Em geral, as crianças com autismo apresentam uma constituição do eu extremamente fragmentada e vulnerável, que as impede de entrar em contato com a alteridade, haja vista que esse encontro poderia ser extremamente desorganizador. As estereotípias, as repetições, o isolamento e os objetos autísticos ajudam a criança a se proteger do contato com o mundo externo, anulando qualquer tipo de percepção da alteridade. Nesse contexto, a presença empática e sensível do analista pode favorecer o estabelecimento de outras formas de sustentação vital para a criança através do brincar, que não coloquem em xeque a frágil constituição do eu, como a criação compartilhada dos objetos tutores.

A seguir veremos duas vinhetas que ilustram a relevância do conceito de objeto tutor para essa clínica. Apresentaremos duas cenas clínicas onde os objetos tutores puderam ser criados através do brincar compartilhado entre a dupla terapêutica. A primeira situação clínica trata da ideia de que os objetos tutores podem se estabelecer em meio às estereotípias e às repetições. O segundo fragmento nos permite discutir a complexa e delicada tarefa de diferenciação entre o objeto autístico e o objeto tutor.

A criação do objeto tutor em meio à repetição e às estereotípias

Gabriel iniciou o atendimento psicoterapêutico com quase quatro anos de idade. Diagnosticado com autismo, ainda não tinha desenvolvido a fala, usava fraldas, babava incessantemente e era extremamente agitado. Du-

rante os primeiros meses de atendimento, quando ia buscá-lo na sala de espera, Gabriel corria pelos corredores até entrar na sala de atendimento, alcançava muito rapidamente a caixa de brinquedos e se divertia em arremessá-los no chão, sem discriminar um objeto do outro, parecendo buscar ouvir o barulho produzido quando os objetos caíam no chão.

Ao longo do nosso primeiro ano de atendimento, fomos descobrindo possibilidades de nos encontrarmos no meio do caminho. Conseguimos estabelecer uma brincadeira em que ele jogava os objetos pela sala, eu me posicionava de maneira a estar onde os objetos caíam e os recebia como se fossem endereçados a mim. Em seguida, eu os jogava de volta para ele. Em outra brincadeira, Gabriel jogava um objeto no fundo da sala, longe de nós. (Talvez, Gabriel tivesse a intenção de que eu não alcançasse o brinquedo antes de ele cair no chão, provavelmente para ouvir aquele barulho). Nessas situações, eu o convidava para uma aposta de quem chegaria primeiro ao brinquedo depois da largada dada pela contagem “1,2,3 e já”. Depois dessa cena se repetir inúmeras vezes, Gabriel passou a jogar o objeto no fundo da sala e me dar sua mão, como um convite à corrida atrás do brinquedo. Ao som da largada, íamos correndo de mãos dadas ao encontro do brinquedo.

Os objetos arremessados estavam a serviço do comportamento autístico de Gabriel de ouvir incessantemente o ruído produzido quando eles tocavam o chão. Mesmo ocupado com suas estereotípias, Gabriel demonstrava certa abertura para o brincar compartilhado através das breves propostas de continuidade dos movimentos estereotipados. Aproveitando essa abertura, a terapeuta se posicionava como receptora dos objetos arremessados ou convidava Gabriel para a corrida em busca do brinquedo lançado ao fundo da sala após a contagem regressiva.

Na clínica psicanalítica de crianças com autismo, cabe ao analista, respeitando o tempo e a singularidade daquela criança, introduzir pequenas interrupções no ritmo autocentrado das estereotípias. As interrupções e as propostas de continuidade dos movimentos estereotipados são fundamentais na medida em que se traduzem em apostas feitas pelo terapeuta de que do outro lado da brincadeira há um sujeito a advir. Essa aposta acontece através de intervenções lúdicas do analista que podem abrir espaço para o surgimento do novo e da criatividade, aspectos fundamentais para o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre terapeuta e criança. Por sua vez, o convite ao brincar pode ocorrer através da criação dos objetos tutores, ou seja, objetos que se apresentam a partir da invenção do brincar compartilhado pela dupla analítica.

Na vinheta acima, acompanhamos como os objetos lançados de forma repetitiva e estereotipada ao fundo da sala puderam se tornar um estímulo para a brincadeira de corrida entre terapeuta e criança. Nesse sentido, as intervenções

puderam criar outro lugar para esses objetos, que passam a compor um espaço lúdico, da fantasia e do brincar compartilhado entre Gabriel e a terapeuta. Assim, a dupla criava de forma conjunta a função de objeto tutor para aqueles brinquedos que outrora compunham um comportamento autístico. E lá está o sujeito da vinheta acima, convocando a terapeuta para a corrida em busca do brinquedo em meio às estereotipias!

Agora, passemos a outra situação clínica em que observamos que a função de objeto tutor se estabelece a partir da exploração repetitiva e estereotipada da criança em relação a um objeto, apresentando uma dimensão complexa em relação à forma com que o objeto tutor pode aparecer na clínica do autismo.

Objeto subjetivo, objetivo autístico ou objeto tutor?

Felipe apresentava um grau de autismo bastante grave. Tinha quase quatro anos, ainda não havia desenvolvido a fala, demonstrava grande apatia e indiferença pelo ambiente ou pelas pessoas, não se atraía por nenhum brinquedo e permanecia por quase todas as sessões andando em círculos pela sala. Esfregava incessantemente uma mão na outra ou friccionava entre as palmas das mãos a fraldinha da chupeta, as meias ou seu chinelo. Ficava completamente absorto por essa estimulação sensorial. Podia permanecer por muito tempo ocupado com essas estimulações, completamente indiferente a mim, à sala e aos brinquedos.

Depois de alguns meses de tratamento, encontrávamo-nos numa situação em que eu tentava chamar sua atenção para um xilofone, tocando-o com uma baqueta e cantando uma cantiga infantil. Felipe andava em círculos pela sala e às vezes me olhava de canto de olho até que, em um determinado momento, aproximou-se de mim, pegou a baqueta do xilofone que eu havia oferecido e prosseguiu pelo seu caminho em círculos, friccionando a baqueta nas palmas das mãos. Assistia à minha tentativa fracassada de fazê-lo se interessar pelo xilofone, mas, ao mesmo tempo, e pela primeira vez, testemunhava sua iniciativa de segurar algo nas mãos. Depois desse dia, frequentemente passou a pegar a baqueta na caixa de brinquedos tão logo entrava na sala, e permanecia friccionando-a nas mãos enquanto se movimentava em círculos.

Percebi que ali, na estereotipia daquele movimento com as mãos que explorava a baqueta, talvez houvesse uma abertura para a exploração de novos brinquedos — outros instrumentos musicais? Assim, apresentei a ele um tamborzinho de madeira, sustentado por uma espécie de vareta mais grossa, com duas cordas em cada lado, tendo em suas extremidades uma bolinha que batia no tamborzinho emitindo um som quando o instrumento

era posto em movimento por meio da fricção das palmas das mãos — o mesmo movimento que Felipe realizava com a baqueta de forma estereotipada. O interesse por esse novo objeto foi imediato em Felipe, principalmente quando compreendeu que poderia tocar o tamborzinho por meio do movimento, já conhecido, de fricção com as mãos.

Pela primeira vez, depois de meses de atendimento, Felipe estava segurando um brinquedo, percebendo-o como um todo, se interessando pelo som produzido por aquele instrumento. O seu interesse pelo tamborzinho foi tanto que, quando a sessão chegou ao fim, pela primeira vez não pôde se separar do brinquedo sem demonstrar um enorme sofrimento por isso. Saiu da sala em lágrimas, no meu colo, demonstrando sua intensa frustração mordendo-me no rosto.

Inicialmente, o trabalho terapêutico com Felipe delineou-se em torno da apresentação de objetos — uma tentativa de chamá-lo ao contato afetivo e instigar alguma curiosidade pelo mundo que o cercava. Por muito tempo, observávamos certo interesse pelos objetos apresentados, através de um olhar distante, oblíquo e rápido de Felipe em direção à terapeuta, mas nunca em direção aos objetos⁴. Essa situação se repetiu inúmeras vezes até que, em um determinado momento, Felipe finalmente se aproximou da mesa em que se encontrava a terapeuta e pegou a baqueta do xilofone. O ambiente terapêutico estável, aliado à constante reapresentação dos objetos, parece ter favorecido o gesto de Felipe.

O ato de pegar a baqueta nos remete ao primeiro momento do jogo da espátula de Winnicott⁵, em que a criança finalmente pega a espátula, podendo criá-la como seu objeto subjetivo a partir da confiança em relação ao ambiente em que se encontra. Segundo o autor, nos primeiros momentos do desenvolvimento emocional primitivo, os objetos só existem para o bebê como extensão de sua própria existência, pois sustentam a ilusão do controle onipotente sobre o mundo. Ainda de acordo com Winnicott (1968) o bebê cria o objeto, mas o objeto precisa estar lá, esperando para ser criado e tornar-se um objeto psicoenergeticamente investido.

Retomando a situação clínica acima, notamos que a baqueta parece ter sido incorporada por Felipe, tornando-se uma extensão do seu próprio corpo. Tal incorporação não nos causa surpresa, tendo em vista que Felipe parecia ainda precisar de experiências de continuidade com o ambiente, dado que ainda não era capaz de entrar em contato com a alteridade.

⁴ Ao contrário da maioria das crianças com autismo, Felipe olhava diretamente para a terapeuta, mas não olhava em direção aos objetos.

⁵ Remetemos o leitor ao texto de Winnicott (1941).

No entanto, a vinheta clínica acima não fala de um bebê, mas de uma criança com autismo. Assim, poderíamos nos perguntar a respeito da natureza do objeto incorporado por Felipe: consideramos a baqueta um objeto subjetivo ou um objeto autístico?

Retomando algumas definições conceituais sobre o objeto autístico e o objeto subjetivo, poderemos identificar uma semelhança entre eles, já que tanto um quanto o outro se apresentam como prolongamentos do eu, exercendo para a criança a função de negação da diferenciação entre eu e não-eu. Em contrapartida, a maior diferença entre o objeto subjetivo e o objeto autístico diz respeito ao fato de que a criança em posse do seu objeto subjetivo pode se abrir para o brincar primitivo com a mãe — que ainda não é o brincar compartilhado, nem o brincar apoiado nos fenômenos transicionais, mas o brincar que não exige da criança a percepção da existência de outra pessoa além de si mesma. Já o objeto autístico sustenta a indiferenciação entre eu e não-eu, blindando a criança de qualquer contato com o mundo externo, que pode ser sentido como extremamente desorganizador. Assim, o objeto autístico obtura qualquer tipo de diferença entre o eu e o não-eu; diferença que poderia arremessar a criança numa vivência da perda de si mesma. Diferentemente do objeto autístico, o objeto subjetivo não blindava o bebê dos acontecimentos fora dele, mas sim permite o contato com o mundo externo através da ilusão de controle onipotente, sem colocar em risco a própria existência do bebê.

Tendo em vista essas definições, uma observação rápida da situação clínica poderia nos levar a deduzir que a baqueta se estabelece como um objeto autístico, já que é explorada de forma estereotipada e mantém Felipe indisponível para a troca com a terapeuta. No entanto, uma análise mais demorada levanta uma questão complexa e delicada. No caso de Felipe — que não pegava nenhum objeto e mostrava-se alheio aos acontecimentos à sua volta — o estabelecimento do suposto objeto autístico não ocorre de forma aleatória ou indiferente em relação ao ambiente em que ele estava inserido: o gesto de pegar a baqueta acontece dentro de um contexto terapêutico que não deve ser ignorado. Felipe não elege qualquer objeto da sala para se tornar o suposto objeto autístico; ele pega justamente a baqueta que estava sendo apresentada a ele pela terapeuta. Tendo isso em vista, o gesto em direção à baqueta pode ser compreendido, no mínimo, como um interesse de Felipe pelo objeto ou ainda, de forma mais otimista, como uma resposta ao convite de interação feito pela terapeuta⁶. Seja por uma razão ou por outra,

⁶ A afirmação de que, no mínimo, Felipe apresentou um interesse pela baqueta só pode ser sustentada como um fato a posteriori. Sabemos pela continuidade da vinheta que Felipe interessou-se pelo tamborzinho, o que nos permite fazer uma suposição de que ele tinha uma atração especial pelos instrumentos musicais. Isso pôde ser manifestado primeiramente através do interesse pela baqueta, seja por ela mesma ou pelo som que ela produzia em contato com o xilofone.

Felipe não se mostra completamente alheio aos acontecimentos ao seu redor. Esses apontamentos nos permitem colocar sob suspeita a qualificação da baqueta como objeto autístico.

Mas, se então não podemos aceitar sem questionamentos a baqueta como objeto autístico, também não podemos compreendê-la como objeto subjetivo, já que Felipe não cria a baqueta sozinho, como acontece com a espátula no jogo proposto por Winnicott⁷: a baqueta é apresentada a Felipe pela terapeuta, que estimula seu interesse ao som do xilofone. Isso nos leva à possibilidade de compreendermos a baqueta como uma espécie de objeto tutor, a partir do aspecto de criação compartilhada entre Felipe e a terapeuta, mesmo considerando que o uso que Felipe fez da baqueta ainda não pudesse ser compartilhado.

Nesse sentido, identificamos no gesto de Felipe uma pequena abertura para a dimensão do brincar mediada por um objeto tutor, em meio às estereotípias e à aparente indiferença em relação à terapeuta.

Dessa forma, a baqueta mostra a complexidade com que os objetos podem ser compreendidos na clínica psicanalítica do autismo, opondo-se às deduções reducionistas e deterministas. A vinheta nos mostra ainda que a exploração repetitiva e disfuncional de um objeto nem sempre quer dizer que esse objeto é autístico, assim como as estereotípias nem sempre estão relacionadas a um comportamento esvaziado de sentido ou de intenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na clínica psicanalítica de crianças e, mais especificamente, na clínica de crianças com autismo, o analista muitas vezes ocupa a função materna estruturante diante de um sujeito em processo de constituição. A sintonia afetiva do analista em relação à criança se apresenta como a base para o trabalho terapêutico. A partir da capacidade do analista de sentir os mesmos afetos que a criança, ele é capaz de ajudá-la a entender e nomear suas emoções e angústias, introduzindo assim o campo da palavra, dando nome ao que até então era inominável. Por esse caminho, o analista pode conhecer e reconhecer (eventualmente pode ajudar a criar) o ritmo próprio daquele paciente, identificando o momento da aproximação, o tempo de espera e o instante de propor desafios. O analista, sintonizado afetivamente e atento aos interesses oblíquos e sutis da criança por algum objeto, pode apresentá-los à criança - assim como a mãe introduz os objetos tutores ao filho - propondo novas formas de exploração.

⁷ Winnicott orientava a mãe a não dar a espátula à criança, assim como também a não incentivar a pegar a espátula. A ideia era que a criança pegasse a espátula quando se sentisse preparada para isso.

O analista pode ser aquele que se encanta com certa beleza dos movimentos estereotipados produzidos pela criança, mas também pode ser aquele que interrompe o brincar estereotipado com uma surpresa; pode ser aquele que faz as próprias mãos dançarem ao ritmo de uma cantiga, mostrando para a criança que o contato com os objetos e com as pessoas não exige tanta rigidez. O analista pode ser aquele que, valendo-se de sua disposição lúdica, transforma o objeto estático, pobre e aprisionante, em um instrumento musical, em algo que se movimenta, em um personagem vivo com histórias para serem contadas, em qualquer coisa que a surpreenda e que a leve para a dimensão da fantasia e do lúdico. Nesse sentido, o analista cria as condições, juntamente com a criança, para que um objeto autístico possa ser transformado em objeto tutor. A partir dessas breves e insistentes intervenções lúdicas, o analista pode testemunhar, lenta e pacientemente, o nascimento de um sujeito através do brincar constitutivo.

Desse modo, o tratamento psicanalítico é um lugar privilegiado e potente para dar continuidade à constituição subjetiva, e nesse processo a criação dos objetos tutores se mostra como um recurso muito valioso.

Trazendo novamente a metáfora da estaca para falar do objeto tutor, poderíamos imaginar que o analista desempenha a função de jardineiro que, cuidando do crescimento e atento às características particulares de cada planta, determina o lugar adequado para fincar a estaca na terra. Em outras palavras, o trabalho analítico consiste em oferecer à criança com autismo outros meios de sustentação que possam colocar em movimento sua constituição subjetiva, a partir de experiências integradoras e estruturantes. Assim como a epígrafe que abre esse capítulo, cabe ao analista aguardar pacientemente os movimentos constitutivos de seu paciente, pois como acontece com o crescimento de uma planta, leva tempo e saem do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, 18. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- Guerra, V. (2010b). *Simbolización y objeto en la vida psíquica: los objetos tutores*. No prelo.
- Guerra, V. (2015). Palavra, ritmo e jogo: fios que dançam no processo de simbolização. *Revista de Psicanálise da Sociedade de Porto Alegre*, 20(3).
- Guerra, V. (2015). El ritmo y la ley materna en la subjetivación, y en la clínica *in-fantil*. *Revista Uruguaya de Psicóanalisis*, 120, 133-152.
- Tavares, T. (2016). *O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Winnicott, D. (1967a). Mirror-Role of Mother and Family in Child Development. In: *Playing and Reality*. London: Routledge, 2005.
- Winnicott, D. (1968). O uso de um objeto e o relacionamento através de identificações. In: *Explorações psicanalíticas: D.W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.

QUALIDADES SONORAS DE EXPRESSÕES VOCAIS DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA OFICINA TERAPÊUTICA DE MÚSICA

SOUND QUALITIES OF VOCAL EXPRESSIONS BY CHILDREN WITH AUTISM IN A MUSIC THERAPEUTIC GROUP

Daniel Camparo Avila

E-mail para correspondência: dcamparo@psico.edu.uy

RESUMO

As qualidades sonoras das expressões vocais de sujeitos com autismo vêm recebendo uma crescente atenção pela comunidade acadêmica e clínica. O presente artigo apresenta os resultados relacionados a este tema a partir de uma pesquisa sobre uma oficina de música oferecida a crianças com autismo. Duas vocalizações ocorridas nas sessões da oficina são apresentadas, bem como suas respectivas análises acústicas. Discute-se as características comuns de vocalizações associadas ao autismo, bem como o desenvolvimento da função psíquica da voz, buscando compreender os prejuízos à constituição subjetiva e a relação com a alteridade

envolvidos nessa condição. Os resultados indicam que características vocais peculiares surgem em momentos de grande excitação ou situações com grande carga afetiva. Conclui-se que a avaliação diagnóstica baseada nas características acústicas da resposta sonora é problemática, já que desconsidera a dimensão social que está no cerne do autismo.

Palavras-chave: autismo, psicanálise, musicalidade, linguagem.

ABSTRACT

The sound qualities of vocal expressions by subjects with autism have received an increasing attention by the academic and clinical community. This article presents the results related to this topic from a research about a music group offered to children with autism. Two vocalizations occurred in the sessions are presented, as well as their respective acoustic analysis. The common features of vocalizations associated with autism, and the development of the psychic function of voice are discussed, trying to understand the damage to the subjective constitution and the relationship with otherness involved in this condition. The results indicate that particular vocal characteristics arise in times of great excitement or situations with great emotional charge. It is concluded that a diagnostic evaluation based on the acoustic characteristics of the sound response is problematic, since it disregards the social dimension that is on the core of autism.

Keywords: autism, psychoanalysis, musicality, language.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que implica prejuízo grave das habilidades de interação social e comunicação, com início na primeira infância e uma tendência evolutiva crônica. Indivíduos afetados por essa condição enfrentam sérios obstáculos para a socialização e aquisição da linguagem, apresentando comportamentos e interesses estereotipados, além de dificuldades no relacionamento interpessoal e escolarização. Apesar de não haver consenso sobre sua etiologia, a fenomenologia clínica sugere que o autismo envolveria algum tipo de déficit social (Wing & Gould, 1979) ou da representação mental da alteridade (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985), provavelmente devido a um distúrbio do mecanismo intersubjetivo inato (Trevarthen, Aitken, Papoudi, & Robarts, 1998). Nesse sentido, as funções da linguagem, pensamento e comportamento seriam comprometidas porque o relacionamento com o outro estaria prejudicado desde as primeiras etapas da vida.

Entre as diversas modalidades de tratamento para crianças com autismo, técnicas baseadas na música vêm sendo empregadas com relativo êxito, melhorando as habilidades de interagir e se expressar (Gold, Wigram, & Elephant, 2008),

aumentando as respostas comunicativas (Edgerton, 1994), e modificando e desenvolvendo padrões de relação social em aplicações a longo prazo (Schumacher & Calvet-Kruppa, 1999). Com essa justificativa, realizou-se uma investigação sobre os efeitos terapêuticos de uma oficina de música oferecida a crianças com autismo com o objetivo de averiguar se a sua musicalidade poderia ser abordada em uma intervenção baseada no uso de canções que se relacionassem com sua identidade sonora e instaurassem um campo possível para o surgimento de movimentos expressivos e de interação social (Avila, 2015), cujos procedimentos e metodologia de análise empregados são detalhados na próxima seção.

Entre os tópicos abordados pela pesquisa, as qualidades sonoras das expressões vocais de sujeitos com autismo suscitaram diversos questionamentos, dada a sua relevância para compreender a musicalidade que se pretendia estudar. Trata-se ademais de um tema que vem recebendo uma crescente atenção por parte da comunidade acadêmica e clínica, encorajando pesquisas sobre a identificação do autismo a partir das características acústicas das vocalizações, por meio de algoritmos que poderiam ser aplicados já no primeiro ano e meio de vida (Santos et al., 2013). Outro exemplo é o LENA (Language Environment Analysis), um sistema composto por roupas especiais e um dispositivo de gravação, comercializado com o intuito de identificar rapidamente tais casos utilizando registros das produções vocais da criança (Richards, Xu, & Gilkerson, 2010).

PROCEDIMENTOS

A oficina de música ocorreu entre 03/05 e 06/12/13, em um total de 20 sessões, com frequência semanal e duração de uma hora. As sessões foram realizadas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte de um programa de tratamento de psicopatologias da infância oferecido pelo Núcleo de Educação Terapêutica desta instituição. Antes da oficina, outro grupo terapêutico era oferecido, com atividades variadas como brincadeiras, jogos, escrita etc. Além desses dispositivos, os participantes tinham sessões de terapia individual de uma hora por semana, oferecidas por um aluno da graduação, em caráter de estágio, ou por um psicólogo do Núcleo.

O número de participantes da pesquisa foi de cinco crianças, entre 4 e 9 anos. Todos os sujeitos participantes da pesquisa tiveram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido pelos pais ou responsáveis em uma reunião na qual foram informados pelo pesquisador sobre os objetivos e procedimentos empregados, garantindo-lhes o sigilo e confidencialidade dos dados. Nesse sentido, seus nomes serão substituídos no presente artigo de modo a preservar sua identidade.

A proposta das oficinas era a de “fazer música”, estimulando o uso de instrumentos musicais diversos, tais como tambores, xilofone, chocalhos, flautas e apitos variados. Esses instrumentos eram primeiramente selecionados em função do número de participantes presentes e a estratégia a ser empregada naquele dia. A oficina então se iniciava com as crianças e adultos sentando-se em roda e procedendo à escolha dos instrumentos, seguido da apresentação de uma canção de abertura, na qual cada um se apresentava junto com seu instrumento no momento em que era chamado pela canção. O final das sessões também era definido por uma canção de encerramento, na qual, após apresentar os instrumentos, pedia-se às crianças que os guardassem.

Os procedimentos empregados foram a improvisação musical, o jogo musical e a recriação de canções. A improvisação musical (Bruscia, 2000; Wigram, 2004) corresponde a todo tipo de improvisação livre ou estruturada empregando múltiplos recursos sonoros, tais como voz, sons corporais ou instrumentais, visando o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a capacidade de interação social. Já o jogo musical (Martinez, 2009) abarca as atividades lúdicas definidas em função da presença de padrões rítmicos e melódicos recorrentes, como as brincadeiras de roda, que estimulam a socialização e o contato com o outro pelo fato de dar as mãos e estabelecer movimentos coordenados.

Por fim, a recriação musical (Bruscia, 2000) inclui a execução, apresentação, transformação e interpretação de um modelo existente. No nosso caso, as recriações mais frequentes eram de canções, as quais podem ser divididas em quatro categorias. Em primeiro lugar, as canções infantis tradicionais, parte do folclore popular e da cultura. Em seguida, canções de um repertório infantil contemporâneo, sobretudo de desenhos animados e programas de televisão. Outro tipo é a canção improvisada, na qual letra, ritmo, melodia e harmonia são improvisados, sendo que ao menos parte desses elementos pode ser incorporado de um modelo já existente. Por último, as canções pessoais (Dreher, 2005) são compostas em razão da história e das interações da criança com o terapeuta, a partir de conteúdos verbais e não verbais que possuem um significado importante para ela.

As sessões da oficina foram gravadas com uma câmera de vídeo digital e o material foi transferido para um computador pessoal. Os vídeos foram analisados em momentos distintos da pesquisa: para as reuniões de supervisão, em que trechos das sessões eram empregados para apoiar as discussões; na edição de um vídeo de fim de ano, em que cenas foram selecionadas para serem apresentadas aos participantes e seus pais; e na elaboração dos estudos de caso, nos quais as imagens possibilitam a ilustração de um argumento ou a melhor compreensão de algum evento específico. Essas repetidas visualizações do material permitiram ao

pesquisador uma familiaridade com os eventos ocorridos e o acompanhamento do processo terapêutico como um todo.

Todo o material reunido foi visto e anotado minuto a minuto. Alguns segmentos foram selecionados para uma análise mais detalhada porque poderiam oferecer uma melhor compreensão de dados que dificilmente seriam captados durante as sessões ou mesmo na reprodução da gravação ou porque ofereciam uma ilustração dos eventos ocorridos nas sessões. Esses segmentos foram então microanalisados por meio do congelamento de imagens, reprodução em câmera lenta, quadro a quadro e em *loop*.

A análise acústica (Malloch, 1999) foi empregada todas as vezes em que se buscou um maior detalhamento das qualidades acústicas de um segmento. Ela foi usada tanto na análise de eventos musicais quanto vocais, com o objetivo de fornecer uma avaliação quantitativa e qualitativa dos eventos sonoros. Com esse propósito, os registros sonoros selecionados foram submetidos ao software Praat (Boersma & Weenink, 2012), ferramenta de análise acústica desenvolvida pela Universidade de Amsterdã, produzindo gráficos de análise espectral – ou espectrogramas –, e de *pitch* para cada segmento. Os espectrogramas são representações gráficas da frequência fundamental e harmônicos das emissões sonoras, medidos em Hz, com as verbalizações discriminadas na parte inferior. Quanto mais intenso um harmônico, mais forte será a sua tonalidade na escala de cinza. Os gráficos de *pitch*, por sua vez, indicam a frequência fundamental do som emitido, isto é, a nota que de fato escutamos, que, no caso da voz, é definida pelo número de vibrações por segundo produzidas pelas cordas vocais.

Com relação à voz, a análise acústica pode oferecer informações objetivas a respeito da qualidade vocal, ou seja, do aspecto subjetivamente percebido das expressões vocais. Este pode ser descrito em termos da percepção auditiva como normal/anormal, bom/ruim, brilhante/escuro, oral/nasal etc., características que indicam um estado emocional ou um elemento diferencial de um indivíduo ou grupo de indivíduos. A qualidade da voz corresponde a um nível extralinguístico da comunicação, sendo determinada pelas características físicas e fisiológicas incluídas na produção vocal, como fatores orgânicos, de gênero, idade, extensão vocal etc.

A análise acústica das interações sociais vem sendo empregada na pesquisa em psicologia do desenvolvimento (Fernald, 1985; Fernald & Kuhl, 1987; Trevarthen & Malloch, 2009) e psicopatologia infantil (Muratori & Maestro, 2007; Laznik, Maestro, Muratori, & Parlato, 2005), e seu uso é recomendado por ser capaz de fornecer mensurações objetivas, tanto quantitativas quanto qualitativas, de parâmetros antes subjetivamente definidos como timbre, coordenação e sin-

cronia. Essa metodologia será exemplificada na seção seguinte, na qual serão apresentadas duas vocalizações registradas na oficina de música, bem com suas respectivas análises.

RESULTADOS

Mathias é uma criança de 5 anos que é enviado ao Núcleo por indicação de sua creche. Segundo os educadores, recusa o contato dos adultos desde os primeiros dias de aula, desviando o olhar ou ficando calado quando tentam se comunicar com ele. Também evita a companhia das outras crianças, permanecendo afastado ou circulando pela creche. Chora frequentemente e apresenta poucos momentos de brincadeira simbólica. Na primeira sessão da oficina em que participa, Mathias se senta de costas para o grupo, tocando um xilofone e acompanhando o ritmo das canções. Sua progressiva inclusão nas propostas é facilitada pelo interesse pela música e os instrumentos, além do vínculo que estabelece com os adultos. O mesmo não se pode dizer com relação às demais crianças, com as quais ele mantém certa distância, por exemplo, permanecendo na roda enquanto estas saem correndo e brincam ao nosso redor.

Desde o início do tratamento, a equipe clínica reconhece momentos em que a voz de Mathias apresenta uma qualidade sonora distinta. A modo de exemplo, apresentamos uma vocalização na sessão de 24/05/13, na qual o grupo organiza uma festa de aniversário surpresa para mim. Aproveito o tema e pergunto a ele: “Quantos anos você tem?”. Mathias me responde de forma ecológica: “Quantos anos você tem?”. Digo a ele minha idade e ele passa a perguntar a idade dos demais. Depois, vai até a janela e olha para a persiana, tocando-a. Um estagiário, com a câmera, se aproxima dele e pergunta novamente a sua idade, mas o menino fica em silêncio e sorri. Sugerimos então que Mathias não quer dizer a idade, mas ele sai do silêncio e diz uma frase longa e ininteligível, com as palavras unidas e pronunciadas quase que silabicamente. A frase toda parece ser pronunciada por outra pessoa, pois o ritmo e a melodia não são os mesmos que ele costuma empregar. A única parte que entendemos é algo como “faltam quarenta e quatro dias”. A psicóloga que o atende individualmente lhe pergunta: “Faltam quarenta e quatro dias para o quê?”. “Para chegar o junho”, diz Mathias, “o 31 de junho”. Então perguntamos: “Quantos anos você vai fazer em 31 de junho?”, mas Mathias volta a falar algo incompreensível, com o mesmo ritmo e elisão entre as sílabas. Ele parece estar com uma agitação crescente, como se o tema o estivesse excitando, dirige-se até a porta e volta. Com os dedos da mão direita segurando a outra mão fechada, ele diz uma última frase, cuja análise acústica é apresentada

(Figura 1). Como a primeira palavra coincidiu com o som de uma porta se fechando, preferiu-se omiti-la da análise, indicando-a entre colchetes.

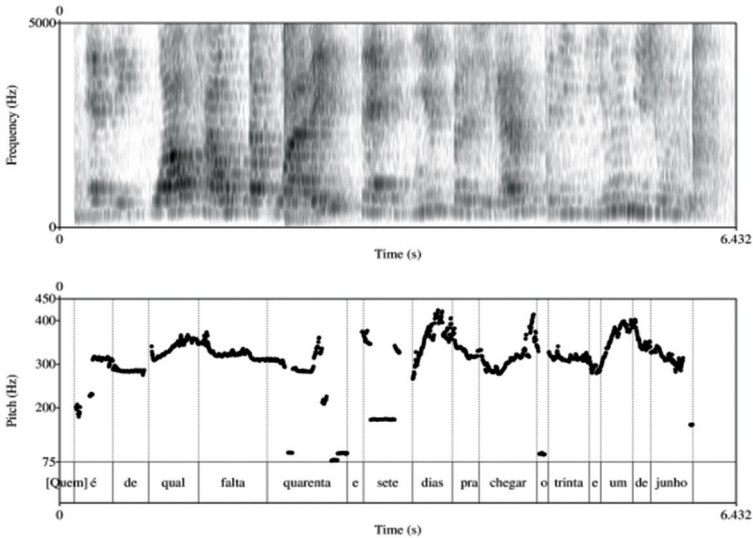


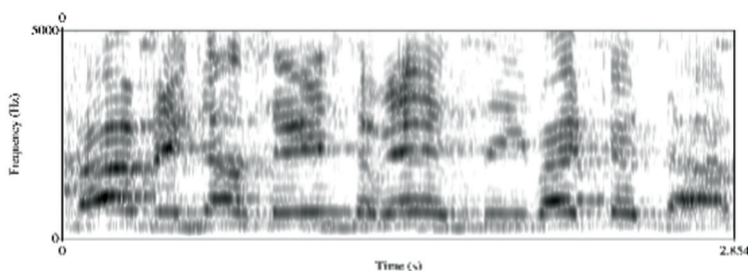
Figura 1 Análise espectral e de *pitch* de vocalização de Mathias na oficina de música de 24/05/13.

Para além do conteúdo da fala – que poderia ser considerado numérica e gramaticalmente incoerente –, sua forma também desperta o nosso interesse. Com a ajuda do espectrograma, é possível perceber que ela possui uma característica acústica peculiar, com tons de contornos acentuados, na forma de picos prosódicos. Podemos notar também que as palavras são emendadas umas às outras, sem uma pausa que as separe. Essas características conferem à expressão vocal uma qualidade melódica, quase que “cantada”, que identificamos como sendo uma “outra voz”.

Assim como Mathias, William é outro participante que em diversos momentos demonstra uma qualidade vocal distinta das que emprega usualmente. Trata-se de uma criança de 9 anos, com um diagnóstico de distúrbio global do desenvolvimento, dado pela pediatra, e diversas queixas das escolas pelas quais passou, desde falta de atenção até agressões a outras crianças. Apresenta também um discurso sem coerência, muitas vezes parecendo reproduzir falas ouvidas na televisão e juntando significantes em neologismos ou aglutinações. Seus movimentos corporais também chamam a atenção, pois William se revela bastante agitado e desajeitado, com dificuldade para manter-se quieto e reconhecer as partes de seu corpo como juntas em um todo, por exemplo, quando logo após uma situação que lhe parece engraçada, afirma que é a sua barriga que está rindo.

Essa multiplicidade desunida nos faz pensar também na quantidade de timbres diferentes que ele parece ser capaz de empregar em seu discurso. Em diversas situações, ouvimos uma voz que não parece ser a sua, mas sim extraída de um programa de televisão. Isso fica mais evidente quando o ouvimos imitar de fato as aberturas dos desenhos animados, as vinhetas dos canais infantis ou falas que identificamos como sendo de algum personagem. Essas qualidades sonoras, no entanto, se repetem também em momentos no quais ele parece mais excitado, tomado por algum afeto de alegria ou surpresa. Nesses casos, o conteúdo da sua fala parece ser próprio, mas a forma não. A seguir, a análise acústica de uma vocalização sua na oficina de 14/06/13 é apresentada como um exemplo dessa “outra voz” que William parece empregar em determinadas situações (Figura 2). Após ter pedido para gravar a oficina com a câmera, pedimos que ele a devolva e se junte à roda. Há uma excitação motora que podemos perceber no modo como a câmera treme, e William parece estar emocionalmente tomado pelo ato de gravar o grupo. Ele rejeita nosso pedido, mandando-nos procurar um instrumento e tocar. Há uma diferença na qualidade vocal empregada nesse momento que é facilmente perceptível. A voz se torna rouca e grave, como se estivesse sendo produzida no fundo da garganta, mas também com pouca ressonância, parecendo que William comprime os maxilares e os dentes ao falar.

A análise espectral confirma a impressão subjetiva das qualidades vocais dessa vocalização. Primeiramente, há uma faixa intensa de harmônicos graves, o que confere à voz o aspecto gutural e rouco. Podemos ver como ela se alterna com a linha de *pitch* mais aguda, indicando que esse componente mais grave assume por alguns momentos o componente espectral fundamental e constitui a altura que de fato escutamos. Apesar dessa instabilidade harmônica, o contorno melódico principal apresenta uma variação mínima, com picos prosódicos pouco acentuados e praticamente lineares. Essa variação reduzida das alturas confere à vocalização seu caráter monótono, associada à ideia de que ele comprime os maxilares e os dentes enquanto a enuncia.



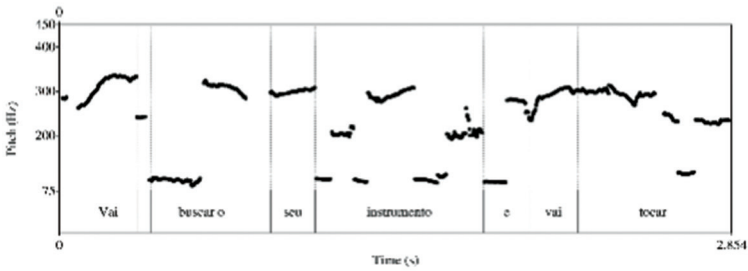


Figura 2 Análise espectral e de *pitch* de uma vocalização de William na oficina de música do dia 14 de junho de 2013.

Diríamos também que ela expressa uma qualidade emocional equivalente, pois confere ao enunciado um tom mais imperativo, talvez com a intenção de aumentar sua eficácia enquanto ordem. Porém, o mais importante seria ressaltar que essa qualidade vocal surge frequentemente nas sessões da oficina, em situações variadas e nas quais pode ser evidente ou não que ele está encenando a fala de um outro personagem ou fazendo algum pedido ou ordem. Isso torna difícil estabelecer o seu sentido, porém é possível notar que ela geralmente acompanha um estado de excitação, por um motivo qualquer. No final, a voz representa mais um elemento indicador da experiência subjetiva fragmentada que acreditamos ser a de William.

DISCUSSÃO

Um dos aspectos mais intrigantes do trabalho com crianças com autismo é a sua voz. Existe uma grande atenção na literatura a esse respeito, geralmente focada na ausência ou baixa frequência de produção vocal, ainda que uma parte desse foco se dirija também às especificidades do seu uso. Segundo Wing (1996), pessoas com autismo possuem dificuldades com a entonação e o controle da voz. Isso implica uma produção vocal peculiar, que pode ser monótona ou carregada de inflexões inadequadas, ou com um volume de fala alto ou baixo demais. A autora propõe que a voz pode ter também uma qualidade timbrística mecânica, semelhante à de um robô.

Em uma análise acústica realizada por DePape, Chen, Hall e Trainor (2012), adultos com autismo empregaram uma extensão limitada de alturas para responder a perguntas sobre imagens projetadas na tela de um computador. Mesmo indivíduos com um grau menos severo de autismo tampouco usaram a prosódia para marcar a estrutura de informações dos enunciados, apesar de usar uma gama maior de frequências fundamentais. Já em um estudo com crianças com e

sem autismo, Bonneh, Levanon, Dean-Pardo, Lossos e Adini (2011) encontraram nas primeiras uma extensão e variabilidade maiores que nas do segundo grupo. Essa variabilidade e extensão das frequências fundamentais sugere, de fato, que sua voz seria mais melódica, ou possuiria contornos prosódicos mais exagerados. Para esses pesquisadores, essa diferença resultaria de déficits nos mecanismos que controlam o *pitch* da voz, em sua produção ou recepção, possivelmente associados a um processamento auditivo anormal mais geral.

Pela semelhança dessas características com as do parentês – tipo de fala orientada aos bebês, caracterizada por sílabas alongadas, com frequências agudas e modulações de altura que formam um contorno melódico específico (Fernald, 1985) –, Sharda et al. (2010) deduzem que essas crianças apresentariam uma trajetória de fala atrasada. Por outro lado, Wing (1996) sugere que aquilo que reconhecemos nessas crianças como sendo uma “outra voz” ou uma “voz especial” poderia ser uma cópia de algo que escutaram ou uma tentativa de provar sons diferentes. De fato, a experimentação vocal é algo próprio das crianças. Para elas, é atrativo brincar com as vocalizações, imitar as vozes dos outros, os sons dos objetos, dos animais etc. Aos 5 anos, apresentam uma variabilidade espectral e temporal na fala muito maior que adultos ou crianças mais velhas, seja entre uma criança e outra da mesma idade, seja a mesma em diferentes momentos e para diferentes palavras e sons (Gerosa, Lee, Giuliani, & Narayanan, 2006).

Essa variação nas características vocais é efeito tanto das mudanças anatômicas e fisiológicas no desenvolvimento orgânico quanto da crescente habilidade na produção e articulação de sons. Com o passar do tempo, espera-se que a voz se torne cada vez mais uniforme, isto é, que a variação no mesmo sujeito dos parâmetros acústicos seja reduzida conforme aumenta a idade, sobretudo até os 11 ou 12 anos (Lee, Potamianos, & Narayanan, 1999). Durante o período dos 11 aos 15 anos, surge uma diferenciação na variabilidade da qualidade vocal entre meninos e meninas, pois as mudanças nas frequências dos formantes dos primeiros apresentam uma linearidade conforme a idade, o que não é tão evidente para as meninas.

Além disso, logo as crianças aprendem que as variações melódicas do discurso obedecem a normas socialmente convencionadas, já que, como nota Austin (1962), o movimento ascendente ou descendente de *pitch* confere ao enunciado uma característica afetiva (por exemplo, tristeza ou alegria) ou pragmática (por exemplo, exclamação ou interrogação). Tal código fonético comum é fundamental para o compartilhamento das intenções entre interlocutores e permite o desenvolvimento da competência linguística e da própria comunicação em si. Evidentemente, esse não é o caso das expressões apresentadas aqui, tendo em vista o estranhamento que as mesmas despertam. Pareceria mais que se trata de variações que levam o discurso à beira da linguagem falada e seu modo de produção de sentido, deslocando-a para o campo da música e da palavra cantada.

De fato, o canto é algo que se adiciona à fala, se considerarmos as notas da melodia como uma informação adicional ao texto, que altera sua entonação, intensidade e ritmo, tanto ressaltando sentidos ocultos quanto fazendo com que significados explícitos passem despercebidos. Como sugere Zuckerkandl (1976), a canção agrega um elemento significante ao código da linguagem, atualizando uma nova dimensão da palavra e de seu sentido. A ideia de dimensão pode ser entendida aqui literalmente, como em geometria: com a nota, a palavra ganha profundidade, volume e espessura, como se recebesse dela uma “outra camada de realidade” (p. 44). Cantar leva a voz do sujeito de volta ao primeiro plano da fala, às custas do significado socialmente convencionado das palavras.

Com efeito, a relação da prosódia da voz com o gosto e o prazer da escuta musical demonstra que existe na fala algo que é irreduzível ao sentido, isto é, que não existe em função da sua inteligibilidade ou da capacidade de transmitir um conteúdo representacional. Há uma dimensão da voz que não caracteriza nenhum objeto no mundo senão o próprio sujeito e seu desejo. Como destaca Kauffman (1998), se atentarmos para as modulações da voz e o ritmo da elocução do discurso, por exemplo, observamos que ele raramente é homogêneo: “Ora grave, ora aguda – ora colorida, ora ‘branca’ –, ora regular, ora precipitada, a voz habita as palavras a ponto de indicar o que poderíamos chamar de variações tópicas no discurso” (p. 696), ou seja, que indicam as flutuações subjetivas associadas às representações psíquicas dos enunciados.

Desse modo, tão logo nos concentramos no sentido da fala, perdemos a percepção consciente das qualidades particulares da voz, cuja materialidade se opõe à idealidade do significado, aproximando a voz daquilo que não contribui para fazer sentido (Miller, 1989). Segundo Dolar (2006), são três os aspectos da voz que contribuem à sua recalcitrância ao significante: o sotaque, que leva a voz à vizinhança do cantar; a entonação, que altera o sentido dos enunciados, até mesmo os transforma ironicamente em seu oposto; e o timbre, isto é, o modo particular de cada pessoa produzir sons, sua característica reconhecível e identificável. As modulações estudadas aqui parecem não ser explicada apenas por um sotaque ou a entonação intencional com o objetivo de determinar o sentido dos enunciados, devendo ser também lidas nessa chave do timbre da voz.

Portanto, para além dos seus aspectos intersubjetivos e socioculturais, existe uma dimensão relacionada à função psíquica da voz (Dolar, 2006), cuja constituição remete aos primeiros eventos comunicativos – que já comportam uma elaborada capacidade expressiva da voz –, e que se prolonga após a aquisição da linguagem de tal modo que sustenta a musicalidade da fala. Mais do que uma habilidade, essa peculiaridade da comunicação humana está diretamente envolvida nos primórdios da constituição da subjetividade. Assim, apesar de corresponder a estados mentais internos, ela está igualmente ancorada na relação com a

alteridade, já que está envolvida na ativação de um circuito pulsional que produz no corpo orgânico a primeira dinâmica interativa com a alteridade.

Ao longo do desenvolvimento, a musicalidade é, portanto, um fator determinante para o início e apoio das relações intersubjetivas, muito antes que estas sejam intermediadas pela linguagem (Trevarthen & Malloch, 2009). Deve-se a ela a existência de uma verdadeira pré-linguagem de intenções e emoções (Papoušek, 1996), de modo que essa capacidade precoce de percepção e produção de sons é o que torna possível as primeiras interações vocais entre o bebê e seu cuidador (Bateson, 1979). Após a entrada na linguagem, a musicalidade da voz segue veiculando sua função psíquica invocante, em detrimento das funções linguísticas. Esse movimento corresponde ao que Lecourt (2011) chama de desmame musical, que conduz a musicalidade ao psiquismo inconsciente. Inconsciente porque a voz se converte em uma espécie de silêncio da fala. Não um silêncio como falta ou ausência da fala, mas sim aquilo que dela não se percebe conscientemente.

Mesmo antes do nascimento, os picos prosódicos emitidos pela mãe, ao chegar aos ouvidos da criança, estabelecem zonas erógenas ao mesmo tempo em que a voz se constitui como um dos primeiros objetos da pulsão (Laznik, 1999), elemento fundador do audível. Essa anterioridade da voz com relação aos demais objetos pulsionais, como o olhar, o seio da mãe ou outras partes do corpo, coloca-a no centro da primeira forma de funcionamento psíquico (Catão, 2009), se considerarmos as pulsões como o aspecto originário da subjetividade (Freud, 1905/1976).

Em realidade, como aponta Vasse (1997), a voz está presente no psiquismo antes mesmo da constituição do eu, como um conjunto psíquico pré-individual, um esboço de unidade e identidade. Mais tarde, tomada como envelope sonoro, a voz “entra na estruturação posterior do eu, da mesma forma, diríamos, que a imagem especular” (Kauffman, 1998, p. 696). Nesse sentido, o movimento da voz compõe um circuito à pulsão invocante (Lacan, 2005), no qual a energia psíquica pode circular, criando uma primeira forma de laço social e, como as ondas do oceano, formar o litoral entre o sujeito e o Outro (Catão, 2009). É justamente uma falha na instauração do circuito pulsional que define que um sujeito se torne autista, com um simultâneo comprometimento do laço social (Laznik, 1998; Catão, 2009). Laznik, Maestro, Muratori, & Parlato (2005), analisando vídeos com bebês que se tornaram autistas e seus pais, concluíram que as interações sonoras entre eles não apresentam as características usuais do parentês, e que as crianças, por sua vez, eram mais atraídas pelos objetos que pelas pessoas que as chamavam. Isso indicaria um prejuízo à elaboração da função psíquica da voz e, conseqüentemente, de toda a constituição subjetiva e da relação com a alteridade, o que poderia implicar nas características acústicas peculiares das vocalizações de sujeitos com autismo.

CONCLUSÃO

Com relação ao método empregado, um primeiro destaque pode ser dado ao emprego dos grupos terapêuticos. Para além de seus objetivos clínicos, eles podem ser considerados ferramentas úteis no estudo da experiência musical, de um modo geral, já que permitem a observação, acompanhamento e intervenção no nível da prática, semelhante àquela que os participantes poderiam ter em casa, na escola, em oficinas de educação musical etc. Se bem esse método proporciona uma compreensão de como as crianças agem dentro de um contexto social mediado pela música, ele pode não ser o mais indicado para o estudo das características acústicas de verbalizações, por exemplo, já que dificilmente se consegue obter uma amostra pura desses objetos, sem a concorrência de sons ambientes ou produzidos pelos demais participantes. É nesse sentido que a presente pesquisa pôde oferecer resultados inconclusivos a esse respeito, não obstante a indicação de que o mesmo pode ser um campo fértil para pesquisas baseadas em outros métodos de estudo e observação.

Durante as sessões, os participantes frequentemente apresentavam verbalizações com qualidades vocais particulares, em termos de entonação e prosódia, distintas daquelas que empregavam usualmente. A análise acústica de uma vocalização apresentou contornos prosódicos acentuados e poucas pausas entre as palavras. Já outra vocalização revelou uma variação mínima de frequência e uma faixa de harmônicos graves, que conferiam à voz um aspecto gutural e rouco. Chama a atenção que essa “outra voz” surge em momentos de grande excitação, seja por uma brincadeira mais enérgica, ou ao apresentar motivos que parecem afetivamente mais carregados que os demais. É possível que essas características sejam imitadas de pessoas ou personagens, o que tampouco pode ser confirmado, dada a variedade de situações e contextos nos quais podem surgir.

Tais ocorrências de uma qualidade sonora diferente ou especial nas expressões vocais registradas, no entanto, parecem estar associadas a um contexto afetivo intenso, no qual as crianças pareciam tomadas por uma excitação emocional. Isso indica que existe um fator ligado à experiência subjetiva que determina a qualidade das vocalizações, irreduzível a uma estruturação puramente orgânica, seja do aparelho fonador ou do sistema auditivo. Em um nível intrapsíquico, esses eventos podem ser relacionados ao desenvolvimento da função psíquica da voz e movimentos de emergência subjetiva na ordem da linguagem. É possível que problemas de constituição dessa função estejam implicados nesses fenômenos, e que a dimensão desejante do sujeito tenha que ser levada em conta na sua explicação.

De qualquer modo, mais que uma estratégia discursiva intencional, ou um processo de identificação, tais apropriações parecem confirmar a experiência subjetiva fragmentada de que esses sujeitos muitas vezes demonstram ter. Trata-se de um aspecto que pode ser de grande relevância para futuros estudos, capazes de

remeter tais características não apenas às propriedades acústicas da voz, mas também à sua função comunicativa, inserida no campo das interações sociais e da constituição psíquica.

Considerando a situação atual dos tratamentos disponíveis para o autismo, ainda incapazes de oferecer um prognóstico de cura no sentido da remissão completa dos sintomas e a retomada das funções do desenvolvimento em um nível considerado típico, os esforços por uma detecção precoce – que permita realizar intervenções oportunas –, são de grande valor para esta população. No entanto, esse trabalho deve ser feito com muita cautela e crítica. Assim, não deixa de ser preocupante que uma caracterização normativa da voz seja utilizada para a identificação precoce do autismo. Não se pode minimizar os riscos de proceder uma avaliação desse porte baseada exclusivamente nas características acústicas da resposta sonora, desvinculada de seu contexto social e sua significação em uma dinâmica comunicacional interativa. Isso seria considerar o autismo como um transtorno da comunicação verbal, desconsiderando a dimensão social que está no cerne da sua constituição.

REFERÊNCIAS

- Alvin, J., & Warwick, A. (1992). *Music Therapy for the Autistic Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Londres: Oxford University Press.
- Avila, D. C. (2015). *A musicalidade comunicativa das canções: um estudo sobre a identidade sonora de crianças com autismo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, Brasil.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A.M.; Frith, U. (1985). Does the autistic child have a ‘theory of mind’? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In: M. Bullowa (Ed.) *Before Speech: The beginning of human communication* (p. 63–77). Londres: Cambridge University Press.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2012). *Praat: doing phonetics by computer*, version 5.3.19 [Programa de computador]. Amsterdã: University of Amsterdam. Recuperado de <http://www.praat.org>.
- Bonneh, Y. S., Levanon, Y., Dean-Pardo, O., Lossos, L., & Adini, Y. (2011). Abnormal speech spectrum and increased pitch variability in young autistic children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 1-7.
- Bruscia, K. E. (2000). *Definindo musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo: Instituto Langage.

- DePape, A.-M. R., Chen, A., Hall, G. B. C., & Trainor, L. J. (2012). Use of prosody and information structure in high functioning adults with Autism in relation to language ability. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-13.
- Dolar, M. (2006). *A voice and nothing more*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Dreher, S. C. (2005). A canção: um canal de expressão de conteúdos simbólicos e arquetípicos. *Psicologia Argumento*, 23(42), 127-144.
- Edgerton, C. L. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 31-62.
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181-195.
- Fernald, A., & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 279-293.
- Freud, S. (1976). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 7, p. 157-246. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Gerosa, M., Lee, S., Giuliani, D., & Narayanan, S. (2006) Analyzing children's speech: an acoustic study of consonants and consonant-vowel transition. *Proceedings of the International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing*, p. 393-396. Toulouse: ICASSP.
- Gold, C., Wigram, T., & Elephant, C. (2008). Musicoterapia para el trastorno de espectro autista. *La Biblioteca Cochrane Plus*, 2, 1-20.
- Kaufmann, P. (1998). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (2005). *O Seminário Livro X: a angústia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Laznik, M.-C. (1998). *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Álgama.
- Laznik, M.-C. (1999). La voix comme premier objet de la pulsion orale. *Psychanalyse et enfance*, 28, 101-117.
- Laznik, M.-C., Maestro, S., Muratori, F., & Parlato, E. (2005). Interações sonoras entre bebês que se tornaram autistas e seus pais. *Colóquio franco-brasileiro sobre a clínica com bebês*, Paris.
- Lecourt, E. (2011). L'intervalle musical: entre l'autre et l'Autre. *Insistance*, 6, 119-132.
- Lee, S., Potamianos, A., & Narayanan, S. (1999). Acoustics of children's speech: developmental changes of temporal and spectral parameters. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(3), 1455-1468.
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae, Special Issue 1999-2000*, 29-57.
- Martínez, M. (2009). Juego Musical y Trastornos del Espectro Autista. *La experiencia artística y la cognición musical*. Córdoba: Sociedad Argentina para las Ciências Cognitivas de la Música.

- Miller, J.-A. (1989). Jacques Lacan et la voix. In Fonagy, I., Lew, R., Sauvagnat, F., Fonagy, I., Kristeva, J., Lanteri-Laura, G., . . . Fliess, R. *La voix: Actes du colloque d'Ivry*, p. 175-184.. Paris: La lysimaque.
- Muratori, F., & Maestro, S. (2007). Autism as a Downstream Effect of Primary Difficulties. In: Intersubjectivity Interacting with Abnormal Development of Brain Connectivity. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 93-118.
- Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. In: I. Deliège & J. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, p. 37-55. Nova York: Oxford University Press.
- Richards, J. A., Xu, D., & Gilkerson, J. (2010). *Development and Performance of the LENA Automatic Autism Screen*. Boulder: LENA Foundation.
- Santos, J. F., Brosh, N., Falk, T. H., Zwaigenbaum, L., Bryson, S. E., Roberts, W., ... Brian, J. A. (2013). Very early detection of Autism Spectrum Disorders based on acoustic analysis of pre-verbal vocalizations of 18-month old toddlers. *International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing*, p. 7567-7571. Vancouver: Institute of Electrical and Electronics Engineers Signal Processing Society.
- Schumacher, K., & Calvet-Kruppa, C. (1999). The AQR - an analysis system to evaluate the quality of relationship during music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(2), 188-191.
- Sharda, M., Subhadra T. P., Sahay, S., Nagaraja, C., Singh, L., Mishra, R., ... Singh, N. C. (2010). Sounds of melody--pitch patterns of speech in autism. *Neuroscience Letters*, 478, 42-45.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1998). *Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Londres: Jessica Kingsley.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. N. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In C. Trevarthen & S. N. Malloch (Eds.) *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. p. 1-11. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Vasse, D. (1977). *O umbigo e a voz: Psicanálise de duas crianças*. São Paulo: Loyola.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students*. Londres e Filadélfia: Jessica Kingsley Publishers.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1996). *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Zuckermandl, V. (1976). *Man the musician*. Princeton: Princeton University Press.

LOS PROCESOS IMAGINATIVOS EN LOS DIBUJOS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

IMAGINATIVE PROCESSES IN THE DRAWINGS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

*Analía Wald*¹

E-mail para correspondência: awald@psi.uba.ar

RESUMEN

El artículo presenta algunos resultados y conclusiones de la tesis doctoral de la autora “Características de los procesos imaginativos en los dibujos de niños con problemas de aprendizaje”¹ (2015) enmarcada en el Programa de Investigación de

¹ La investigación “Transformations in imaginative processes in drawings of children with learning difficulties” se llevó a cabo con subsidio del Reserach Advisory Board de la Asociación Psicoanalítica Internacional.

la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se centra en una conceptualización psicoanalítica de los procesos imaginativos y un modelo de análisis de dichos procesos en las producciones gráficas de niños y adolescentes. La investigación involucró un diseño cualitativo cuyo objetivo general fue elaborar un modelo teórico-clínico de análisis de los dibujos de niños con problemas de aprendizaje para caracterizar restricciones específicas en los procesos imaginativos. El modelo implica la construcción de indicadores en el material gráfico y de hipótesis de mediación entre los indicadores y las dimensiones psíquicas propuestas. Se definieron los ejes centrales de los procesos imaginativos y se construyeron categorías para analizar la producción gráfica incorporando referencias semióticas. Se analizaron las producciones gráficas (Dibujo libre y Dibujo de la Familia Kinética) de dieciséis niños consultantes en su diagnóstico inicial. Se describen modalidades predominantes desde el punto de vista dinámico y se conceptualizan los procesos imaginativos en sus relaciones con la simbolización y el aprendizaje.

Palabras-clave: simbolización, aprendizaje, psicoanálisis, grafismo, infancia.

ABSTRACT

The article presents developments of the author's doctoral thesis "Imaginative processes in graphic productions of children and adolescents with learning difficulties" (2015) carried out within the Research Programme of the Chair of Psycho-pedagogical Clinic, Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. A psychoanalytic conceptualization of imaginative processes together with a model for the analysis of graphic productions of children and adolescents is provided. The research involved a qualitative design whose overall objective was to develop a theoretical and clinical model for the analysis of drawings of children with learning problems in order to characterize specific restrictions in the imaginative processes. The model involves the construction of indicators in drawings and mediation hypothesis between indicators and psychic dimensions. Core axes of imaginative processes were defined and categories incorporating semiotic references were built to analyze graphic productions. Free Drawing and Kinetic-Family Drawing of sixteen children at initial diagnosis were analyzed. Predominant dynamic modalities were described and imaginative processes were conceptualized in relation to symbolization and learning.

Keywords: symbolization, learning, psychoanalysis, graphism.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar una conceptualización de los procesos imaginativos y sus modalidades restrictivas en niños con problemas de aprendizaje, conjuntamente con un modelo de abordaje clínico de dichos procesos a

través de la producción gráfica. Estos desarrollos son aportes de la tesis doctoral de la autora (2015) vinculada al Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

La necesidad de profundizar en el estudio de la imaginación en psicoanálisis surgió a partir del trabajo psicoanalítico con niños y adolescentes con problemas de aprendizaje en el marco de un programa clínico que asiste a niños y jóvenes derivados por los equipos de orientación escolar de la ciudad de Buenos Aires².

El abordaje que se propone entiende el aprendizaje como un proceso complejo vinculado al pensamiento autónomo y a la implicación creativa del sujeto de-seante en un movimiento de búsqueda de alternativas de placer. Así, la imaginación resulta un recurso esencial para la inserción del niño en el sistema educativo con capacidad crítica y con un proyecto de transformación.

Las restricciones imaginativas de niños y jóvenes con problemas de aprendizaje quedan plasmadas en sus producciones simbólicas, es decir, en sus dibujos, escrituras, lecturas y narraciones (Schlemenson, 2010). El análisis de las características que presentan los procesos imaginativos en las producciones simbólicas de los niños y adolescentes, intenta refinar las estrategias de intervención clínica que, lejos de consolidar formas rígidas o sobreadaptadas, faciliten las condiciones para potenciar la imaginación.

Luego de definir los ejes centrales para el análisis de los procesos imaginativos se procedió a la construcción de categorías para analizar la producción gráfica. La investigación cualitativa se caracteriza por la construcción de un modelo teórico como vía de significación de la información producida, la cual no está fragmentada en resultados parciales asociados a los instrumentos sino que se integra en un sistema cuya inteligibilidad es producida por el investigador. Las categorías de análisis constituyen construcciones complejas detrás de las cuales existen múltiples referentes empíricos que confluyen como fundamento de la construcción teórica del investigador (González Rey, 2006).

Se analizaron el Dibujo libre y el Dibujo de la Familia Kinética (Burns y Kaufman, 1978) realizados por los niños en su diagnóstico inicial³. Se describie-

² Programa de Asistencia Psicopedagógica. Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

³ En función de la estrategia cualitativa se analizaron dibujos de dieciseis niños en escolaridad primaria consultantes del programa asistencial. En los estudios de casos que tienen por finalidad la construcción de teoría, cada caso nos muestra algo nuevo y distintivo, ya sea que se pueda encuadrar en la teoría existente o que ésta requiera modificaciones “para hacerle lugar”. La significación de los casos es una cuestión teórica y no estadística porque el objetivo prioritario es la construcción de un modelo más que la caracterización de la población objeto de la investigación (Stiles, 2009).

ron modalidades predominantes desde el punto de vista dinámico y se conceptualizaron los procesos imaginativos en sus relaciones con la simbolización y el aprendizaje.

LA IMAGINACIÓN

La pregunta por los modos en que la imaginación interviene en la construcción de nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos ha tenido diferentes respuestas en la historia del pensamiento filosófico y psicoanalítico. ¿Es una actividad que sólo está al servicio del placer propio y singular, o puede orientarse al conocimiento y la realidad?

A partir del siglo XVIII cambia el concepto de imaginación. El giro moderno hacia nuevos modelos de subjetividad jerarquiza el poder de la imaginación de “configurar” la verdad, más que de representarla. Según Richard Kearney (1998), el poder creativo de la imaginación se deriva de la triple descripción como *facultas formandi*, facultad que forma imágenes del presente, como *facultas imaginandi* que recuerda imágenes del pasado y como *facultas praevivendi*, que anticipa imágenes del futuro.

Para Lev Vygotsky (2003), la imaginación está implicada en toda actividad humana que crea nuevas imágenes o acciones. El mundo que nos rodea es producto de la imaginación y la creación humana. Ricoeur (2010) critica al modelo representacional de la imagen como simple negación de la realidad perceptual. La imaginación es un agente central en la creación de sentido en y a través del lenguaje. La imagen no es reunión de restos perceptuales sino reunión de sentidos emergentes.

Diversos autores plantean la cuestión del afecto como estrato mínimo de la función representativa. Para Kristeva (1997), si bien lo imaginario se expresa a través del discurso, deriva de un orden semiótico de afectos que no pueden ser entendidos con un modelo exclusivamente lingüístico. Según Castoriadis, la imaginación radical traduce la pulsión en representación (*Repräsentanz*) mediante una representación (*Vorstellung*). Es un poder espontáneo, condicionado pero no predeterminado, que crea el fantasma, las representaciones y los afectos. La imaginación radical está en la base del simbolismo porque gracias a ella, el ser humano puede ver una cosa en otra (2005, p. 239).

LA IMAGEN EN EL SUEÑO

Freud atribuyó al sueño una textura de imágenes (1979), más semejantes a percepciones que a representaciones mnémicas: el sueño alucina. Se nos ofrece la idea de un lugar psíquico, otra escena donde se forma la imagen. Ese lugar es la

infancia del sujeto, su memoria, tiempo real. La regresión es una peculiaridad del proceso onírico: la representación queda transformada en la imagen sensible de la que nació. La regresión es aquí sinónimo de descomposición o disgregación, de ruptura de relaciones entre los pensamientos. En “La interpretación de los sueños” Freud muestra los mecanismos de conformación del sueño manifiesto a partir de fragmentos de pensamientos y mociones inconexas: condensación, desplazamiento, miramiento por la figurabilidad y elaboración secundaria (1979).

En cuanto a la interpretación, Freud reemplaza la plasticidad icónica por enunciados y pensamientos. Compara la imagen onírica con una escritura jeroglífica. Describe una forma de desplazamiento que consiste en una operación interna a la lengua por la cual se sustituye una idea latente abstracta por otra más plástica y concreta susceptible de representación en el sueño. En el sueño, la metáfora permite la figuración en imágenes. Los procedimientos de figuración no son lingüísticos sino plásticos: imágenes, diferenciaciones cualitativas, juego con las intensidades, con la puesta en escena, recorte y montaje de secuencias. Freud introduce la fantasía en la operación que da al sueño su forma definitiva: la elaboración secundaria. Con ello, la fantasía queda ligada a la representación del deseo y a su realización en el sueño. Los sueños son “puestas en escena” que expresan fantasías y la escena es la pantalla de proyección de la fantasía. Otra pantalla privilegiada para la proyección de fantasías es la creación artística. El pintor es quien sobresale en hacer “visible” su fantasma. (Oscar Pfister citado por Huot, 1991).

Cuando Freud introduce el simbolismo en el sueño, ya no hay una sustitución de la palabra con vistas a una figuración del pensamiento por medio de una imagen visual sino una traducción directa y constante del pensamiento por una imagen en una relación de símbolo.

Es así que se discriminan dos modalidades interpretativas respecto de la producción onírica: por un lado a través de las asociaciones del sujeto y por otro, la vía que abren los símbolos. La vía del simbolismo dio lugar a una modalidad de interpretación específica de los tests proyectivos: similitudes entre el cuerpo humano y la casa, figuras puntiagudas, alargadas o cavidades, bolsas, receptáculos, para referirse a los órganos sexuales, entre otros ejemplos (Hammer, 1960).

Por el contrario, el recorte que se propone articula el trabajo de la imaginación con el trabajo del sueño entendido como la transformación que sufren las ideas latentes en contenido manifiesto a través de los mecanismos de elaboración onírica.

LA IMAGEN EN EL CINE

Kristeva (2001) describe el mundo del fantasma como escenas que nos confrontan con una realidad particular, la realidad del deseo. Los fantasmas son

producto de un psiquismo estratificado, polivalente y hojaldrado: formaciones ilusorias complejas, organismos híbridos de pasaje que juegan con la represión y el retorno de lo reprimido. La fantasmática individual reinventa los fantasmas originarios (escena primaria, castración y seducción) y modela el conjunto de la vida del sujeto, siendo la literatura y el arte lugares preferenciales para su puesta en forma verbal y pictórica. La autora se refiere a los signos visibles que designan y denuncian el fantasma como “huellas lektónicas”. Los estoicos griegos distinguían el objeto real o referente de lo que llamaban “un expresable” el lekton. “que es expresión de un contrato deseante, de esa alquimia subjetiva que transforma una imagen plana (un signo denotativo) en síntoma (un especular)”. (Kristeva, 2001, p. 115). Las “huellas lektónicas” son esas informaciones suplementarias: “se trata de introducir desplazamientos y condensaciones suplementarias en la imagen bruta, de asociar los tonos, ritmos, colores, figuras; en suma, de hacer jugar lo que Freud llama “procesos primarios” subyacentes a lo simbólico lo semiótico, en mi terminología – esa captura primaria de las pulsiones siempre en exceso con respecto a lo representado, a lo significado.”, (Kristeva, 2001, p. 115).

LOS PROCESOS IMAGINATIVOS

Los procesos imaginativos remiten a una construcción conceptual compleja que articula la noción de imaginación con modalidades de trabajo psíquico diversas. Intervienen en el reconocimiento de objetos, en “las imaginaciones de los neuróticos”, la creación artística, la elaboración de imágenes oníricas, películas y formaciones proyectivas en general. Involucran modalidades de trabajo psíquico propias de lo originario, donde predominan aspectos alucinatorios ligados a los movimientos pulsionales primarios, hasta pensamientos que recrean las significaciones imaginarias sociales y los objetos culturales en modos propios y creativos. Como producto de la imaginación, la fantasía reelabora una actividad psíquica originaria o pictográfica (Aulagnier, 1991) que no diferencia sujetos ni discrimina el afecto de la representación (Green, 1999). Es un “afecto representativo” figura monádica que articula huellas erógenas y sensoriales y constituye un fondo permanente que dinamiza la productividad psíquica a partir de la imposición de separación del objeto que, sin embargo, no induce el reconocimiento del espacio exterior como prueba del principio de realidad sino la elaboración de fantasías acerca del espacio exterior. Cuando las representaciones de cosa se ligan a las representaciones de palabra se organizan las fantasías en guiones que adquieren mayor estabilidad. En un principio los lugares son intercambiables y el sentido remite a la relación. Pero luego en la escena se van diferenciando sujeto, objeto y una relación entre ambos. En un principio, también las palabras llevarán la carga de lo primario. A medida en que se van produciendo procesos de diferenciación se discriminan afectos y representaciones y se distribuyen los investimentos. Las

fantasías como formaciones del preconscious se distancian de las representaciones más ligadas a lo arcaico fijadas como núcleo del inconsciente a partir de que la represión se estabiliza. En el proceso secundario, las formas de organización del psiquismo implican la incorporación del posicionamiento del semejante, la causalidad, la temporalidad y las representaciones espaciales con un activo acceso a los códigos sociales que permite la incorporación de la herencia cultural. Las mociones deseantes propulsivas de la búsqueda de objetos de investimento y la posibilidad de desinvertir objetos o partes de objetos para incorporar novedades se nutren de la oferta de objetos sociales existente. Se inscribe la diferencia y el entramado discursivo se complejiza por la adscripción a las significaciones imaginarias sociales. En su modalidad más sofisticada, la imaginación metafórica, articula imagen y sentido produciendo un orden semántico nuevo, combinando lo verbal con lo no verbal y confrontando un sentido literal con uno figurativo.

LA PRODUCCIÓN GRÁFICA

El dibujo puede considerarse el resultado de procesos motores, cognitivos y emocionales que intervienen en su producción. Cada uno de estos procesos admite interpretaciones diversas y por eso ha sido estudiado desde múltiples perspectivas y referencias teóricas. Las lecturas evolutivas, psicométricas, clínicas y proyectivas han dado lugar a la construcción de objetos con criterios de lectura basados tanto en el análisis de los contenidos como de las características formales, con frecuentes intersecciones entre ambos campos (Bombi, 1998).

El análisis semiótico de las imágenes materiales visuales diferencia imágenes plásticas, simbólicas y figurativas. (Magariños de Morentín, 2001). Estas categorías constituyen una base empírica metodológica que, perteneciendo a una disciplina externa, resultan de utilidad por sus enlaces posibles con las dimensiones psíquicas de los procesos imaginativos.

Los aspectos plásticos, que remiten a lo que Magariños llama “elemento dinámico”, o “lo cualitativo” puede estar o no integrado en elementos figurales y simbólicos. Se relaciona con la perspectiva escritural propuesta por Marisa Rodulfo (1993): el dibujo como escritura en imágenes alude a la umbilicación del trazo en el cuerpo a través de la grafo-motricidad. También se vincula con lo que Kristeva denomina “lo semiótico”, lo pulsional no representado en términos especulares, no captado por las fantasmas y sus derivas de sentido. Sami Ali (1976) se refiere a “los esquemas motores del graficar”. Cuando no está integrado, el afecto se revela como proceso de descarga (elementos pictogramáticos, mixto indisociable afecto-representación) o por su ausencia. Los “quale” o aspectos plásticos tienen menor eficacia simbólica que los aspectos figurativos y simbólicos porque se trata de indicios o índices que requieren para su interpretación de su remisión a la

semiosis privada del intérprete. Constituyen el umbral mínimo en el proceso de elaboración de sentido. De modo que en los gráficos hay trazos motores y trazos simbólico-figurativos. Se trata de un continuum donde encontramos dibujos más pulsionalizados, dibujos donde predominan los procesos primarios, dibujos donde los procesos primarios se ordenan a través del uso de significantes gráficos, y dibujos donde predominan los significantes gráficos vacíos de elementos dinámicos.

La figuración está ligada al control de la impulsividad que se evidencia en los aspectos grafo-plásticos. La calidad de los aspectos figurativos depende de la disponibilidad y el uso de significantes gráficos. Diferenciamos el realismo fortuito, el realismo simbólico o intelectual, y el realismo visual (Luquet (1927)). El realismo visual responde a la intencionalidad de copia, al intento de producir un efecto visual similar al que nos produce la realidad representada. Mientras más similar sea el efecto, más icónica será la representación. En el extremo opuesto, está la abstracción, que supone que la imagen no tiene parecido con una realidad concreta, puede ser producto de la fantasía (imágenes surrealistas) o relaciones arbitrarias. En el análisis de los aspectos figurativos, la máxima sencillez está dada por las figuras “cliché” o estereotipos. Un “tipo” o estereotipo, fórmula o esquema es la representación que un niño determinado da de un mismo objeto o motivo a través de sucesivos dibujos (Luquet, 1927). Se trata de la representación canónica de los objetos. (Baldy, p. 52). Son representaciones estándar, esquemáticas, prototípicas del género de objetos del tema. Es lo opuesto a una representación densa semánticamente (Van Sommers, 1984). La complejidad se expresa en las “marcas de identidad” de las figuras, el código espacial utilizado, la escenografía y demás elementos figurativos, que adquieren eficacia simbólica. En las figuras humanas encontramos marcas gráficas de la edad, el sexo, vestimenta, elementos de diferenciación. Las desproporciones significativas son distorsiones que dan cuenta de la implicación afectiva que otorga complejidad a la producción (densidad semántica). La función simbólica agrega a un significado básico y directo (icónico) otro indirecto. Las creaciones simbólicas novedosas requieren para ser develadas, las asociaciones orales o aspectos de la biografía del sujeto. Warnock habla en este caso de símbolos “legítimos” comparables a metáforas (Warnock, 1994). Lo figurativo muestra una analogía concreta, icónica, con un existente y la operación en juego no es la interpretación sino el reconocimiento de las imágenes. En cambio, lo simbólico agrega a lo figurativo un sentido adicional a interpretar. Una imagen que tuviera una única representación de un objeto o que no pudiera vincularse a otra representación, actividad u objeto externo a esa imagen, o sea, una imagen sin relaciones sintácticas internas o externas a la propia imagen, o sin distorsiones retóricas, no sería nunca una imagen simbólica, porque no construiría significación alguna. Por lo tanto, no es interpretable. Los teóricos de la Ilustración han

definido a las figuras retóricas visuales como una transgresión simulada de una norma (Mazzeo, C y Fridman, G, 2014). Son procedimientos gráficos para expresar relaciones de sentido: acentuación, anacoluta, hipérbole, metáfora, metonimia, hipérbole, sinécdoque, personificación, enganche, repetición, acumulación, elipsis. Estos procedimientos alejan las imágenes de la plasticidad icónica y la dotan de índices subjetivos o “huellas lektónicas” que expresan relaciones de sentido.

Respecto de la interpretación, las imágenes visuales no son autosuficientes para interpretarse en sí mismas. Las palabras no están, en las imágenes simbólicas, ni antes ni después del dibujo sino que están eficazmente reemplazadas por el dibujo (en cuanto expresivo de lo que, de otro modo, sería indecible). Sin embargo, las asociaciones orales y escritas aportan claves para la interpretación. En el encuadre clínico, las dimensiones plástica, figurativa, simbólica y verbal quedan subordinadas a la intención relacional marcada por los aspectos transferenciales. La afectividad comanda la producción: lo que el niño dibuja es la figuración, de aquello que en el encuentro con el terapeuta se activa de su historia libidinal.

Para interpretar las imágenes simbólicas, la semiosis psicoanalítica aporta como esquemas básicos los fantasmas originarios. Las imágenes se constituyen como “análogos narcisistas” (Sami Ali, 1976), como proyección de la imagen inconsciente del cuerpo (Dolto, 1986), como despliegue de fantasmas (Kristeva, 2001) y como escenificación de conflictivas (Wald, 2015)⁴.

ANÁLISIS DE LOS CASOS

El modelo de análisis permite un análisis clínico singular ya que, a partir de la consigna gráfica, cada dibujo articula los aspectos plásticos, figurativos, simbólicos y verbales en una propuesta semántica propia.

En todos los casos, se recupera el dinamismo que está en la base de la modalidad productiva, pero solo en los casos de niños que incorporan en sus dibujos aspectos simbólicos y /o verbales es posible interpretar los ejes de sentido

⁴ La matriz teórica en la que se enmarca el análisis emplaza el campo de producción de la subjetividad infantil en una línea de intersubjetividad en la cual se definen los ejes históricos de sentido subjetivo frente a los cuales, sin embargo, el niño no es pasivo. La complejización creciente de las estructuras psíquicas implica modos de elaboración a partir de una metabolización compleja y heterocrónica de derroteros pulsionales, afectivos e identificatorios con los objetos primarios de investidura que incluye el campo social.

subjetivo e histórico asociados en cada niño a los obstáculos en sus procesos de aprendizaje.

A partir del análisis del conjunto de los casos, se describen dinámicas a partir del entramado del afecto que se articula en los aspectos plásticos, la complejidad figurativa (calidad de representación a través de significantes gráficos), la complejidad simbólica (incorporación de sentidos interpretables) y las posibilidades asociativas verbales.

En la mayoría de los dibujos analizados el afecto no está integrado a la dinámica productiva. Podemos describir una primera modalidad, donde nos encontramos con dibujos con buena complejidad figurativa, pero se trata de imágenes-copia, figuras cliché, sin distorsiones retóricas ni sintaxis gráfica. Cuando la intencionalidad figurativa responde a la producción de imágenes copia de referentes concretos, el trabajo de la imaginación es suplantado por formas vacías, sobreadaptadas y carentes de las energías semióticas del cuerpo pulsante. Esto ocurre independientemente de la complejidad de la producción desde el punto de vista figurativo. Lo que está ausente es la complejidad semántica que remite a niveles de sentido inconsciente que dependen de los mecanismos de elaboración onírica para ser figurados. La elaboración secundaria no trabaja en relación con los procesos primarios sino con la investidura orientada a la percepción externa “realista”. Es decir que independientemente de la riqueza figurativa, las producciones no muestran funcionalidad de los procesos proyectivos, ya sea como resultado de una insuficiencia en el trabajo representativo o de una intensa contra-investidura frente a contenidos psíquicos que se activan en la situación transferencial. Es por ello que, si el mecanismo de contrainvestidura fracasa, las imágenes cliché pueden coexistir en el mismo dibujo con trazos motores producto de procesos evacuativos.

Otras modalidades presentan contenidos simbólicos (análogos narcisistas, escenas y fantasías) producto de la elaboración proyectiva, pero aparecen interrupciones o quiebres que pueden responder tanto a expulsiones pulsionales como a procesos fantasmáticos con menor o mayor grado de organización. Se trata de dibujos que pueden presentar cierta complejidad simbólica y figural pero pierden calidad y transmisibilidad por los quiebres que fragmentan las producciones. Las interrupciones aparecen en acciones, gestos, trazos motores o en imágenes poco legibles pero cargadas semánticamente y se vinculan con aspectos conflictivos. En estos casos se establece el proceso proyectivo en imágenes y palabras pero aparecen interrupciones de los procesos primarios que desorganizan las producciones tanto gráficas como verbales. Aquí la insuficiencia se encuentra en la labor de mediación del preconscious para filtrar los fantasmas y otorgarles expresión fi-

gural u ordenamientos verbales. El preconsciente implica una formalización que incorpora recursos lingüísticos, culturales, y gráficos. Cuando la represión se opone a la cooperación entre los sistemas psíquicos, las representaciones de cosa, apenas articuladas como fantasías, proliferan sin el ordenamiento preconsciente y producen desbordes en las producciones.

En el límite, los quiebres se vinculan con una discriminación insuficiente entre procesos secundarios y procesos primarios. En estos casos, los significantes gráficos y verbales están enlazados a través de condensaciones y desplazamientos sin la formalización de la organización preconsciente. Cuando el encuadre clínico activa un modo de funcionamiento desorganizado y poco discriminado se evidencian fallas en la disponibilidad de recursos del ordenamiento preconsciente. Predominan en algunos casos los procesos evacuativos con escasos elementos figurativos.

Las producciones que podríamos llamar “imaginativas” articulan aspectos plásticos, figurativos y simbólicos en una propuesta gráfica que abre a ejes de sentido. Las imágenes están cargadas de significación a través de rasgos semióticos formales, plástico-figurativos (figuras retóricas visuales) y/o a través de una sintaxis gráfica. La interpretación se aleja de la plasticidad icónica de las imágenes para atender a líneas de sentido en relación a los rasgos semióticos extralingüísticos: atributos, tamaño, características en general, y también la organización de la espacialidad gráfica. Son imágenes metafóricas que, a la vez que enmascaran, integran múltiples y complejos niveles de sentido. El afecto está articulado en la elaboración representativa a través de cualidades y atributos de las imágenes. Los mecanismos de condensación y desplazamiento otorgan características subjetivas a las figuras que, a la manera de restos diurnos, sirven a la elaboración secundaria para crear escenas, análogos narcisistas, narraciones gráficas y/o ficcionales, que pueden ser interpretados con el método de interpretación de los sueños, es decir, apelando a las asociaciones del dibujante. La creación de nuevas figuras gráficas asociadas a viejos motivos o temas según la lógica del retorno y la composición son producciones realizadas en regresión transferencial, donde la hoja en blanco se constituye como pantalla proyectiva. De este modo, las imágenes constituyen objetos trans-narcisistas que permiten a los niños representar aspectos fantasmáticos e identificatorios y aun sus conflictos restrictivos. La dimensión transnarcisista se sostiene en que el terapeuta puede gozar por identificación con el niño creador a partir del placer estético que las imágenes comportan (Green, 2001). Se trata de un “decir”, de un “mostrar” más allá de la plasticidad icónica de las imágenes a través de una eficacia simbólica, metafórica, que moviliza múltiples niveles de sentido.

A continuación, se presenta el modelo de análisis.

Cuadro 1 Modelo de análisis empleado.

Categorías	Indicadores	Dinámica de las representaciones	Complejidad de la propuesta semántica
Aspectos plásticos	<ul style="list-style-type: none"> —Signos Plásticos: manchas, garabatos, rayas, clima emocional, vacío, llenado. —Aspectos grafo- motores: tipo de trazo, motricidad, desplazamientos, frenado, velocidad, rigidez. —Intencionalidad previa a la acción, en acción o secundaria. 	Dinámica del afecto en formas pictogramáticas y escenas. Predominio de funcionamiento evacuativo, ligado en imágenes o ausencia de afecto.	Umbral básico de sentido a través de “quale” que articulan aspectos pulsionales y narcisistas.
Aspectos figurativos	<ul style="list-style-type: none"> —Intencionalidad figurativa: realismo visual, intelectual, clichés, invenciones. —Calidad y complejidad de la representación plástica, sencillez, complejidad, originalidad. —Aspectos formales de las figuras: tamaño, orientación, inclusión u omisión de partes del cuerpo, proporción, integración. 	Complejidad del preconscious en la dinámica de las representaciones plásticas y en la elaboración secundaria que permite el filtrado de escenas y fantasías.	Calidad del contenido manifiesto de la composición figural.
Aspectos simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> —Sintaxis gráfica: temas. —Figuras retóricas visuales. 	Presencia o ausencia de escenas y fantasías a partir de mecanismos inconscientes: condensación, desplazamiento, cuidado por la figurabilidad, elaboración secundaria.	Proyección de contenidos: análogos narcisistas, fantasías, conflictos.
Aspectos verbales	<ul style="list-style-type: none"> —Verbalizaciones orales: descripciones o asociaciones significativas. —Escritura: Características expresivas del relato, ausencia, descripción, creación ficcional. —Organización lógica y sintáctica. Quiebres puntuales. 	Narración como organización preconscious que reconstruye ejes de sentido proyectados en las imágenes. Implica aspectos dinámicos de conectividad entre pictogramas, escenas y fantasías.	Interpretación narrativa de las imágenes proyectivas en una secuencia lógico-sintáctica que aporta nuevos contenidos.
Aspectos relacionales	—Modo de vinculación con el terapeuta: colaboración, reticencia, falta de distancia, signos de angustia etc.	La activación transferencial interviene en escenas, fantasías, y formas pictogramáticas.	Actualización de sentidos históricos aspectos dinámicos.

Fonte: Elaborado por la autora.

IMPACTO DEL MODELO EN LA TEORÍA DE LOS PROCESOS IMAGINATIVOS

El mecanismo psíquico central en los procesos imaginativos tanto en las producciones con contenidos proyectivos como en los contenidos cognoscitivos es la elaboración secundaria. La elaboración secundaria, está presente tanto en el sueño como en la percepción y en la proyección y obedece a una preocupación de coherencia e inteligibilidad. Como actividad interpretativa en la percepción implica la aplicación de un saber que permite “situar al objeto en el espacio y en el tiempo, investirlo de un sentido que parece habitarlo, y conferirle una coloración afectiva que lo pone en contacto con un pasado inmemorial” (Sami Ali, 1982, p. 89). En el encuadre clínico, la producción proyectiva propiamente dicha involucra la puesta en relación de representaciones cosa y representaciones palabra elaborando una producción que sustituye significativamente la experiencia transferencial, permitiendo al sujeto el desconocimiento respecto de sí mismo. La elaboración secundaria elige los significantes gráficos que servirán a la formación de una figura particular que dejará filtrar por sustituciones y alusiones un contenido. Luego esas imágenes se destacan por su valor afectivo y por transformaciones retóricas que las vuelven llamativas en tanto soporte de proyecciones con un sentido descifrable. La producción, es entonces resultado de la elaboración secundaria a la que están sometidas todas las actividades perceptivas e imaginarias.

De este modo, no todo dibujo realizado en el encuadre clínico es proyectivo. A partir de una concepción ampliada de la proyección entendida como modalidad de externalización de los procesos psíquicos internos, marcados con el sello de su origen pulsional e inconsciente (Green, 2001), habría diversas modalidades de vínculo con el objeto cuyo umbral básico es el proceso de excorporación pulsional y su límite es la incorporación de las diferencias.

El dibujo proyectivo puede compararse con una escritura plástica y la interpretación es su traducción a la lengua hablada por el sujeto. Los procedimientos de figuración, obra de la imaginación metafórica, no son lingüísticos sino plásticos: imágenes, diferenciaciones cualitativas entre estas, juego con las intensidades y con la puesta en escena, recorte y montaje de secuencias.

SIMBOLIZACIÓN, PROCESOS IMAGINATIVOS Y APRENDIZAJE

Nos movemos en un continuo entre símbolos transparentes que leemos en forma automática en un extremo (signos), y símbolos que requieren para su comprensión del uso de la imaginación. En el nivel de la interpretación, el continuo va desde la interpretación necesaria y automática a la captación imaginativa de ver una cosa como otra. Estos símbolos “legítimos” son comparables a metáforas (Warnock, 1994). Hay un uso de símbolos transparentes, unívocos, e icónicos, aprendidos por aprendizaje de una convención que constituyen semiosis institui-

das, y un uso imaginativo de los símbolos que involucra fundamentalmente la imaginación metafórica.

El modelo propuesto se orienta al análisis de los procesos imaginativos en el uso de símbolos. En este sentido podemos decir que todos los niños simbolizan, pero las características de sus producciones simbólicas dependen de los procesos imaginativos que les otorgan sentido singular. La imaginación metafórica que produce simbolizaciones que filtran contenidos inconscientes requiere del mecanismo de elaboración secundaria que se vincula tanto con los procesos primarios como con el proceso secundario y la censura. Implica tanto la disponibilidad y movilidad de huellas como de recursos lógicos, semánticos y sintácticos del pre-consciente para crear propuestas semánticas novedosas.

En el caso de las producciones gráficas realizadas en el encuadre clínico, la eficacia máxima de los procesos imaginativos se despliega cuando la producción se aleja tanto de la plasticidad icónica de las imágenes como de los procesos de expulsión afectiva para aludir a través de formaciones plásticas singulares e inteligibles a guiones fantasmáticos y narcisistas del sujeto.

Así, las producciones simbólicas gráficas con características imaginativas constituyen formas proyectivas productos de la sublimación, que implican un tratamiento particular de los objetos simbólicos, una condensación de la fuerza pulsional y el narcisismo del creador en una formalización estética.

Los procesos imaginativos participan tanto en la elaboración imaginaria como en la apropiación simbólica de objetos culturales. Ambas dimensiones implican la articulación de procesos psíquicos heterogéneos y su entramado en la historia libidinal e identificatoria del sujeto pero se diferencian respecto de la orientación libidinal narcisista u objetal. En un caso, predomina la realización de deseos, que sin embargo requiere de los enclaves preconscientes para desplegarse de modos plásticos y creativos, y en el otro el aprendizaje por la experiencia. La diferencia radica en la predominancia de aspectos narcisistas y proyectivos en un caso y del reconocimiento de las significaciones sociales de los objetos en el otro. El mecanismo de elaboración secundaria siempre está en continuidad con la historia libidinal, pero puede orientarse predominantemente a la percepción o a la proyección. En el conocimiento, las experiencias con los objetos tienen un valor interrogativo, cuestionan las certidumbres tendientes a la satisfacción narcisista. Un intercambio que tenga en cuenta la diferencia, se constituye con objetos que no estén totalmente marcados por el sello del narcisismo del sujeto.

Para finalizar, una referencia a los usos clínicos del modelo de análisis. Consideramos que es una herramienta diagnóstica tanto para la construcción de hipótesis clínicas que orientan las intervenciones terapéuticas durante el tratamiento, como para la evaluación de las transformaciones de las producciones y de los procesos psíquicos involucrados durante el proceso terapéutico.

REFERENCIAS

- Aulagnier, P. (1991). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Baldy, R. (2008) *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif*. [Dibújame una figura humana. Dibujos de los niños y desarrollo cognitivo]. Paris: Éditions in Press.
- Bombi, A y Pinto, G. (1998) *Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños*. Madrid: Visor
- Burns, R.C. y Kaufman, S.H. (1978): *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Editorial FCE.
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona, España, Paidós.
- Freud, S. (1979). La interpretación de los sueños. En J. Strachey (Ed.) *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. V). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1900).
- Gonzalez Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- Green, A. (1999). Sobre la discriminación e indiscriminación afecto-representación. *Revista de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina*. Tomo LVI, n. 1. p. 11-71 Buenos Aires: Nueva Visión.
- Green, A. (2001). Mythes et réalités sur le processus psychanalytique. *Revue Francaise de Psychosomatique* 19 y 20.
- Hammer, E. (1960). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Huot, H.(1991). *Del sujeto en la imagen. Una teoría del ojo en la obra de Freud*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kearney, R. (1998). *The Poetics of Imagining. Modern to Postmodern*. [La poética de la imaginación. Moderna a Posmoderna]. New York, Fordham University Press.
- Kristeva, J. (2001). *La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kristeva, J. (1997). *Sol negro, depresión y melancolía*. Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Luquet, G. (1927). *Le dessin s d'un enfant: étude psychologique*. [El dibujo de un niño. Estudio psicológico]. Paris: Alcan.
- Magariños de Morentin, J. (2001). La(s) semiótica(s) de la imagen visual. *Revista Cuadernos*, n. 17, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (p. 295-320). Jujuy, Argentina. Recuperado de [http://www.archivo-semiotica.com.ar/vision.html#LA\(S\)](http://www.archivo-semiotica.com.ar/vision.html#LA(S)).
- Mazzeo, C y Fridman, G. *Introducción a la retórica visual*. Diseño Gráfico 1. Cátedra Mazzeo. FADU/UBA. Recuperado de <http://www.cmazzeo.com.ar/dg/downloads/d1/retorica.pdf>
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rodolfo, M. (1993). *El niño del dibujo*. Buenos Aires, Paidós.
- Sami-Ali, M. (1976). *El espacio imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sami Ali, M. (1982). *De la proyección*. Madrid: Petrel.
- Schlemenson, S. (2010). Procesos de Simbolización y Transformaciones psíquicas durante el Tratamiento Psicopedagógico. Presentación de un modelo teórico-clínico en *Anuario de Investig. vol.17* Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2010, 191-98.
- Stiles Stiles, W.B. (2009). “Logical operations in Theory-Building Case Studies”. En *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, Vol5, Module 3, Article 2. 9-22.
- Van Sommers,P. (1984) *Drawing and cognition: Descriptive and experimental studies of graphic production processes*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Wald, A. (2015). *Los procesos imaginativos en la producción gráfica de niños con problemas de aprendizaje*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Warnock, M (1994) *Imagination and Time*. [Imaginación y Tiempo]. Oxford U.K: Blackwell Publishers.

PSICÓLOGOS NAS ESCOLAS PARTICULARES

DESAFIOS PARA UMA ATUAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

PSYCHOLOGISTS IN PRIVATE SCHOOLS

CHALLENGES FOR A HISTORICAL-CRITIC ACTING

Cristiane Toller Bray¹

E-mail para correspondência: cristbray@hotmail.com

Marilene Proença Rebello de Souza

RESUMO

Este estudo teve por objeto a atuação de psicólogos, na Educação Básica, da rede particular de ensino. Adotamos fundamentos do materialismo histórico-dialético

¹ Este estudo está relacionado à pesquisa de doutorado intitulada “Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação” (2015), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), financiada pela Capes.

enquanto base interpretativa e as Psicologias: Histórico-Cultural e Escolar-Educacional para propor uma prática de psicólogos numa perspectiva crítica, no campo da Educação. O objetivo centrou-se em conhecer e analisar as condições de trabalho, atividades desempenhadas, teorias que embasam suas práticas, desafios/dificuldades para exercê-las e expectativas dos contratantes sobre esta atuação. A partir de uma fonte empírica, ouvimos, realizando entrevistas semiestruturadas, dez psicólogos e cinco contratantes (duas coordenadoras pedagógicas e três diretores). Identificamos que parte significativa dos psicólogos é contratada como orientador educacional, centrando práticas em atendimento aos estudantes, pais e professores, utilizando referenciais da Psicanálise e da Psicologia Comportamental, pouco recorrendo ao conhecimento teórico-metodológico da Psicologia Escolar-Educacional, atendendo às expectativas do contratante. Afirmam não realizar atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) nas escolas. O trabalho em equipe é valorizado, o que compreendemos ser fundamental para educadores e psicólogos trabalharem juntos os desafios. O psicólogo ao se comprometer com críticas ao caráter meramente adaptativo de estudantes e educadores à escola contribui para a superação e mudança nas ações/práticas numa compreensão institucional das dificuldades do processo de escolarização, garantindo as finalidades da escola.

Palavras-chave: Educação Básica, materialismo histórico-dialético, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar-Educacional.

ABSTRACT

The aim of this article was to study the Basic Education practicing psychologists in private schools. We adopt fundamentals of historical and dialectical materialism as interpretative base and Psychologies: Historic-Cultural and School-Educational to propose a practice of psychologists in a critical perspective in the education field. The objective focused on knowing and analyzing the working conditions, work activities, theories that support their practices, challenges/difficulties to exercise them and expectations of contractors on this performance. From empirical source, we heard, conducting semi-structured interviews ten psychologists and five contractors (two pedagogical coordinators and three directors). We found that a significant portion of psychologists is hired as a counselor, focusing practices in service to students, parents and teachers, using references of Psychoanalysis and Behavioral Psychology, just using the theoretical and methodological knowledge of the School-Educational Psychology, meeting the contractor's expectations. They claim not to perform clinical care (evaluation/psychotherapy) in schools. The teamwork is valued, what we understand to be fundamental for educators and psychologists work together challenges. Psychologist to commit to criticism of merely adaptive character of students and educators to school helps to overcome and change the actions/practices an institutional understanding about difficulties of the educational process, ensuring the school's purposes.

Keywords: Basic Education, historical-dialectical materialism, Historic-Cultural Psychology, School-Educational Psychology.

INTRODUÇÃO

A área da Psicologia Escolar e Educacional apresenta escassez de pesquisas sobre a atuação dos psicólogos, fracasso e queixa escolar nas escolas privadas. No entanto, não podemos nos esquecer de que a rede privada de ensino também é alvo de oportunidades e inserção do trabalho do psicólogo, além de ser responsável pela formação de muitos estudantes da nossa sociedade. O Censo Escolar de 2014, no estado de São Paulo, referente ao Ensino Fundamental de primeira a oitava série, aponta que temos 4.385.698 crianças matriculadas no ensino público (federal, estadual e municipal) e 1.020.100 no ensino privado (INEP, 2014), o que corresponde a 23,25% de crianças matriculadas nessa rede de ensino. Em 2012, correspondia a 20,65%, revelando um crescimento de matrículas nas escolas particulares.

As escolas privadas também devem ser alvo de pesquisas, pois se encontram na lógica da nossa sociedade, dividida em classes, caracterizando-se em uma rede de ensino que vivencia as contradições do mercado para a sua manutenção. Ao falarmos de escola privada, torna-se inevitável falarmos sobre a escola pública, considerando que a mercantilização da educação no Brasil tem sido notável, diante de um Estado que não dá conta de oferecer uma educação de qualidade. Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010) explicam que as áreas de saúde, educação e segurança passaram a ficar desfalcadas e a depender de iniciativa privada para o seu desenvolvimento diante da crise do Estado como promotor do bem-estar social. A defesa e a luta por uma escola pública de qualidade são marcas da nossa trajetória, especialmente por ser fundamental assumir um posicionamento político de compromisso com o excluído/marginalizado e de luta por uma educação de qualidade para todos em uma sociedade de classes que é desigual econômica e culturalmente.

O estudante da escola privada, aparentemente, recebe um ensino melhor por não faltar professor para ministrar aulas, havendo uma equipe de profissionais envolvidos no rendimento dos estudantes, que lhes proporciona atividades extracurriculares, além de pais que, por pagarem, exigem a melhor Educação escolar que se possa dar para o seu filho, e por aí vai. Ao empregarmos a expressão *aparentemente* ressaltamos que as escolas privadas também apresentam dificuldades no processo de escolarização dos estudantes por ser um desafio à própria educação escolar e por pertencerem à mesma sociedade capitalista em tempos de neoliberalismo. De acordo com Bray (2011), as queixas escolares também se fazem presentes nessa rede de ensino. Além disso, muitas escolas utilizam o tão conhecido discurso: “formamos cidadãos críticos e transformadores”, mas sua real preocupação, muitas vezes, está em preparar para o mercado de trabalho e ter a aprovação de seus estudantes em vestibulares. E dizemos, *aparentemente*, pois uma análise mais aprofundada acerca dessa questão mereceria ser realizada. Como aponta Demo (2007), ao se referir aos dados do Saeb publicados pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com relação à escola básica, pública e particular, “os dados sugerem fortemente que escola pública e escola particular perfazem, em grande medida, o mesmo imbróglio educacional, talvez para surpresa de muitos” (p. 182).

Compreendemos, portanto, a prática profissional de psicólogos produzida em um sistema educacional que, ao se constituir na rede privada de ensino, expressa um conjunto de contradições, desafios e impasses para uma atuação ético-política da profissão no campo da Educação Básica. Diante disso, algumas questões orientaram esta pesquisa, dentre elas: como proposições da área de Psicologia Escolar, centradas em referenciais críticos e institucionais, comparecem nessas organizações de ensino? O objetivo geral do estudo se constituiu em conhecer e analisar as condições de trabalho dos psicólogos que no Ensino fundamental de escolas privadas, bem como as atividades desempenhadas, as teorias que embasam suas práticas, os desafios/dificuldades para exercê-las e as expectativas dos contratantes sobre a atuação desses profissionais, visando propor princípios norteadores de acordo com uma prática referenciada na Psicologia Histórico-Cultural e na Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica.

MÉTODO, PROCESSO DA PESQUISA DE CAMPO E PARTICIPANTES

A Psicologia Escolar e Educacional em perspectiva crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e o método materialista histórico dialético que embasam esta abordagem foram orientadores na interpretação e discussão dos dados da pesquisa.

A Psicologia Histórico-Cultural construiu um método de investigação psicológica que considera a dimensão histórica e cultural envolvida na personalidade/constituição do psiquismo da criança. Ela, ainda, nos permite analisar questões educacionais, levando em conta aspectos históricos, socioculturais, compreendendo assim os fenômenos “a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (Freitas, 2002, p. 21). Para analisarmos nosso objeto de estudo, entendemos ser fundamental esse arcabouço teórico-metodológico, de maneira a entender as possibilidades de intervenção dos psicólogos inseridos no meio educacional, as contradições a serem enfrentadas, os desafios apresentados para cumprir as finalidades da escola. Conforme Oliveira (2005, p. 26), “a atuação do psicólogo fundamenta-se necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”.

No contexto da pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas² em profundidade com dez psicólogos e cinco contratantes (duas coordenadoras pedagó-

² No momento de cada entrevista foram explicados os objetivos sendo apresentada a pesquisa pela pesquisadora, bem como assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, pelos participantes.

gicas e três diretores). Dos dez psicólogos entrevistados, duas são proprietárias (contratantes) da escola em que atuam. A pesquisa de campo ocorreu entre junho e outubro de 2012.

Escolhemos a entrevista semiestruturada como técnica, pois assim teríamos a possibilidade de conhecer a diversidade das formas de inserção e práticas profissionais. Considerando que cada profissional inserido em uma determinada escola apresentaria particularidades, uma vez que cada escola é única no seu modo de funcionar, ainda que apresente semelhanças comuns às outras escolas. Assim, entrevistamos profissionais que atuam em escolas privadas da Zona Leste de São Paulo, em colégios que atendem estudantes de classe média e popular, colégios pequenos que atendem por volta de cem estudantes e até aqueles que atendem cerca de três mil estudantes. Também entrevistamos profissionais que trabalham com estudantes de classe média e alta, da região centro-sul e oeste, considerados colégios de elite (com altas mensalidades). Entrevistamos, portanto, profissionais tanto de colégios particulares tradicionais e grandes quanto de colégios de pequeno porte, localizados na capital de São Paulo.

Mantivemos os dois eixos dos objetivos da pesquisa para organizar os dados e proceder à análise. Dentro do eixo relacionado às *condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas*, adveio o segundo momento de organização dos dados, quando elencamos diversos aspectos encontrados nos relatos das entrevistas, relacionados a esse eixo, que apareceram com maior frequência e regularidade, mas também os que pouco apareceram. Nesse segundo momento, nos inspiramos na elaboração de categorias de codificação, proposta por Bogdan e Biklen (1994), para posterior análise categorial. Procedemos da mesma forma quanto ao segundo eixo de análise sobre as modalidades de atuação/intervenção desenvolvida pelos profissionais de psicologia, que denominamos de *atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas*.

As entrevistas foram acompanhadas por um questionário, visando detalhar aspectos relativos à formação profissional, tempo que atua na área, situação contratual, função que exercem, dentre outros. Assim, entre os dez psicólogos entrevistados, identificamos que: a) oito psicólogos foram formados por instituições privadas de ensino superior; b) apenas um é do sexo masculino; c) a maioria apresentava entre quarenta e cinquenta anos; c) o tempo de trabalho variou de 30 a 5 anos; d) seis dos profissionais de psicologia, que atuam nas escolas privadas, exercem a função de orientador educacional. Um dos psicólogos se denominou na função de psicólogo escolar e de orientador educacional, embora o seu cargo contratual na escola seja de orientador educacional. Apenas este psicólogo (Daniel) e a psicóloga Laura se autodenominaram psicólogos escolares, e esta também atua na área administrativa da escola. Duas participantes disseram estar na função de psicólogas na escola. Houve ainda uma psicóloga que relatou trabalhar na função de coordenação e orientação de professores.

Em alguns casos há diferenças entre a função que os entrevistados relatam exercer na escola e os cargos referidos nos contratos. Luciana está na função de orientadora educacional, no entanto, está registrada como professora. Ana Luiza se autodenomina na função de psicóloga, mas em uma das escolas que trabalha o seu cargo no contrato é de psicóloga e, na outra escola, de auxiliar de direção/coordenação. Nenhum profissional está em uma condição de prestador de serviços na escola, todos possuem registro em carteira de trabalho, exceto as psicólogas que são proprietária e sócia-proprietária da instituição de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro eixo de análise, *condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas*, verificamos que a contratação de psicólogos ocorre, preferencialmente, por convite e indicação, sendo que parte significativa dos entrevistados é contratada na função de orientador educacional. Muitos profissionais de psicologia relataram realizar outras atividades/funções no início de sua atuação na escola, levando à constituição de uma “carreira na escola”. De maneira geral, as condições de trabalho são consideradas satisfatórias no que tange ao salário e à carga horária de trabalho, entre 30 e 40 horas semanais, e os entrevistados se sentem valorizados no exercício de suas profissões, pelos educadores, estudantes e pais destes. Mas, alguns psicólogos apontam que o trabalho do profissional da Educação encontra-se desvalorizado, considerando que no Brasil a Educação tem sido um segmento em que subsistem a precariedade e pouco investimento.

Cinco dos sete psicólogos que trabalham menos de 40 horas semanais relataram possuir outro emprego, tais como: atuar em outra escola, realizar psicoterapia em consultório particular e dar aulas como professor universitário. Notamos que as escolas de maior porte e com maior número de estudantes matriculados remuneraram de modo mais satisfatório os profissionais de psicologia. De maneira geral, vimos que as condições de trabalho são consideradas satisfatórias no que tange o salário e à carga horária de trabalho. Já na pesquisa realizada por C.S. Souza (2010), esta apontou que os psicólogos entrevistados que atuam em escolas privadas, no município de Uberlândia-MG, de maneira geral não possuem uma remuneração satisfatória e que alguns psicólogos atuam em condições desvantajosas com relação aos demais profissionais.

Quanto às dificuldades e obstáculos encontrados pelos psicólogos na realização de suas práticas, estes mencionaram, principalmente, haver muita demanda e uma sensação de falta de tempo para executá-la. Para os psicólogos que possuem uma carga horária de trabalho entre 30 e 40 horas semanais, apontar apenas esses aspectos como dificuldades pode indicar um processo de alienação do trabalho, no qual, muitas vezes, impede o repensar sobre suas práticas. Por outro lado,

podemos pensar que a escola privada, funcionando enquanto uma empresa, contrata funcionários para serem responsáveis por várias tarefas, sobrecarregando o profissional com uma ampla demanda.

Nos casos dos psicólogos que trabalham 25 horas semanais ou menos, compreendemos que poucas horas semanais inviabiliza a concretização das tarefas previstas. Assim, em um espaço limitado de tempo concedido, pouco o psicólogo consegue participar das discussões, do processo de planejamento, decisões e organização da prática pedagógica e do Projeto Político Pedagógico. Se este profissional fica apenas restrito a atender um estudante, ou um pai e encaminhar, podemos dizer que temos um processo de alienação do trabalho. Pois, o profissional de psicologia ficaria à frente apenas de um fragmento do processo, o que pode alijá-lo do contexto global, da totalidade. Faz mais sentido um trabalho do psicólogo no qual se tenha mais elementos para pensar a queixa, o encaminhamento até ele, pois a partir de então é que poderá entender o que está levando estudantes a serem uma expressão das questões existentes na escola.

M. P. R. Souza (2010) ressalta a importância de o psicólogo estar integrado, trabalhando conjuntamente com a equipe, pensando e desenvolvendo, juntos, estratégias para sair de impasses, com uma formação contínua para que o psicólogo não seja visto como um rival, antes, um aliado no processo educativo. “[...] Há que ser conquistado, de maneira ampla, a compreensão, por parte dos educadores, de um trabalho em psicologia centrado nas questões educativas, no processo de aprendizagem, no apoio ao professor em sua ação educativa” (p. 166).

De fato, alguns profissionais de psicologia entrevistados, como Ana Luiza (na escola 9a), Carla, Daniel, Wanda, Luciana, Celi são solicitados para realizar atendimentos pontuais, existindo espaços de discussões com outros profissionais da equipe da escola e professores, mas, principalmente, tratam de casos de estudantes e famílias. A psicóloga Carla, por exemplo, relata que questões relacionadas com planejamento de aula, orientação de professores em sala de aula e orientação de pais com relação a queixas e questionamentos sobre o método de ensino são funções que cabem à coordenadora pedagógica. Já questões relacionadas às dificuldades pedagógicas das crianças ficam sob a responsabilidade da assistente pedagógica; além disso, há o orientador de convivência, que é, segundo Carla, o antigo orientador disciplinar, quem cuida dos conflitos do dia-a-dia das crianças e das sanções disciplinares (advertência, observação e suspensão), enfim, sobre questões relacionadas à indisciplina, tem uma pessoa responsável por isso. Cabe à psicóloga Carla lidar com aquilo que diz respeito a questões “emocionais” dos estudantes: “[...] *é muito mais uma demanda para dar conta de alguma coisa emocional que atravessa o aprendizado ou a socialização dela na escola*”. A psicóloga ainda explica que seus espaços de diálogos e discussões com os outros profissionais da equipe da escola ocorrem da seguinte maneira:

Porque assim, sobra para mim aquilo que a gente percebe que não está com foco no pedagógico, não está com foco no disciplinar, tem alguma coisa emocional acontecendo com essa criança, pode estar atravessando o disciplinar (aí eu faço junto com o disciplinar), pode estar atravessando o pedagógico (eu faço junto com o pedagógico), pode estar atravessando a relação da professora com a classe e aí eu faço junto com a coordenadora pedagógica alguma intervenção (Carla, psicóloga da escola 8).

Esse relato revela uma tentativa de estabelecer um espaço de trabalho integrado entre a psicóloga e algum membro da equipe. No entanto, percebemos o quanto as funções dos profissionais dessa equipe são compartimentalizadas, e pouco se comunicam entre si, com prejuízo dos espaços de discussão devido à organização da escola em uma estrutura fragmentada. Além disso, não fica evidente a participação da psicóloga Carla no processo de planejamento, de organização da prática pedagógica, inclusive do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois ela não participa dos espaços de decisão em grupo, ficando restrita a atender questões pontuais que envolvam estudantes com suspeita de “questões emocionais” que “atravessam” o comportamento e rendimento escolar. Kuenzer (2002) elucida que a escola, estando imersa na organização capitalista, reproduz e expressa a divisão de trabalho existente nesse tipo de sociedade, ou seja, na manufatura ou na fábrica há divisão na atividade intelectual e material, há divisão na produção e consumo e atividades são delegadas a indivíduos distintos. A escola, portanto, “[...] expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (Kuenzer, 2002, p. 53).

No caso da escola onde Carla atua, não conseguimos entrevistar o responsável pela contratação dessa psicóloga, pois não tivemos resposta quanto à aceitação para participar da pesquisa. Por outro lado, nas escolas em que conseguimos entrevistar os contratantes, alguns relataram valorizar que o psicólogo tenha “boa capacidade de se relacionar em equipe”, mas isso não significa propriamente valorizar um trabalho em equipe que envolva discussões e planejamentos pedagógicos. Além disso, podemos ter um trabalho “em equipe”, mas para qual finalidade? Para discutir casos pontuais de estudantes e famílias, entendemos que o espaço continuará restrito.

Nas escolas em que atuam os psicólogos entrevistados, notamos que existe algum tipo de trabalho em equipe, mas apenas alguns psicólogos demonstraram efetivamente participar das discussões pedagógicas, como é o caso da psicóloga Denise, ficando claro, inclusive, sua participação na construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico. É interessante que, de modo geral, o psicólogo que atua no interior da escola privada não revela se sentir desamparado no que diz respeito a trabalhar em equipe e participar de reuniões, ou de espaços para discus-

tir e pensar junto com outros profissionais da escola soluções para as dificuldades que aparecem. Apenas uma psicóloga relatou sentir falta de discussões, embora não com a equipe da escola, mas, sim, com outros profissionais da área de psicologia escolar para conversarem sobre as práticas que estão exercendo, revelando desconhecer a vasta produção acadêmica atual da Psicologia Escolar e Educacional e as possibilidades de intervenção do psicólogo. Essa psicóloga, Ana Luiza, atua em duas escolas e nas duas é a única da equipe com formação em Psicologia.

Convém complementar como se organiza o trabalho em equipe do qual a psicóloga Denise enquanto orientadora educacional/pedagógica faz parte:

Eu trabalho um pouco com a manutenção do projeto pedagógico. Então, a gente tem encontros que são só da equipe técnica, coordenadores, diretores e orientadores, que a gente trabalha um pouco da concepção da escola, de coisas que vão ser mudadas dentro do PPP, por exemplo, a questão da inclusão. [...] depois tem o acompanhamento dos professores e o acompanhamento das crianças e famílias. [...] E a gente tem reuniões com professores, a gente tem reuniões semanais de três horas, [...] para tratar ou de temas mais voltados à concepção da escola ou eventualmente mergulhar em uma área específica. Então, nós vamos trabalhar um pouco mais algumas questões de matemática, ou de línguas, ou de ciências ou de artes, [...] Os projetos são formulados pela equipe da série, a turma do segundo ano senta, ou em uma reunião dessa ou em um momento de planejamento e avalia o que vai ser trabalhado, a gente tem alguns que já são definidos mensais até em consonância com MEC, com os referenciais curriculares, e outros a gente mesmo lendo um pouco as demandas dos grupos da escola a gente mesmo produz (Denise, psicóloga da escola 3).

Esse relato apresenta um trabalho desenvolvido em que há espaço de formação, planejamento e discussão em conjunto, sendo que a orientadora educacional participa de todas as frentes, o que não sugere um trabalho fragmentado. Discutem, em equipe, a concepção da escola, inclusive a política da educação inclusiva, procurando alterar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Na pesquisa realizada por C. S. Souza (2010)³, nas escolas privadas de Uberlândia-MG, alguns psicólogos apresentam como um dos entraves da escola parti-

³ Vale comentar que dialogamos com os dados da pesquisa desenvolvida por C. S. Souza (2010) em Uberlândia-MG. Esclarecemos aqui que não desconsideramos que a cidade de São Paulo-SP e a cidade de Uberlândia-MG apresentam diferenças entre si. Enquanto a primeira é a cidade mais populosa do país, com quase 12 milhões de habitantes, a outra possui

cular para o trabalho do psicólogo a confusão dos papéis profissionais quando a escola conta com uma equipe de especialistas como pedagogo, psicopedagogo e psicólogo. Esse fato apareceu como sendo algo que incomoda os psicólogos, sentindo que isso desvaloriza suas práticas e impede uma atuação mais efetiva.

Por outro lado, na presente pesquisa, embora verificássemos que essa questão da confusão de papéis aparece, os participantes da pesquisa não se posicionaram no sentido de exprimir nas entrevistas tal viés. Isso parece ocorrer não apenas por ocuparem um lugar e um papel mais delimitado na escola, mas, também, porque seis dos psicólogos entrevistados estão na função de orientadores educacionais, assumindo esse lugar e entendendo ser uma função que possui atribuições e tarefas distintas à de um psicólogo, voltado à área da psicologia escolar contemporânea. Lugar, esse, que não necessariamente sentem que precisam recorrer ao conhecimento teórico da Psicologia Escolar e Educacional e aos teóricos da Educação para atuarem. Apenas o psicólogo Daniel relatou fazer uso dessa área na sua prática na escola, e a psicóloga Denise, que se embasa nos teóricos da Educação, como Jean Piaget, Henri Wallon e Walter Benjamin, sendo que a maioria dos psicólogos recorre às abordagens clínicas (psicanálise, teoria comportamental) não os relacionando propriamente aos avanços da Psicologia Escolar e Educacional contemporânea. Houve ainda psicólogos que não souberam dizer qual referencial teórico utilizam, o que pode denotar um fazer, uma prática cristalizada, embasada no senso comum e/ou em um ecletismo teórico.

Notamos que os psicólogos que utilizam autores da área da Educação e da Filosofia, propõem um trabalho do psicólogo mais crítico, reflexivo e institucional. Exceto um psicólogo entrevistado, não constatamos profissionais de psicologia que tenham um embasamento da área da Psicologia Escolar e Educacional crítica. Tampouco encontramos profissionais que tenham a Psicologia Histórico-Cultural como norteadora de suas práticas. O mesmo não foi constatado na pesquisa de M.P. R. Souza (2010), no âmbito do ensino público, em que os psicólogos mencionaram, com expressividade, a utilização de autores que contribuem para as recentes discussões da área em uma perspectiva crítica. Na pesquisa de C.S. Souza (2010), no âmbito das escolas particulares, apenas dois dos doze psicólogos entrevistados apontaram utilizar como referencial teórico-metodológico

aproximadamente 600 mil habitantes. Além dessa diferença, há ainda a diferença nas suas organizações e no modo de vida que podem influenciar, direta ou indiretamente, na organização e o modo de funcionamento das escolas. Mas o ponto é que a pesquisa realizada por Souza (2010) tem o mesmo objeto de estudo que a presente, ainda que consideremos a existência de tudo o que está por trás de cada cidade, isso não inviabiliza o diálogo entre os resultados e as análises encontradas naquelas escolas particulares.

a Psicologia Histórico-Cultural, sendo que, muitas vezes, a fundamentação teórica é constituída por uma combinação de várias teorias psicológicas diferentes e até contraditórias, em suas bases epistemológicas.

Alguns psicólogos relataram também a dificuldade em formar/lidar com o ser humano, seja com o professor ou família dos alunos. Esta tensão pode estar relacionada à visão dos profissionais da Educação e dos pais dos estudantes sobre o papel do psicólogo na escola e o quanto a participação do psicólogo com a equipe da escola é importante. Se o psicólogo ficar à parte de diversas questões do funcionamento da escola e não trabalhar em conjunto com o corpo docente, nos momentos em que há aproximações desses profissionais pode ser mais difícil chegarem a um consenso no modo de trabalhar.

Apenas um psicólogo mencionou que é uma dificuldade ter uma proposta de trabalho diferente das concepções e expectativa da escola. Esse entrevistado revelou enfrentar obstáculos, diariamente, pois professores, diretores e coordenadores costumam esperar um atendimento clínico e individualizado, uma atuação focada nos estudantes para realizar diagnósticos, detectando problemas e buscando solucioná-los. Expectativa que vai contra sua proposta de prática mais institucional e crítica.

Outra psicóloga apontou ser uma dificuldade a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, pois entende que os professores não estão preparados para atender pedagogicamente essas crianças. É interessante o quanto esta entrevistada demonstrou não ter clareza da contribuição da psicologia nesse campo da educação inclusiva. Houve ainda profissionais de psicologia que não apontaram dificuldades, nos levando a pensar que, como funcionários em instituições privadas, precisam se moldar à instituição, realizando tarefas esperadas para não correrem o risco de perderem o emprego, o que pode acabar cristalizando seus lugares, não favorecendo reflexão sobre suas práticas.

Quanto ao segundo eixo de análise “*atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas*”, verificamos que há diversos focos na demanda de atuação dos profissionais de psicologia: atuação com estudantes e pais; apenas com professores e pais; somente com professores e somente com estudantes, mas predomina a atuação com estudantes, pais e professores, inclusive, grande parte dos psicólogos ao atuar como orientador educacional, centra sua prática em atendimento aos três, individualmente:

O pedido maior é acompanhar o aluno, é fazer um acompanhamento e uma orientação de alunos e família [...]. Os professores também vão me trazendo algumas questões ou os pais e também não numa atuação clínica, mas assim de um pouco orientar, às vezes dar algumas dicas de estudos ou tentar

saber um pouco mais o que está acontecendo, especialmente porque está tendo uma produção que está caindo, ou um comportamento que está se diferenciando, que não era comum. (Sandra, psicóloga da escola 1).

Os psicólogos apresentaram realizar uma atuação em consonância com a expectativa dos contratantes quanto ao que se espera que desempenhem. É predominante o entendimento dos contratantes de que o psicólogo atue com diversos atores da escola, mas com foco nos aspectos psicológicos, individuais, emocionais, comportamentais dos estudantes. De tal modo, poucos conhecem a possibilidade de uma atuação mais institucional, na qual o psicólogo é também um profissional da educação, e não somente da saúde, que pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, atuando no desenvolvimento de projetos pedagógicos e não apenas nos aspectos subjetivos que se constituem no cotidiano escolar.

Todos os psicólogos afirmam não realizar atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) nas escolas. Não ficando evidente a expectativa de que esses profissionais realizem avaliação, diagnósticos e laudos de estudantes dentro da escola, exceto no caso de um psicólogo, indicando que para grande parte das escolas o profissional de psicologia não está na mesma para cumprir essa função. No entanto, a contradição reside no fato de que, os diagnósticos e laudos continuam sendo realizados em clínicas especializadas fora da escola. E, muitas vezes, quem realiza os encaminhamentos são os próprios psicólogos/orientadores educacionais, sendo essa uma das expectativas dos contratantes e da escola. Esse fato nos revela que os psicólogos não vêm realizando clínica na escola, mas o olhar clínico, em especial o subjetivismo e o biologicismo para tratar as questões/dificuldades que surgem no processo de escolarização predomina. Por outro lado, elementos de criticidade foram encontrados, no relato de alguns psicólogos, no momento em que questionam determinados diagnósticos e o processo de medicalização da aprendizagem.

A expectativa dos contratantes gira em torno de um trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo, aos moldes tradicionais, auxiliando na solução de problemas: buscando orientar os pais, o próprio aluno e realizando encaminhamento para profissionais especializados ou aulas de reforço/aulas particulares, em casos de dificuldade na aprendizagem. Ao mesmo tempo, o trabalho em equipe é valorizado, mas os espaços que existem para discussões, com outros profissionais da equipe da escola e professores, se restringem para tratar de casos de estudantes e suas famílias.

É nesse momento que identificamos brechas, espaços para a possibilidade de desenvolver uma prática mais institucional e inovadora, pois se o trabalho em equipe é tão esperado e valorizado, aberturas em espaços de reunião com os pro-

fessores, de trocas de informações, discussões nos trabalhos em equipe podem ser aproveitados, sendo uma oportunidade para pensar junto e elaborar com os educadores propostas que busquem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, sem que a escola se isente de trabalhar no seu interior os desafios que surgem.

Identificamos, portanto, que poucos profissionais de psicologia buscam repensar práticas psicológicas ou pedagógicas intraescolares ou participam ativamente de reuniões pedagógicas, de planejamentos e propostas da escola, e, não coincidentemente, poucos recorrem a uma teoria crítica e realizam uma análise que englobe aspectos sociais, históricos, políticos acerca das dificuldades e queixas que surgem no processo de escolarização. E ainda, muitas vezes, o psicólogo, inserido na escola privada, não utiliza teorias do campo da Educação, que articulam a Psicologia e a Educação. As teorias clínicas (comportamental, psicanálise) são mais empregadas pelos psicólogos e estes são contratados na expectativa que o objeto de conhecimento seja um psiquismo que se constitui de forma natural, individualizado, compatível com as, citadas, “Psicologias Tradicionais”⁴ utilizadas. Essa forma de compreender o psiquismo vai ao encontro da lógica de que nas escolas privadas existem condições físicas e pedagógicas adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrerem, e então, se dificuldades surgirem nesse processo, pressupõe-se que “algo de errado” está acontecendo com o estudante. Esse “algo de errado”, muitas vezes, recai ora sobre o biológico, ora sobre o “emocional” e ora sobre a composição ou relações familiares dos estudantes. Quaisquer desses vieses geram práticas psicológicas individualizantes. Sem contar que essa lógica condescende, não raro, com a justificativa de necessidade de diagnóstico e tratamento medicalizante.

Consideramos importante que o psicólogo conheça e acompanhe os saberes e as mudanças ocorridas na área de Psicologia Escolar e Educacional, empregando teorias críticas que articulam a Psicologia e a Educação, para além da formação inicial fornecida. Os desafios recaem mais fortemente sobre a modalidade de contratação como Orientador Educacional que, ao retirar o caráter específico da Psicologia Escolar e Educacional, delimita um outro campo de atuação mais diretamente centrado em interpretações e práticas de cunho pedagógico e individual, historicamente presentes nas atribuições do orientador educacional.

Por outro lado, muda radicalmente a prática de um psicólogo que se embasa em uma perspectiva teórica que possua a dimensão da influência cultural e histó-

⁴ As principais escolas de psicologia existentes no início do século XX eram o comportamentalismo ou behaviorismo, a psicanálise e a psicologia da forma (Gestalt), por isso, estamos chamando aqui de “tradicional”.

rica para o desenvolvimento do psiquismo humano, que considere o sentido e significado da atividade de estudo, que busque compreender como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento, considerando como fundamental o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre outras. Compreender esses pressupostos abre a possibilidade de desdobrar outras práticas diante a demanda solicitada aos psicólogos.

É possível dizer que a atuação do psicólogo, no contexto educacional, tem estreita relação com a compreensão que possui acerca da constituição do psiquismo humano, acerca do desenvolvimento e formação do sujeito, de como ocorre o processo ensino-aprendizagem, conforme o embasamento teórico e respectivo enfoque metodológico utilizado. De acordo com a concepção que se tem do desenvolvimento e da aprendizagem humana se proporcionará um tipo de atividade educativa e um tipo de prática psicológica na atividade educativa.

A Psicologia Histórico-Cultural possui em seu cerne movimentos para a transformação, ao superar (por incorporação) teorias psicológicas tradicionais. Isso se dá desde o contexto em que a Psicologia Histórico-Cultural foi germinada, momento pós-revolução russa, na busca por uma sociedade socialista, anunciando uma concepção de constituição do psiquismo, de aprendizagem e desenvolvimento de homem, levando em conta a história, o materialismo e a dialética. Introduzindo a dimensão de que os processos orgânicos e culturais, envolvidos no desenvolvimento, não devem ser considerados como fenômenos de mesma ordem, ocupando um papel central na educação o entorno sociocultural, as mediações, ou seja, as condições objetivas para o processo de apropriação das elaborações do gênero humano.

O plano diretor⁵ de uma das escolas, fornecido por uma psicóloga participante da pesquisa, revela claramente que um dos focos do trabalho no Ensino Fundamental I é dar continuidade à *adaptação* pedagógica e social da criança à escola. A escola privada se esforça para adaptar o indivíduo de uma classe social mais favorecida, pois assim esta perpetua seu *status* na sociedade. Adaptar faz sentido em uma sociedade competitiva, na qual as pessoas buscam garantir vaga no mercado de trabalho, lugar onde não há espaço para todos. Em uma sociedade capitalista, na qual imperam fundamentos neoliberais, as Psicologias Tradicionais atendem às necessidades de nosso período atual, em que a lógica é individualizante. Conforme Meira (2000), a lógica das relações mercantis, da competitividade e do consumismo, acompanhando aspectos vigentes, como: “eficiência”, “competência”, “empregabilidade”, “avanço tecnológico”, “qualidade total”

⁵ Esse Plano Diretor é um documento diferente da Proposta Pedagógica é outro documento da escola que contém princípios educacionais, projetos pedagógicos, dentre outras informações.

interferem na prática pedagógica. Ousamos dizer que a compreensão de desenvolvimento humano pelo viés subjetivo e biológico, aquém da histórica, social e política, minimiza a compreensão da totalidade, mantendo-se a alienação e reafirmando-se a lógica do capital.

Adotamos por base o Documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” e princípios da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural para propor determinadas condições para uma atuação em uma perspectiva histórico-crítica. O psicólogo ao adotar essa perspectiva estará se comprometendo com críticas ao caráter meramente adaptativo de estudantes e educadores à escola e promovendo ações na direção da transformação que se expressa por abrir possibilidades de superação e mudança nas ações/práticas para uma compreensão institucional de produção do conhecimento, visando garantir as finalidades da escola, seja pública ou privada. Podemos dizer que a teoria em questão rompe com a visão biologicista e reducionista, por possuir outro método de investigação. Seu pressuposto teórico-metodológico admite a superação da ideia de que alguns estudantes possuem “problema” que os impede de aprender, cabendo-lhes diagnóstico e tratamento médico. Consideramos ser fundamental focar na orientação pedagógica para buscar a efetivação da aprendizagem, e, a alguns estudantes, cabe uma mediação/intervenção mais incisiva, nesse processo.

Para tanto, compete ao psicólogo pensar junto com a equipe pedagógica estratégias de ensino-aprendizagem e a Psicologia Histórico-Cultural possui subsídios teórico-metodológicos para direcionar a equipe de profissionais da escola, com vistas a aperfeiçoar a prática pedagógica. Os psicólogos ao conhecerem os princípios e conceitos dessa teoria, tais como:

- A função da educação escolar para esta perspectiva.
- Como ocorre e qual a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (e as zonas de desenvolvimento atual e proximal).
- A importância da escola para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação dos conceitos científicos (sendo que estes não se desenvolvem da mesma forma que os conhecimentos espontâneos).
- A importância das condições de educação proporcionadas, o entorno, a vivência da criança enquanto fatos essenciais para a sua formação (não apenas influenciando a sua formação).
- O desenvolvimento infantil considerando a periodização, a situação social do desenvolvimento, os períodos de crise, as atividades principais dos períodos de desenvolvimento.
- A importância dos motivos, do sentido pessoal, e o significado social que envolvem as atividades educativas.

Entre outros, se faz possível pensar e propor intervenções com grupos de estudantes, encontros com os pais e formação aos educadores. Com base nos pressupostos dessa teoria, a educação escolar possui o papel fundamental de permitir que o estudante entre em contato com a máxima produção cultural (das ciências, da arte), ou melhor, com o conhecimento historicamente produzido, permitindo aprendizagem e desenvolvimento. Cabe à educação escolar, com atividades planejadas e sistematizadas, modificar o conhecimento prévio, espontâneo do cotidiano que as crianças possuem, ao entrar na escola, promovendo a apropriação dos conteúdos científicos, para nelas possibilitar um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O psicólogo, ao desenvolver uma formação aos educadores, além da possibilidade de trabalhar junto com eles os conceitos apresentados, inclusive os relacionados à educação inclusiva/pessoas com necessidades educacionais especiais, segundo Facci (2009), muitos outros temas poderiam ser definidos para trabalhar com a formação do professor, a fim de auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Tais como: fracasso escolar e queixas escolares, indisciplina, brincadeira de papéis na educação infantil, violência na escola, afetividade e aprendizagem, entre muitos outros.

O profissional de psicologia contribui para a formação dos educadores na medida em que traz conhecimentos teóricos e práticas envolvidas na compreensão de questões que abarcam tanto a política educacional e suas implicações na escola e trabalho docente, quanto com relação ao estudo de conteúdos sobre o processo ensino-aprendizagem, valorizando o professor como agente principal desse processo. Ao trabalhar/estudar conteúdos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e sobre relações interpessoais que permeiam o processo educativo, esse profissional contribui para uma prática pedagógica mais consciente (Referências Técnicas para Atuação, 2013, p. 58). Leva-os, ainda, a pensar na organização de atividades de ensino que promovam uma aprendizagem capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores dos estudantes.

Ao ter clareza da função da escola, o psicólogo pode atuar com os pais dos estudantes, familiares ou responsáveis, promovendo discussão coletiva e reflexão “sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de pais e filhos” (Referências Técnicas para a atuação, 2013, p. 56). É importante ouvir os pais dos estudantes, pois, muitas vezes, a família compreende a escola de uma forma diferente e tem uma certa expectativa sobre a mesma e que de repente esta não pode corresponder.

Um trabalho do psicólogo, de intervenção psicopedagógica para estudantes, não apenas pode auxiliar no desenvolvimento do autoconhecimento, autoestima, trabalhando aspectos sociais e afetivos, quanto às relações e emoções envolvidas no processo ensino-aprendizagem, como pode, também, dar ênfase e objetivar o

desenvolvimento da atenção, da memória, do pensamento abstrato, por meio de atividades motivadoras e que possuam sentido aos estudantes. Além disso, quando o psicólogo passa a ter a dimensão da importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, este tem condições de intervir com crianças/adolescentes, formando pequenos grupos, a fim de promover atividades que visem o desenvolvimento dessas funções. É fundamental que o olhar do psicólogo esteja voltado para o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos, focando naquilo que eles conseguem/sabem fazer, e naquilo que conseguem/sabem fazer com ajuda, auxílio dos colegas e do psicólogo, enquanto profissional que vai direcionar e mediar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionamos o que leva as perspectivas críticas em Psicologia Escolar e Educacional serem tão pouco utilizadas nas escolas privadas enquanto nas escolas públicas essas terem sido introduzidas, conforme nos mostra a pesquisa em sete estados brasileiros publicada por Souza, Silva e Yamamoto (2014). Será que não temos espaços para atuarmos de modo crítico e transformador no interior das escolas privadas?

Quando há na rede de ensino, que abarca profissionais de psicologia, mais abertura para formação profissional dos psicólogos (congressos, cursos de aperfeiçoamento/de pós-graduação, entre outros), na área da Psicologia Escolar e Educacional, encontramos nos profissionais de psicologia expressões teórico-práticas da perspectiva crítica desse campo. Na rede pública de ensino e, especialmente, nos Colégios de Aplicação, em que psicólogos atuam, há mais espaços, valorização, incentivo e investimento para formação continuada na área, conforme analisa Lima (2015). Enquanto isso, verificamos o contrário na rede particular, no que tange à formação profissional, as oportunidades são, de maneira geral, muito restritas e, quando existem, são voltadas para cursos específicos, próprios aos interesses da escola e não conforme às necessidades do profissional de psicologia.

Estamos em um momento privilegiado devido às ricas discussões recentes na área e por já existirem critérios e diretrizes mais definidos pela/para categoria profissional. Mas ainda estamos buscando conquistar espaço, construindo a identidade/a imagem social do profissional de psicologia voltado às possibilidades de atuação no interior das instituições de ensino, especialmente, particulares. E, teremos mais espaços quando nós psicólogos formos construindo, ainda que com embates, confrontos, deixando, cada vez mais, de satisfazer o ideário de um profissional de psicologia que tenha que trabalhar apenas com as questões subjetivas, correspondendo mais às novas possibilidades de compreensão do fenômeno educativo, e do fazer psicológico no contexto da Educação.

Do ponto de vista da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, é imprescindível, nessa conquista de espaço, consolidar referenciais teórico-metodológicos que subsidiem a prática do psicólogo diante queixas escolares e dificuldades no processo de escolarização, para contribuir com as finalidades da Educação. Dessa forma, poderá o psicólogo realizar um trabalho voltado para as questões educativas, vinculado ao processo de aprendizagem, no apoio ao professor em sua ação educativa, participando nos diversos contextos de decisão, planejamento junto à equipe de profissionais da escola. Esta prática pauta-se em uma atuação ética, transformadora, humanizadora e emancipadora.

Psicólogos e esta sociedade estão em um movimento que carrega e ou expressa as contradições do processo histórico, o que permite apontar possibilidades de transformação. Compreendemos ser possível e fundamental uma formação profissional inicial e continuada na perspectiva histórico-cultural, e a apropriação da mesma, para subsidiar a atuação do psicólogo na escola da sociedade atual, com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, ainda que existam tantos entraves. A preocupação reside em ampliar e fortalecer pesquisas acadêmicas, propostas formativas e práticas que apontem para uma visão histórica, sociocultural e crítica sobre a ação da psicologia no campo da educação.

REFERÊNCIAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bray, C. T. (2011). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da psicologia Histórico-Cultural*. 182f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Demo, P. (2007). *Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, jun., 15 (55), 181-206. Recuperado em 16 de março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000200002>
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. p. 107-131. Campinas, SP: Alínea.
- Freitas, M. T. de A. (2002). *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, jul., (116), 21-39. Recuperado em 7 de nov. 2011, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0100-15742002000200002. Doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2014). *Resultados Finais do Censo Escolar, São Paulo*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#>.
- Kuenzer, A. (2002). O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: N. Ferreira; M. Aguiar (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* p. 47-78. Campinas, SP: Papirus.
- Lima, Lucianna Ribeiro de (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação da Universidades Federais: práticas e desafios*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Macêdo, K. B., Heloani, R., & Cassiolato, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: A.V.B. Bastos; S. M. G. Gondim et al. (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*, p. 131-150. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In: M.P. R. Souza; E. R. Tanamachi & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios Teórico-práticos*, p. 35-71. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, Betty. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes; Nilma R. Silva; Sueli T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*, p. 25-51. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília, DF: CPF.
- Souza, C. S. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 258f. Tese de Livre-Docência, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. In: C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, M.P. R.; Silva, S.M.C & Yamamoto, K (Orgs.) (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.

TRATAMENTO PSICANALÍTICO COM BEBÊS E PAIS

O QUÊ, POR QUÊ E QUANDO?

Björn Salomonsson

E-mail para correspondência: bjorn.salomonsson@comhem.se

RESUMO

Este texto trata de princípios de um trabalho psicanalítico com pais e bebês, ilustrados por uma vinheta clínica. Aborda a elaboração da experiência de transferência-contratransferência e algumas funções da linguagem. Propõe que: é necessário falar com um bebê em sofrimento, ainda que ele não entenda o aspecto literal do que se diz; deve-se expressar acuradamente e sinceramente o que se considera serem as emoções pesadas da criança; a experiência de contratransferência, como expressa em encenações/enactments, metáforas e outros modos, pode indicar os níveis inconscientes da perturbação.

Se você perguntar a um psicanalista em *que* seu trabalho consiste, ele não estará em apuros. Se ele achar difícil de responder, uma rica literatura pode ajudá-lo. Se perguntado *por que* uma pessoa angustiada deveria entrar em tratamento, suas experiências e pesquisas existentes mostram que a terapia pode ajudar as pessoas a lidar melhor com suas vidas. *Quando* ele deveria instituir a terapia? Essa questão é resolvida por sua agenda e as circunstâncias da vida do paciente e motivação terapêutica.

Na terapia psicanalítica pais-bebê, estas questões são mais complicadas. Tem ainda alguma coisa a ver com a “cura pela fala” de Freud? A mãe está falando, mas o bebê . . . De jeito nenhum! No entanto, muitos analistas têm experimentado um contato emocional com um bebê agitado. Norman (2001, 2004) chegou a afirmar isso foi essencial para o progresso terapêutico: a atenção do bebê foi capturada e seus afetos reprimidos surgiram, de forma lenta ou violentamente. Isso pode curar o trauma do bebê e ajudar a mãe a retomar o contato com seu filho. Ele ainda negou qualquer maior diferença entre esse trabalho e psicanálise clássica. Mas, o bebê não entende os significados lexicais de palavras, sua memória é pouco desenvolvida, e ele mal reconhece uma pessoa específica no terapeuta. Portanto, não podemos ignorar a questão “o *que* é este tratamento” dizendo: “é como qualquer outro modo de terapia, mas com três pessoas na sala”. Para nos ajudar a formar uma opinião, eu vou apresentar um caso clínico como exemplo.

Palavras-chave: Psicanálise com pais e bebês, parentalidade, primeira infância.

ABSTRACT

This text deals with the principles of a psychoanalytic work with parents and babies, illustrated by a clinical vignette. It addresses the elaboration of the transference-countertransference experience and some language functions. It proposes that: it is necessary to speak to a suffering baby, even if he does not understand the literal aspect of what is said; one should express accurately and sincerely what is considered to be the child’s heavy emotions; the experience of countertransference, as expressed in enactments, metaphors, and other modes, may indicate the unconscious levels of the disturbance.

Keywords: Psychoanalysis with parents and babies, parenting, early childhood.

TINA E SUA MÃE NATHALIE

No Centro de Saúde da Criança onde eu trabalho como clínico me pedem para ver Nathalie, uma mãe de três filhos. Sua filha de três meses de idade está gritando terrivelmente. Além disso, ela não consegue decidir sobre o nome da menina. Sua indefinição sobre esta questão a atormenta constantemente. Durante nossas entrevistas iniciais, eu tomo conhecimento sobre o passado de Nathalie; a

preocupação de sua mãe com ela mesma, o caráter exigente de seu pai, e sua anorexia no momento do divórcio de seus pais quando ela tinha 17 anos. Depois de algumas entrevistas começamos a trabalhar duas vezes por semana. Vou fornecer material de duas sessões iniciais.

Durante a quinta sessão a menina está dormindo no carrinho de bebê. Nathalie me conta sobre o batismo no último sábado: “Finalmente, ela conseguiu seu nome, Christina Jennifer Martine! A bisavó do meu pai também foi chamada Christina. Martine vem da família de William (seu marido), enquanto Jennifer vem de mim mesma. Na verdade, eu queria que ela tivesse um nome que contém as letras Na, para combinar com o meu nome Nathalie. Eu até fantasiei em ela levar o meu nome, mas isso seria estranho! Christina é bom. Afinal de contas, ele carrega algumas de minhas próprias letras”. Eu pergunto a ela como ela quer que eu chame a menina e ela responde Tina, o nome usado em casa. Ela relata que Tina está gritando menos agora, em comparação com quando a terapia começou. A mãe se ressentiu por não ser tão boa em confortar a filha como William.

Mãe: Ela tem seus ataques de gritos quando estamos prestes a dar um passeio. Assim que eu coloco o suéter nela é que tudo começa. Eu não entendo o porquê!

Analista: Poderia ter algo a ver com a forma como *você está se sentindo* sobre sair?

M: Eu não penso assim. Eu não sinto nada de especial. Talvez eu esteja tensa porque ela está tensa.

A: Algum tipo de círculo vicioso entre vocês. E quem sabe onde começa um círculo?

M: Sim. Seus gritos são terríveis. Na creche do meu filho, que eles chamam de “alarme de incêndio”.

A menina acorda. Nathalie pega Tina com um sorriso e a coloca no colo. Tina e eu tenho contato olhos nos olhos por um minuto. Ela está com sono e sorri brevemente. Depois de dois minutos, ela começa a gritar. É um som terrível perfurando minha medula. Tenho a sensação de alguém perfurando minha cabeça e do meu cérebro balançando sobre em meu crânio. Nathalie está tensa.

Analista para Tina: Você está gritando terrivelmente e não sabemos por quê. Isso deve ser muito duro para você. Como estão as coisas para a mamãe?

Mãe: Eu me sinto mal por ela. Eu não entendo por que ela está gritando. Nessas situações, apenas o peito funciona. Mas não pode ser certo amamentar toda vez!

A: Tina, eu também noto que você não olha a mamãe nos olhos. Você estava olhando para uma pintura na parede, mas quando seus olhos voltaram à mamãe você os fechou. Bem, na verdade, às vezes você espia a mamãe. Pergunto-me por que você não olha a mamãe diretamente nos olhos.

M: Sim, isso é certo. Eu me pergunto...

A. para Tina, ainda gritando: Tina, talvez você tenha duas mamães? Uma aparece quando você sorri alegremente para mamãe e a olha nos olhos. Outra que você não se atreve a olhar. Você parece ter medo dela.

M: Quando você menciona duas mamães penso em seus nomes Christina e Tina. Eles são tão diferentes. Tina soa agradável e acolhedor, enquanto Christina é mais . . . Severo e antiquado. Mas também contém “Stina”, que eu acho que tem um ar suave. Eu a confundi chamando-a Christina e Tina. Eu estive brincando que ela vai se tornar esquizofrênica um dia.

A menina continua gritando. Mamãe não pode aguentar por mais tempo e oferece a Tina o seio. Ela o toma imediatamente. É uma cena calma e harmoniosa agora e eu acrescento:

Analista: Talvez haja uma terceira mamãe? Eu tive essa ideia agora que você, Tina, está parecendo sonolenta.

Talvez “mamãe-sonolenta” seria a terceira mamãe.

M: Eu acho que é tudo culpa minha. Após o nascimento ela sempre olhou nos meus olhos quando mamava. Mas eu estava verificando mensagens e e-mails no meu telefone celular ao amamentar! Sinto-me culpada por tê-la rejeitado e é por isso que ela não olhe em meus olhos!

Na sessão do dia posterior, a menina está mais calma e sorri para mim. Em seguida, ela retoma os gritos, mas sem aquele tom penetrante de ontem. Mamãe e eu começamos a usar “Tina” e “Christina”, não só para indicar nome e apelido da menina, mas também para funcionar como metáforas para partes da personalidade de Nathalie. “Christina” refere-se a seus aspectos anoréticos, bem controlados e elegantes, enquanto que “Tina” refere-se a um aspecto confuso e espontâneo. Nathalie considera que é mais difícil de recuperar esta última parte dentro dela. Sugiro também para a *menina* que ela começa a gritar quando ela não consegue encontrar “Tina” no rosto de mamãe. Isto parece ocorrer principalmente quando Nathalie está bloqueando a “parte-Tina” dentro de si mesma. Ela confirma que ela sente o apelido da filha simplório e comum, que a faz se sentir envergonhada. Vamos agora mencionar uma cena registrada em vídeo para estudar a minha técnica mais de perto.

Vinheta do registro em vídeo de uma cena de atendimento:

A menina está se acalmando lentamente. Sugiro à mamãe, gesticulando com as mãos, que ela tem essa poderosa parte-Christina, como uma armadura cobrindo a parte-Tina, que tem dificuldades de sair.

Bj: É difícil para você ser espontânea.

Bj Para Tina: você vê, mamãe fica dura quando ela está tentando consolá-la.

Bj a mamãe: você pode ouvir isso sem tomá-lo como uma acusação?

M: Sim. Quando ela está gritando ela não é perfeita, e eu quero que ela seja perfeita.

Bj: Pergunto-me, Tina, se mamãe também está brava com você. A Tina simples não é somente fofa, mas também brava algumas vezes.

M: Sim, ela parece brava.

Bj: Mas VOCÊ está brava?

M: Pelo menos eu tenho estado...

Bj: Você tem medo disto?

M: A gente não pode ficar brava com alguém tão pequena como Tina.

Björn. Toda mãe pensa dessa forma. (Para T): não é perigoso ficar brava com a sua mãe. Ou o inverso, ficando brava com você, Tina.

A menina ainda está gritando.

Bj: É interessante que hoje, Tina, você não está espiando. Você tem que começar a olhar para mamãe, ela é muito boa, você sabe, esta Christina-Tina-Mamãe de vocês. Mas ela também está brava com você, eu acho. E ela tem medo disto, porque não se fica brava com bebês pequenos.

Tina se acalma, a mamãe está balançando-a. Tina olha para mim, se acalma, grita novamente.

Bj: Agora o medo voltou. Nós vamos ter que ter calma e trabalhar sobre isso. Não há outro caminho. Isso é difícil para você, porque levamos isso a sério e você não recebe o peito imediatamente.

M: Não, e, além disso, dei o peito faz apenas um momento!

Bj: Não, Tina, eu não acho que você está com fome. Você tem fantasmas no seu interior. Isso é uma coisa terrível. Este Christina-Tina-fantasma.

M: Se eu tivesse apenas dado um nome instantaneamente! Sophie, por exemplo! Mas então eu teria oscilado entre Sophie e Sophia! Oh, Tina, você não tem uma mamãe cansativa...?! (Parecendo triste)

Tina se acalma.

Björn para Tina: Agora você está mais calma, você meio que entrou em si mesma. Parece bastante agradável. Mamãe pensa que ela é cansativa, você vê.

M: Muito cansativa!

Bj: Você, veja (fazendo um gesto com a mão), mamãe tem uma pequena Tina no interior, e um grande Christina fora dela, mas às vezes a pequena Tina espreita através dela (deixo um dedo passar pela minha mão fechada). Pergunto-me se você, Tina notou isto na sua mamãe. Olha como você está seguindo meus dedos. E agora você estende a mão como se quisesse apertar a minha mão. Em seguida, você tende a desviar o olhar da mamãe, e isso é muito difícil para ela. É o pior castigo que existe, certo?

M: Sim!! Mas ela olha para mim também, e então eu sinto confirmada, e eu tenho pensamentos também.

Bj para T: Assim como você fez ao chegar aqui hoje, você estava deitada na mesa esperando para a mamãe para pegar suas coisas, e você estava olhando para mim e balbuciando. Agora você está olhando para as minhas mãos!

M: Ela é assim em casa, também, às vezes.

Bj: Não teria importância que nome você teria conseguido. Mamães têm esse problema de serem animadas, emocionais, espontâneas, como quando você está . . . plop! Você faz seu anúncio (Tina segue meus movimentos da mão). Sem iogurte açucarado, sem cookie de chocolate...!

M: Eu sou assim, bem chata! Se eu tivesse iogurte no café da manhã, eu não podia tê-lo para o almoço. É como não beber vinho tinto com peixe.

Bj: E há pessoas dizendo que é bastante OK ...

M: Não, não pode! Mas eu sei que as pessoas dizem isso.

COMENTÁRIO SOBRE A VINHETA

*Que tipo de terapia foi isso, por que eu trabalho desta maneira, e quem foi/ foram o paciente(s) psicanalítico? Um paciente de terapia é alguém para quem endereçamos intenções inconscientes e fantasias, para ajudar a se familiarizar com eles e conectá-los com outros aspectos da sua pessoa, história de vida e as relações atuais. Nós também transmitimos nosso compromisso, atenção e atitude de não julgamento. Esta dupla hélice de promover um *insight* e transmitir aceitação constitui a terapia psicodinâmica.*

Digo a Nathalie que ela tem uma armadura Christina cobrindo a parte-Tina, e que esta tem dificuldades em sair. Eu também digo que é difícil para ela ser espontânea, e eu pergunto se ela pode ouvir isso sem tomá-lo como uma acusação. Tais intervenções terapeutas fazem todos os dias, por isso espero nenhuma objeção se eu afirmar que eu estou fazendo terapia psicodinâmica com Nathalie.

E quanto a Tina? Eu interpreto suas representações inconscientes? Sim, por exemplo, quando eu digo “hoje, Tina, você não está espiando. Você tem que começar a olhar para mamãe, ela é muito boa, você sabe, este sua Christina-Tina-

-Mamãe. Mas ela também está brava com você. E ela tem medo disto, porque não se deve ficar brava com bebês pequenos”. Mas, Tina tem apenas 3 ½ meses de idade e não sabe o que “muito bom” ou “espiar” significam. Talvez seja apenas a mãe que ouve e entende as minhas palavras e, em seguida, muda seu comportamento com seu bebê. Agora, o que Tina está ouvindo? Certamente o *som* das minhas palavras. Assim, eu poderia ter dito “blabla”. No entanto, acho que ela também presta atenção aos meus movimentos faciais, gestos, tom de voz, ritmo da fala, e que ela tem alguma noção da minha sinceridade, vitalidade, criatividade e atenção. Se nos concentrarmos no primeiro grupo de marcadores semióticos, percebemos que minhas interpretações são construídas de várias modalidades de significação, de forma semelhante a uma ópera que consiste em mais do que a música ou as letras (Golse, 2006). Quando eu digo palavras como “brava” ou “muito bom”, eu percebo minhas inflexões de voz diferenciais e exatas, meus movimentos corporais, e acho que Tina reage a eles.

Se eu dissesse “blabla” e fingisse tais variações, Nathalie iria querer saber o que eu estaria tramando, e Tina iria notar minha insinceridade, também - na verdade, não enquanto ela está gritando freneticamente, mas quando ela está mais no modo de audição. Para dar um exemplo de fora da clínica: Pense em uma mãe que consola seu bebê quando de repente é informada de que seu marido teve um acidente. Ela continua acalmar a criança, mas não ficaríamos surpresos se o bebê comesse a se incomodar. Para mim, os bebês são mais sensíveis à falta de sinceridade dos pais do que a tristeza, raiva ou medo expressos abertamente porque cria um duplo sentido, um racha entre as mensagens não-verbais e as verbais. Permitam-me citar o poeta sueco e Prêmio Nobel Tomas Tranströmer (2006):

De Março de 1979

Cansado de todos os que vêm com palavras, palavras, mas nenhuma linguagem
 Eu me encaminho para a ilha coberta de neve.
 O indomado não tem palavras.
 As páginas não escritas espalhadas por todos os lados!
 Eu me deparo com rastros de cervos na neve.
 Língua, mas não há linguagem.

Ou, nas palavras de Saint-Exupéry (1946), como a raposa ensina o Pequeno Príncipe para cativá-lo ou criar um vínculo: “Sente-se um pouco afastado de mim, na grama. Eu vou olhar para você com o canto do meu olho e você não vai dizer nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos”.

CONTRATRANSFERÊNCIA E CRIATIVIDADE

Como vocês podem imaginar a partir do vídeo, a contratransferência é muitas vezes muito intensa neste tipo de trabalho. Este tópico merece uma longa digressão, então deixem-me ser breve. Contratransferência está, naturalmente, relacionado à empatia, que Bob Emde (1990) sugere ser semelhante “às experiências de mutualidade vividas na relação inicial mãe-filho” (p. 884). Serge Lebovici acrescentou que também envolve a *criatividade*; a empatia não é apenas sobre “sentir dentro” de nosso paciente, mas também sobre “esquecer-nos de nós mesmos” (2000, p. 227) e deixar os nossos processos associativos interagirem com os do paciente. Widlöcher (2001) chama isso de “*cothinking*/pensar com”, um “processo de comunicação”, envolvendo “o desenvolvimento recíproco da atividade associativa” (p. 254). Para Lebovici, empatia implica também algo de *encenação/enactment* e *metáfora* criada pelo analista. O incidente com minhas duas mãos simbolizando as partes Christina e Tina, e o dedo significando esforços da mãe em sair de sua prisão mental; estes são um ato criativo, uma encenação, e uma metáfora, tudo ao mesmo tempo. Em um nível menos sucinto, mas mais sugestivo, eu entoo, sorrio, olho severamente, suspiro, arranho meu pescoço, fico nervoso, desesperado ou aliviado. Eu acho que eles representam os meus esforços para diminuir a minha tensão interna, enquanto eu também tento me afastar um pouco para chegar a metáforas para descrever a colisão de duas mentes; uma de um bebê pequeno, outra da sua mãe.

Estes atos são todos enraizados no meu inconsciente e elaborados no meu pré-consciente. Como eu disse, Tina não entende o conteúdo lexical das minhas palavras, mas talvez “Esse cara está tentando me alcançar. Ele parece comprometido. Seu rosto se torna vivo. Os sons são saindo da sua boca, e os surpreendem – bem, a mim também. Ele parece sério e não angustiado, esperançoso e não desesperado, genuíno e não malicioso. Eu acho que ele é interessante”. Eu acho que sua representação da mamãe é diferente; “Familiar, bem-intencionado, cheiro agradável, boa alimentadora, tensa, rosto duro, voz monótona, por favor, relaxe”!

AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Eu, portanto, argumento que (1) precisamos falar com um bebê em sofrimento, porém, (2) ele não vai entender o aspecto literal e, (3) devemos expressar acuradamente e sinceramente o que achamos que são as emoções pesadas da criança, e (4) a nossa contratransferência, como expressa em encenações/enactments, metáforas e outros modos, pode indicar os níveis inconscientes da perturbação. Françoise Dolto forneceu mais um argumento para nos endereçarmos ao bebê. Apesar de estar errada sua convicção de que um bebê capta o significado léxico de palavras, sua técnica de *falar verdadeiramente* (*parler vrai*) é um ponto importante. Pois, quem pode duvidar de que quando os pais escondem verdades

embaraçosas isto pode perturbar o desenvolvimento do bebê? Por exemplo, Nathalie diz: “Quando ela está gritando, ela não é perfeita, e eu quero que ela seja perfeita”. Eu, então, sugiro que ela também está irritada com sua filha e ela responde: “Pelo menos eu *tenho estado* zangada com ela - mas não se pode ficar com raiva de alguém que é tão pequena”. A mãe tenta, assim, esconder essas vontades em vez de admiti-las e elaborá-las. Este é o oposto de *vrai parler*, esta é uma comunicação espúria, e acho que o bebê e mãe sofrem com isso.

Por que os pais embarcam em tal teatro? Dolto sugere que eles e seus filhos são apanhados em uma “teia complexa e ambígua de demandas e desejos em competição e conflito. Há pouca certeza sobre quem ou o que é bom ou suficientemente bom” (Bacon, 2002, p. 260). O self da criança é “fragmentário, mantido em conjunto e ganhando sentido não por uma ‘verdade’ interior, mas, *como palavras em uma frase, por lei ou gramática ou força*” (idem, grifo do autor). Minha razão para incluir o bebê em um diálogo verbal procede de uma extensão do argumento de Dolto: *eu argumento que a linguagem vai ajudar a formar o bebê*, porque pelo nosso “colocar palavras para o que ele está vivendo [linguagem] participa na fundação da sua estrutura [psíquica]” (Ledoux, 2006, p. 189) e, eu acrescentaria, autonomia. Precisamos conversar com a criança sobre seus desejos, “porque eles estão sempre justificáveis, mesmo que a pessoa não queira ajudá-la com eles” (Dolto, 1994, p. 108). Se nomearmos o desejo e o parearmos a uma proibição, implícita ou explícita, nós a ajudaremos a avançar ainda mais do que “a satisfação curto-circuito” que ela estava procurando. Portanto, “antes da idade de palavras, a presença de uma mãe que fala com o seu bebê é um alimento mais valioso do que o leite que ela oferece ao peito” (Dolto, 1994, p. 605).

Palavras sugerem ao bebê que uma ordem simbólica existe a qual, ao longo do tempo, vai ajudar a substituir o seu *désir* pelas demandas culturalmente aceitáveis. Mais tarde no desenvolvimento, ele vai começar a falar, a fim de “deslocar seu impulso” (Dolto, 1982, p. 48), por exemplo, dizendo “Mamãe boba, chame-me do que você quiser contanto que eu seja SEU bebê!” O pré-requisito é que ele passe por uma “castração simbolicogênica” e sofra “uma ruptura, uma separação da mãe” (de Sauverzac, 1993, p. 198 apud Dollander & Tychev, 2004). Assim, palavras vão finalmente permitir-lhe dizer o que quer, detesta, ama e teme. De acordo com notícias recentes da Nathalie, Tina é hoje uma menina de quatro anos, que pode expressar opiniões pessoais e mostrar o seu amor por pais e irmãos.

Alguém poderia argumentar que Tina não pode diferenciar palavras de outros sons. No entanto, sabemos (Gervain, Macagno, Cogoi, Peña, & Mehler, 2008) que os bebês consideram a fala como um modo especial de comunicação. O recém-nascido é mais sensível aos padrões de percepção típicos da fala dirigida a bebês, como *mama* e *dada*. Bebês de dois meses de idade mostram uma lateralização do cérebro semelhante à de adultos quando ouvem a fala (Gervain &

Mehler, 2010). Lactentes jovens também compreendem que as palavras, em contraste com outros sons, são usadas para categorizar objetos (Ferry, Hespos, & Waxman, 2010). O desenvolvimento das vias neurais de processamento de fala no cérebro do bebê está agora muito bem mapeado (Sato et al., 2012; Homae, Watanabe, & Taga, 2014). Para concluir (Marcus, Fernandes, e Johnson, 2007), “lactentes podem analisar a fala mais profundamente do que outros sinais, porque é altamente familiar ou altamente saliente, porque é produzida por seres humanos, porque é inerentemente capaz de suportar significado, ou porque carrega alguma propriedade acústica ainda não identificada que chama a atenção do sistema de regras por indução. Independentemente disso, desde o nascimento, os bebês preferem ouvir a fala a ouvir estímulos controle estreitamente alinhados” (p. 390). Posso, portanto, sentir-me razoavelmente certo de que Tina registra minha fala como uma forma especial de comunicação para a qual seu cérebro foi ligado desde há muito.

TRATAMENTO PAIS-BEBÊ: QUANDO?

Quando uma mãe expressa uma preocupação com seu bebê, devemos nos perguntar: É este um capricho ou um medo sustentado? Se não tiver certeza, consulte um terapeuta experiente! Durante a primeira consulta, ele/ela e a mãe podem estabelecer “qual é o problema” e decidir se este necessita de uma exploração mais profunda. A meu ver, essas consultas devem ocorrer em centros regulares de cuidado da saúde do bebê. Isso ajuda os pais a superarem seus sentimentos comuns de estigmatização.

Também precisamos considerar a condição do bebê. No meu projeto de pesquisa, que avaliou tais tratamentos, metade dos bebês expressou incômodo, chorou ou evitou os olhos ou seio da mãe em paralelo à sua angústia. Aqui, especialmente, recomendo um foco consistente sobre o bebê e a mãe, ou, como disse Bion (1965), adotando uma visão binocular.

Para concluir, trouxe experiências e considerações teóricas de um modelo de terapia pais-bebê. Espero que eles forneçam alimento para o pensamento e para a discussão também de colegas que não são especificamente familiarizados com ela, mas que estão interessados em saber por que nós podemos falar com o bebê, que tipo de terapia esta é realmente, e quando se deve sugerir isso.

REFERÊNCIAS

- Bacon, R. J. (2002). Winnicott Revisited: A point of view. *Free Associations*, 9B, 250-270.
- Bion, W. R. (1965). *Transformations*. London: Karnac Books.
- Dollander, M., & de Tychey, C. (2004). Affective development, education and prevention: A psychodynamic model. *Psychoanalytic Review*, 91, 257-270.

- Dolto, F. (1982). *Séminaires de psychanalyse d'enfant, vol. 1 (Seminars on child psychoanalysis, vol. 1)*. Paris: Editions du Seuil.
- Dolto, F. (1994). *Solitude*. Paris: Gallimard.
- Emde, R. N. (1990). Mobilizing fundamental modes of development: Empathic availability and therapeutic action. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38(4), 881-913.
- Ferry, A. L., Hespos, S. J., & Waxman, S. R. (2010). Categorization in 3- and 4-month-old infants: An advantage of words over tones. *Child Development*, 81, 472-479.
- Gervain, J., Macagno, F., Cogoi, S., Peña, M., & Mehler, J. (2008). The neonate brain detects speech structure. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105, 14222-14227.
- Gervain, J., & Mehler, J. (2010). Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology*, 61, 191-218.
- Golse, B. (2006). *L'être-bébé (The baby - a Being)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Homae, F., Watanabe, H., & Taga, G. (2014). The neural substrates of infant speech perception. *Language Learning*, 64(Suppl 2), 6-26.
- Lebovici, S. (2000). La consultation thérapeutique et les interventions métaphorisantes (The therapeutic consultation and the metaphorizing interventions). In: M. Maury & M. Lamour (Eds.), *Alliances autour du bébé. De la recherche à la clinique (Alliances around the baby. From research to clinic)*, p. 250. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ledoux, M. H. (2006). *Dictionnaire raisonné de l'oeuvre de F. Dolto (A commented dictionary on the work of F. Dolto)*. Paris: Payot & Rivages.
- Marcus, G. F., Fernandes, K. J., & Johnson, S. P. (2007). Infant rule learning facilitated by speech. *Psychological Science*, 18(5), 387-391.
- Norman, J. (2001). The psychoanalyst and the baby: A new look at work with infants. *International Journal of Psychoanalysis*, 82(1), 83-100.
- Norman, J. (2004). Transformations of early infantile experiences: A 6-month-old in psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 85(5), 1103-1122.
- Salomonsson, B. (2014). *Psychoanalytic therapy with infants and parents: Practice, theory and results*. London: Routledge.
- de Saint-Exupéry, A. (1946). *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard.
- Sato, H., Hirabayashi, Y., Tsubokura, H., Kanai, M., Ashida, T., Konishi, I., . . . Maki, A. (2012). Cerebral hemodynamics in newborn infants exposed to speech sounds: A whole-head optical topography study. *Human Brain Mapping*, 33(9), 2092-2103.
- Sauverzac, J. F. (1993). *Françoise Dolto*. Paris: Champs Flammarion.
- Tranströmer, T. (2006). *The Great Enigma. New collected Poems* (R. Fulton, Trans.). London: New Directions.
- Widlöcher, D. (2001). The treatment of affects: An interdisciplinary issue. *The Psychoanalytic Quarterly*, 70(1), 243-264.

A TEORIA DA MENTE DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ÓTICA PIAGETIANA

THE THEORY OF MIND OF CHILDREN WITH AUTISM IN THE PIAGETIAN PERSPECTIVE

Patricia Lorena Gonçalves

E-mail para correspondência: patricialorena@usp.br

Maria Thereza da Costa Coelho de Souza

RESUMO

Este artigo se refere a um estudo clínico do tipo exploratório que pretendeu investigar a relação entre as dificuldades de atribuição de estados mentais de crianças com autismo e as principais características do pensamento egocêntrico descrito por Jean Piaget. Para tanto, foi utilizado o método de estudo de casos de dois participantes diagnosticados com autismo, ambos com a idade de dez anos. Os procedimentos desta pesquisa foram: uma entrevista clínica com método piagetiano feita com os participantes; narrativas feitas pela pesquisadora de contos de fada e histórias sociais aos participantes; aplicação nestes da tarefa de crença

falsa de Sally e Ann de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) e análise do emprego de termos mentais e do discurso destes. O trabalho concluiu que crianças com autismo, apesar de poderem empregar termos mentais em seus discursos, geralmente, têm dificuldades de diferenciar entre o psicológico e o físico, apresentando tendência à representação imagética em detrimento da representação conceitual; desinteresse em comprovar o que afirmam e dificuldades em diferenciar o próprio ponto de vista do ponto de vista do outro, o que pode estar relacionado com suas dificuldades de atribuição de estados mentais.

Palavras-chave: Teoria da Mente; Autismo; Alteridade.

ABSTRACT

This article refers to a theoretical and clinical study of the exploratory type that aimed to investigate the relationship between the assignment difficulties of mental states of children with autism and the main features of egocentric thought described by Jean Piaget. For this, it was used the method of case studies of two participants diagnosed with autism, both at the age of ten years. The procedures in this study were: a clinical interview with Piaget's method made with the participants; narratives of fairy tales and social stories to the participants made by the researcher; application of false belief task of Sally and Ann (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985) in participants; analysis of the employment of mental expressions and analysis of his speeches. This study concluded that children with autism, although they may employ of mental expression in his speeches, often have difficulties to differentiate between psychological and physical, with a tendency to image representation at the expense of conceptual representation, unwillingness to prove what they say and difficulties in differentiate their own point of view from the other ones, which may be related to their difficulties in attribution of mental states.

Keywords: Theory of mind; Autism; Otherness.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo investigar a relação entre as dificuldades de atribuição de estados mentais – ou como é conhecida atualmente, teoria da mente –, de crianças com autismo e a tendência destas ao pensamento egocêntrico (descrito por Jean Piaget).

Desde o estudo seminal de Kanner (1943) as publicações científicas em torno do tema do autismo têm se avolumado com o passar dos anos. Da mesma forma, são variadas as vertentes que buscam compreender esse fenômeno como as teorias psicanalíticas, a teoria afetiva, as neurociências, as teorias cognitivistas (coerência central, função executiva e teoria da mente), entre outras. Dada a amplitude

de abordagens sobre este transtorno, procuramos nesta pesquisa ancorarmo-nos nas teorias cognitivistas, em especial, a respeito da teoria da mente e na epistemologia genética de Piaget.

Leo Kanner publicou em 1943 o artigo “Autistic disturbances of affective contact” na revista *Nervous Children*, referente à sua pesquisa com método de estudos de casos em que participaram onze crianças com idades entre dois e onze anos, sendo oito meninos e três meninas. Neste trabalho, Kanner (1943) relatou que desde 1938 tomara conhecimento de algumas crianças com características peculiares fascinantes e excepcionalmente diferentes de tudo o que havia sido descrito até então. As características observadas nos onze estudos de casos realizados por Kanner (1943) apontavam um isolamento extremo, um desejo obsessivo pela mesmice, dificuldades em adquirir linguagem verbal e que tinham em geral excelente memória. Assim, Kanner (1943) concluiu que talvez estas crianças viessem ao mundo com uma incapacidade inata para o contato afetivo, da mesma maneira que outras crianças nasciam com deficiências físicas ou intelectuais.

Inicialmente os sintomas do autismo foram comparados aos sintomas da esquizofrenia. Porém, diferenças qualitativas entre o autismo e as psicoses estudadas na época foram observadas nestes pacientes, como busca intermitente por imutabilidade, reação de horror frente a barulhos de volume alto, ecolalias etc. Estas diferenças contribuíram para a migração da terminologia “autístico” para “o autismo”, uma nova patognomia (Laurent, 2014; Leon, 2002; Velloso, 2012).

A noção de autismo tem sofrido diversas alterações ao longo do tempo, contribuindo, de certa forma, para um número significativo de diagnósticos imprecisos. Lima (2010) esclarece que nos primeiros vinte anos, o autismo permaneceu imerso nas concepções psicodinâmicas, o que pode ter influenciado a hipótese de Kanner (1943) sobre uma possível relação entre os sintomas do autismo e as características peculiares dos pais das onze crianças analisadas, como frieza emocional no que diz respeito ao relacionamento com seus filhos e intelectualismo exacerbado.

As concepções psicodinâmicas passaram a dividir terreno com as concepções cognitivas a respeito do autismo a partir de meados dos anos 1960, principalmente depois da publicação do livro *Infantile Autism*, de Bernard Rimland (1964), que defendia ser o autismo, uma disfunção cognitiva e não afetiva. A partir dos anos 1980, influenciados pela revolução cognitivista nos preceitos psicológicos, boa parte dos estudiosos do autismo passou a considerá-lo como uma disfunção cognitiva de natureza neurológica, influenciada, principalmente, por fatores genéticos (Lima, 2010).

Embora as inúmeras controvérsias sobre a etiologia e definição do autismo tenham marcado as sete décadas que sucederam a sua primeira descrição feita por

Kanner (1943), existe um consenso entre os estudiosos do tema em relação aos sintomas que o definem: prejuízos na interação social; consideráveis dificuldades na comunicação e interesses restritos e estereotipados (Assumpção Jr. & Kuczynski, 2011; Dourado, 2011; Klin, 2006; Schwartzman, 2011).

O enfoque cognitivista a respeito do autismo tem possibilitado condições para formular teorias que buscam explicar sua sintomatologia, dentre elas, a teoria da mente (Amorim, 2008; Bosa & Callias, 2000; Leon, 2002; Velloso, 2012).

A teoria da mente tem sido denominada pelos seus estudiosos como a capacidade de atribuir estados mentais (crenças, desejos, intenções e emoções) a si e aos outros, com o intuito de explicar, interpretar e prever comportamentos. Segundo alguns autores, a aquisição de uma teoria da mente é imprescindível para a eficácia dos relacionamentos sociais, uma vez que auxilia a criança a antecipar suas ações, justamente por compreender e identificar as emoções e crenças do outro (Domingues, 2006; Golleman, 2006).

Os psicólogos Perner e Wimmer (1983), baseados no estudo de Premack e Woodruff (1978) que originou o termo “teoria da mente”, criaram a primeira tarefa de crença falsa. Com base no estudo de Perner e Wimmer (1983), Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) construíram a tarefa de crença falsa “Sally e Ann”. A tarefa constitui-se no seguinte problema: Sally e Ann brincavam de bola e ao término da brincadeira, Sally guardou a bola em uma cesta, saindo da presença de Ann. Nesse momento, Ann retirou a bola da cesta e a colocou em uma caixa, sem que Sally tenha visto esta alteração de lugar. Pergunta-se ao examinando: “Quando Sally retornar, onde ela procurará a bola?”.

O acerto nas tarefas de crença falsa demonstra que a criança tenha adquirido a teoria da mente por alguns motivos: em primeiro lugar a criança precisou deixar de levar em conta seu próprio ponto de vista (ela sabe que a bola está na caixa) para inferir sobre um ponto de vista diferente (o de Sally, que acredita que a bola está na cesta, pois não viu a troca da bola de lugar (Carraro, 2003).

Além da resolução das tarefas de crença falsa que mensuram a teoria da mente, a análise do emprego de termos mentais e a brincadeira de faz de conta tem sido alvo de escrutínio entre os teóricos (Leslie, 1987, 1988; Lillard, 1993) como possíveis indicadores de uma teoria da mente na criança.

Alguns estudiosos da teoria da mente (Jou & Sperb, 1999; Perner, 1991; Rodrigues, 2005) têm afirmado que a habilidade de inferir estados mentais alheios só é possível de ser desenvolvida quando a criança é capaz de alcançar um nível de representação mental que a habilite a diferenciar entre o que é subjetivo do que é objetivo. Sendo assim, a partir desta capacidade de interpretar o mundo interno e o mundo externo, a criança torna-se cada vez mais sociável, passando a inferir sobre crenças, desejos e emoções alheias.

Piaget (1947) advoga que a criança alcança um nível de representação mental que lhe permite diferenciar entre o que é subjetivo do que é objetivo quando inicia a superação do pensamento egocêntrico, pois enquanto a criança pensa que todos pensam como ela, não encontrará motivos para se conformar às verdades comuns, muito menos buscar comprovações lógicas sobre aquilo que acredita. Para este autor, “a lógica se desenvolve em função da socialização do pensamento” (Piaget, 1947, p. 33).

Para Piaget (1923), o pensamento egocêntrico é definido como um estágio primitivo do pensamento lógico e é marcado por três principais características que os distinguem entre si: inconsciência da diferenciação entre o próprio ponto de vista e o ponto de vista de outra pessoa; ausência de lógica, pois tende a afirmar o tempo todo a sua própria realidade; e tendência ao predomínio da representação imagética sobre a representação conceitual.

Podendo ser pensado como um transtorno global do desenvolvimento, o autismo infantil – que é compreendido na forma de um espectro entre alguns estudiosos (Assumpção Jr. & Kuczynski, 2011; Dourado, 2011; Schwartzman, 2011) –, pode assim evidenciar atrasos ou o não desenvolvimento de estruturas mentais, o que, tomando por base a epistemologia de Piaget, manteria somente certas características de estágios precedentes, mesmo com o avanço da idade cronológica da criança. Por exemplo, levando em conta o pensamento egocêntrico, característico do início do desenvolvimento do pensamento infantil, dependendo do nível de comprometimento do autismo infantil, a criança, mesmo em idade avançada, pode permanecer com estruturas mentais com predomínio de imagens, ao invés do conceito; ausência de lógica e dificuldade de diferenciar de maneira representativa, o mundo subjetivo do mundo objetivo.

Essas características podem estar relacionadas às dificuldades de atribuição de estados mentais das crianças com autismo apontadas em diversas pesquisas como as de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985); Barros (2008); Fernandes e Mendes (2002); Gallo-Penna (2011); Mainieri (2000); Mattos (1996); Gonçalves e Domingues (2014); Velloso (2011).

MÉTODO

Participantes

A amostra foi selecionada pelo critério de conveniência em duas instituições localizadas no estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa do tipo exploratória com método de estudo de casos, duas crianças diagnosticadas com autismo, ambas com a idade de dez anos. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética da Universidade de São Paulo. Para confiabilidade do diagnóstico de autismo, as crianças foram submetidas às escalas de rastreio de autismo CARS-Br (Pereira,

Riesgo, & Wagner, 2008) e ATA (Assumpção Jr., Gabriel, Kuczinski, & Rocca, 1999), além da apresentação de laudo diagnóstico recente (menos de um ano) assinado por psiquiatra ou neurologista.

A ausência de rebaixamento do Quociente de Inteligência (QI), ou seja, de deficiência intelectual, também foi averiguada na presente investigação, no intuito de evitar interferências nos resultados. Por este motivo, os participantes foram submetidos à aplicação do teste de inteligência R-2 (Alves & Rosa, 2000); *de dois subtestes da escala de inteligência Wechsler infantil*, 3. edição – WISC III (Figueiredo, 2002) e da Escala de Comportamento Adaptativo *Vineland* (Sparrow; Balla, & Cicchetti, 1984).

Felipe (nome fictício), um dos participantes, apresentou laudo diagnóstico assinado por psiquiatra com o CID-10, F84.0 (Autismo infantil) e alcançou 25 pontos na escala ATA e 32,5 na escala CARS-Br – autismo leve. Demonstrou ausência de deficiência intelectual, com 70 pontos (comportamento adaptativo médio inferior) na Escala de Vineland e QI – percentil 50 (inteligência média). Nos subtestes Cubos e Vocabulários, Felipe obteve pontos ponderados, 6 e 5, respectivamente, o que está um pouco abaixo da média.

A segunda participante, Luiza (nome fictício), apresentou laudo diagnóstico assinado por neuropediatra com o CID 10, F84.5 (Síndrome de Asperger) e alcançou 25 pontos na escala ATA e 32,5 na escala CARS-Br – autismo leve. Demonstrou ausência de deficiência intelectual, com 70 pontos (comportamento adaptativo médio inferior) na Escala de Vineland e QI – percentil 10 (inteligência média inferior). Nos subtestes Cubos e Vocabulários, Luiza obteve pontos ponderados, 8 e 6, respectivamente, o que está dentro da média.

Instrumentos utilizados e procedimentos

Os procedimentos desta pesquisa resumem-se em:

- Avaliar a teoria da mente dos participantes (N = 2), por meio de tarefa de crença falsa e análise do emprego dos termos mentais.
- Investigar sobre a diferenciação entre a dimensão psicológica e a física (interno X externo) dos participantes de pesquisa, por meio de entrevista clínica piagetiana.
- Investigar sobre a manutenção da atenção compartilhada e a compreensão do contexto da história dos participantes de pesquisa, por meio de contos de fadas e histórias sociais.

As histórias sociais são histórias narradas de forma fragmentada, as quais utilizam recursos visuais como fotografias, desenhos ou pictogramas, envolvendo

situações de interações sociais que auxiliem na compreensão dos estados mentais próprios e do outro (Gray, 1998; Gray & Garand, 1993).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois participantes, Felipe e Luiza, erraram a tarefa de crença falsa, justificando suas respostas com base no *não importismo* – de acordo com Piaget (1947), quando a criança responde qualquer coisa que lhe vier à mente, sem relação com o que lhe foi perguntado – em ecolalias e na ausência da intenção de comprová-las. Apesar de os participantes errarem a tarefa de crença falsa, empregaram uma quantidade considerável de termos mentais em seus discursos, levando em conta suas condições clínicas.

De acordo com Gonçalves e Souza (2016) a partir da leitura de Leslie (1987; 1988), o emprego de termos mentais evidencia a capacidade de atribuição de estados mentais. Ao contrário, para Piaget (1947) no plano da ação, a presença de termos mentais na linguagem da criança não significa que esta consiga diferenciar, no plano da reflexão, entre os estados mentais e os físicos. A tabela abaixo descrita demonstra a porcentagem de termos mentais pronunciados pelos participantes desta investigação.

Tabela 1 Porcentagem de termos mentais em relação ao total de palavras pronunciados durante as sessões (São Paulo, 2016).

Participante	Total de palavras	Total de termos mentais	% Termos mentais
Felipe	1.620	65	4,01%
Luiza	1.887	101	5,35%

Ainda, em relação ao emprego de termos mentais, nota-se na Tabela 2, abaixo descrita, que o maior número de termos mentais pronunciados pelos participantes da presente investigação, refere-se aos termos relacionados às emoções e o menor número se refere aos termos relacionados com a intenção dos personagens.

Cabe aqui destacar que a participante Luiza pronunciou um maior número de termos mentais relacionados às emoções do que Felipe, porém necessitou de apoio por meio das figuras ilustrativas em quase cem por cento das vezes que inferiu sobre estes estados mentais dos mesmos personagens. Diferentemente, o participante Felipe reconheceu as emoções dos personagens das histórias narradas, recorrendo muito pouco ao apoio das figuras ilustrativas.

Tabela 2 Frequência de termos mentais pronunciados pelos participantes nas sessões em relação ao número de palavras ditas (São Paulo, 2016).

Participante	Caract.	Crença	Desejo	Emoção	Intenção	Termos mentais	Total de Palavras
Felipe	5	8	5	47	0	65	1.620
Luiza	12	17	5	59	8	101	1.887

Em relação às entrevistas clínicas com método piagetiano, notou-se que os participantes, de maneira geral, estão no primeiro estágio do processo de tomada de consciência em relação ao dualismo entre os aspectos físicos e psicológicos. Por este motivo, Luiza e Felipe apresentam inocência em relação à diferenciação entre o próprio ponto de vista e o ponto de vista do outro, demonstrando alto coeficiente de egocentrismo em suas inteligências representativas. O Quadro 1 demonstra a discussão citada anteriormente.

Quadro 1 Comparação das entrevistas clínicas segundo Piaget.

Participante	Pensamentos	Palavras	Sonhos
Luiza (10 anos)	Os pensamentos estão na cabeça, porém se esta for aberta, aparecerá uma lâmpada.	O nome da Luiza está escrito na Luiza.	Confusão entre o sonho e o pensamento; entre o sonho e a realidade.
	Primeiro estágio	Primeiro estágio	Primeiro estágio
Felipe (10 anos)	Os pensamentos estão na boca e podem ser tocados.	A palavra forte é forte.	O sonho está na noite e nas nuvens.
	Primeiro estágio	Primeiro estágio	Primeiro estágio

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Os resultados desta pesquisa dão indícios de que o emprego dos termos mentais não significou que os participantes diferenciasssem entre o psicológico e o físico, pelo desequilíbrio entre assimilação e acomodação. Em outras palavras, a criança, primeiramente, emprega termos mentais em seus discursos predominantemente por assimilação, mas isto não quer dizer que este fato gere, neste momento, a busca de adaptação à realidade. No entanto, à medida que, a partir da estrutura representativa, a intuição dê lugar à construção gradativa da inteligência

operatória, caracterizada pela reversibilidade de pensamento e início da superação do egocentrismo, o emprego dos termos mentais poderá ser reconstruído no plano da representação por meio também da acomodação.

Além disso, constatou-se que os discursos dos participantes com autismo foram amplamente baseados em ecolalias imediatas e tardias, monólogos coletivos e respostas caracterizadas pelo *não importismo* e pela fabulação, o que aponta alto coeficiente de egocentrismo correspondente aos discursos encontrados em crianças pequenas (estágio pré-operacional).

Estes apontamentos indicam uma possível relação entre as dificuldades de teoria da mente das crianças com autismo e a tendência destas apresentarem inocência em relação à diferenciação entre o próprio ponto de vista do ponto de vista do outro, fruto de um alto coeficiente de egocentrismo de seus pensamentos.

Por fim, esta pesquisa pode somar-se ao corpo de estudos sobre a relação entre a capacidade de teoria da mente e as principais características dos indivíduos com autismo. A compreensão dos aspectos relevantes do processo da representação mental, da construção subjetiva de si e do outro, refletem a forma peculiar com que a criança com autismo constrói sua subjetividade e, internamente, o mundo real. Esta compreensão pode oportunizar a criação de ferramentas clínicas e pedagógicas, com vistas às interações mais profícuas com estes indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Alves, I. C. B., & Rosa, H. R. (2000). *R-2: Teste não verbal de inteligência para criança*. Manual. São Paulo, SP: Vetor.
- Amorim, L. C. D. (2008). *O conceito de morte e a síndrome de Asperger*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. 116 f. São Paulo: Universidade de São Paulo, USP. Recuperado de: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-19022009.../Amorim_me.pdf.
- Assumpção Jr., F. B., & Kuczinski, E. (2011). Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: J. Schwartzman & C. Araújo (Orgs.). *Transtornos do espectro do autismo*. (43-54). São Paulo, SP: Memnom.
- Assumpção Jr., F. B., Gabriel, M. R., Kuczinski, E., & Rocca, C. C. (1999). Escala de avaliação de traços autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. *Arq. Neuropsiquiatria*, 57(1), 23-9.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?". *Cognition*, 21, 37-46.
- Barros, P. (2008). *Avaliação da empatia em crianças e adolescentes com síndrome de Asperger*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. 94 f. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Recuperado de: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp079527.pdf>

- Bosa, C. A., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1). doi: 10.1590/S0102 79722000000100017.
- Carraro, L. (2003). *A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente*. Dissertação de Mestrado. 107 f. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3524>.
- Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. 138 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.
- Dourado, F. (2011). *Autismo e Cérebro Social: Compreensão e Ação*. Fortaleza, CE: Premius.
- Fernandes, F. D. M., & Mendes, E. R. R. (2002). Teoria da mente: uma comparação entre autistas, portadoras da síndrome de Asperger e crianças normais. *Temas sobre desenvolvimento*, 11(61), 25-29.
- Figueiredo, V. I. M. (2002). *Escala de Inteligência Wechesler para crianças: adaptação e padronização de uma amostra brasileira* (3ª ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gallo-Penna, E.C. (2011). *Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social*. Tese não publicada (Doutorado em Psicologia da Educação). 139 f. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.
- Golleman, D. (2006). *Inteligência Social: o poder das relações humanas*. Rio de Janeiro. RJ: Campus.
- Gonçalves, P. L., & Domingues, S. F. S. (2014). A influência das narrativas de histórias infantis em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo. Projeto elaborado com o apoio do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade de Guarulhos, 2014. In: *XII Jornada Apoiar: A clínica social propostas, pesquisa e intervenções*. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: Vetor Editora Psicopedagógica, 807-820.
- Gray, C. (1998). Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In: E. Schoppler, G. Mesibo & L. Kunce. (Eds.). *Asperger syndrome or high-functioning autism? 1*, 167-198. New York: Plenum.
- Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: improving responses of studies with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2). doi: org/10.1590/S0102-79721999000200004.
- Kanner, L. (1943). Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 217-50.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Supl. I), 3-11.
- Leon, V. (2008). *A compreensão e a produção de enunciados metafóricos em crianças com transtornos globais do desenvolvimento*. Tese de Doutorado e Psicologia. 140 f.

- Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Recuperado de: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17822/000723540.pdf.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation in infancy: the origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child’s theory of mind. In: J. Astington & P. Harris, *Developing theories of mind* (p. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child’s of theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lima, R. C. (2010). *Autismo como transtorno da memória pragmática: teses cognitivistas e fenomenológicas à luz da filosofia de Henri Bergson*. Tese não publicada (Doutorado em Saúde Coletiva). 154fls, Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
- Mainieri, A. G. (2000). *A teoria da mente na vida diária de crianças autistas*. Dissertação não publicada (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). 97fls. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- Mattos, M. I. P. (1996). *O autismo sob a perspectiva da teoria da mente: na intersecção entre o afeto e a cognição*. Dissertação não publicada. (Mestrado em Psicologia). 86fls. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- Pereira, A., Riesgo, R. S., & Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal da Pediatria*, 84(6), 487-494.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1923). *El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño*. (S. Pasternac, Trad.) Genebra: Archives de Psychologie.
- Piaget, J. (1947). *A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores*. (A. U. Sobral, & M. S. Gonçalves, Trads.) Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. Originalmente publicado em Paris, 1947.
- Rimland, B. (1964). *Infantile autism: the syndrome and its implications for a neural theory of behavior*. New York: Meredith Publishing Company.
- Schwartzman, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: J. Schwartzman & C. Araújo (Orgs.). *Transtornos do espectro do autismo*. p. 37-42. São Paulo, SP: Memnon.
- Velloso, R. L. (2011). *Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com aplicação do teste Strange Stories traduzido e adaptado para a língua portuguesa*. Tese de Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. 114fls. São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

