

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DAS(OS) PSICÓLOGAS(OS)



Organizadoras:

Clarice Regina Catelan Ferreira

Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto



UNIPAR
UNIVERSIDADE PARANAENSE

VOLUME 1

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
**REFLEXÕES SOBRE AS
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO
DAS(OS) PSICÓLOGAS(OS)**

Organizadoras:

Clarice Regina Catelan ferreira
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto

CONSELHO EDITORIAL

Ana Bárbara Joaquim Mendonça
Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi
Daniella Fernanda Moreira Santos
Debora Mendes Baggio
Josavias Anthony Oshiro Costa
Lorena Carrillo Colaço
Maria da Apresentação Barreto
Michelle Aparecida Ferreira dos Santos
Rafaela Batista Santarosa
Soraya Cunha Couto Vital

Coordenação de Editoração

Diagramação e Editoração Eletrônica

Valter A. Mendes

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 Psicologia histórico-cultural: reflexões sobre as possibilidades de atuação das(os) psicólogas(os) / Clarice Regina Catelan Ferreira, Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto (organizadoras). – Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2024.
E-book.

ISBN 978-65-84914-55-1

1. Psicologia histórico-cultural. I. Ferreira, Clarice Regina Catelan. II. Parisoto, Dyeniffer Jessica Bezerra. III. Universidade Paranaense – UNIPAR.

(21 ed) CDD: 150

Bibliotecário Responsável Alexandro Amâncio da Silva CRB 9/1941

*As informações contidas nos trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores
É proibida a reprodução sem a devida referência da fonte*

Sumário

- Apresentação..... 7
Clarice Regina Catelan Ferreira
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto
1. Atuação do psicólogo escolar e educacional: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para uma ação transformadora..... 9
Marilda Gonçalves Dias Facci
Fabiola Batista Gomes Firbida
2. A avaliação do desenvolvimento como uma atividade multiprofissional: refletindo o papel da professora de Tony 51
Ana Paula Alves Vieira
3. Psicologia e educação: alguns apontamentos sobre a medicalização de crianças em processo de escolarização a partir da Psicologia Histórico-Cultural 71
Jacsiane Pieniak & Kettlyn Carla de Souza
4. Educação Especial, Educabilidade e Arte 93
Manoelly Monteiro de Oliveira Müller
5. A atuação do psicólogo na saúde mental: interlocução entre o paradigma da Atenção Psicossocial e a Psicologia Histórico-Cultural 119
Maria Aparecida Santiago da Silva

6. Psicoterapia de fundamento Histórico-Cultural: atuação sobre o processo de formação de consciência 153
Elis Bertozzi Aita
7. A práxis desenvolvida no atendimento clínico com crianças: um enfoque da Psicologia Histórico-Cultural 183
Maria Augusta Zago Mexia, Beatriz Peixoto Pontes, Patrícia Barbosa da Silva & Clarice Regina Catelan Ferreira
8. Uma análise contemporânea acerca do impacto da tecnologia no desenvolvimento infantil sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural 213
Matheus Richter Nogueira & Clarice Regina Catelan Ferreira
9. A judicialização da vida e a psicologia jurídica em uma leitura Histórico-Cultural 245
Gabriela de Conto Bett
10. Reflexões sobre os impactos da violência doméstica às mulheres e as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(a) 271
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto
11. Vidas nômades: reflexões acerca da atuação do psicólogo com a população em situação de rua 303
Ronaldo Pereira Barboza
- Sobre as autoras e os autores 327

Apresentação

É com enorme satisfação que trazemos a público este livro intitulado Psicologia Histórico-Cultural: reflexões sobre as possibilidades de atuação das(os) psicólogas(os). A obra é composta por onze capítulos escritos pela primeira e pela segunda turma do curso de Especialização em Psicologia Histórico-Cultural, oferecida pela Universidade Paranaense – UNIPAR nos anos de 2021 e de 2022 nas cidades de Cascavel e Umuarama, no Paraná.

Este curso foi proposto com o intuito de viabilizar um espaço de formação nestas duas cidades interioranas do Paraná, onde diversos profissionais trabalham subsidiados pela Psicologia Histórico-Cultural, e vislumbravam por uma formação voltada para o aprofundamento das bases teóricas e também discussões sobre as atuais demandas profissionais que a Psicologia tem vivenciado. Neste sentido, este curso de pós-graduação contemplou módulos que primavam pelo estudo do arcabouço teórico epistemológico e outros que trouxeram à baila aspectos da atuação profissional subsidiada teoricamente e comprometida com a luta pela humanização e transformação das relações de vida e de trabalho na sociedade em que vivemos.

Ao longo das aulas as discussões fomentadas foram ganhando corpo e, ao final, as(os) participantes foram convidadas(os) a contribuir com a escrita de capítulos para um ebook. O resultado disso são as páginas produzidas ao longo desta obra, que representam contribuições para refletirmos criticamente a práxis profissional em interface com diversas temáticas e áreas de atuação da Psicologia.

Convidamos as(os) leitoras(es) a desfrutar da síntese das discussões ocorridas no decorrer deste curso de pós-graduação e a refletir que temos muito a construir – a cada dia – para que a Psicologia ocupe de fato um espaço de humanização e de emancipação, considerando os desafios concretos de nossa realidade.

Umuarama, Pr., 20 de julho de 2024.

Clarice Regina Catelan Ferreira
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto

1. ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA AÇÃO TRANSFORMADORA

Marilda Gonçalves Dias Facci

Fabiola Batista Gomes Firbida

Desde 1970, de acordo com Patto (1984), a Psicologia está presente na escola. Inicialmente, com a hegemonia de uma visão individualizante, patologizante, guiada pelos ideários neoliberais e, a partir da década de 1980, buscando se firmar de acordo com uma concepção crítica.

Essa perspectiva fundamenta as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013), documento elaborado em 2013 e revisto em 2019, que foi apresentado pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia, documento que foi atualizado em 2019 (CFP, 2019). As Referências deixam marcada uma visão de Psicologia direcionada a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professores, estudantes, pais e comunidade em geral), levando em conta as multideterminações que permeiam a educação, de forma ampla, e o cotidiano da escola, de forma mais particular.

Recentemente, em 2019, tivemos a aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Os parágrafos 1º e 2º da Lei determinam o seguinte:

1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2019, p. 1).

A Lei encontra-se em fase de implantação e regulamentação, sendo que em alguns estados e municípios o processo já está bem adiantado, inclusive com abertura de concursos e contratação de psicólogos e assistentes sociais. A luta que está sendo travada, com a Lei, remete à defesa do direito de todos os seres humanos à educação, uma vez que concordamos com Saviani (2003) quando analisa que cabe à educação a socialização da cultura produzida pelos homens; assim como assentimos, juntamente com Vigotski (2000), que a apropriação dos conhecimentos científicos provoca desenvolvimento no psiquismo, alterando a forma como o indivíduo compreende e atua na realidade. Ambos os autores ressaltam o quanto que o processo de escolarização contribui para a humanização.

A inserção da Psicologia, neste posicionamento, deve se encaminhar no sentido de auxiliar a escola na consecução de seus objetivos, o que vai demandar, segundo Abrantes (2016), uma dimensão política e uma dimensão epistemológica, entre outros pontos. No que se refere à

primeira dimensão, o autor expõe a necessidade de o psicólogo se posicionar acerca de qual “[...] tipo de sociedade pretende ajudar a produzir e quais as consequências das práticas realizadas a partir da Psicologia, considerando tanto dimensões individuais (interpessoais e intrapessoais), quanto sociais (estruturais)” (p. 23).

A segunda dimensão ressalta a importância da teoria para o desenvolvimento da prática profissional, pois, segundo o autor, o modo de vinculação com a realidade “[...] somente poderá se efetivar como prática consciente se ocorrer o processo de apropriação do complexo sistema categorial produzido no campo da Psicologia que representa ou sintetiza a história humana de relação com esse objeto de estudo” (ABRANTES, 2016, p. 25). O pensamento teórico, formado com a apropriação dos conhecimentos históricos produzidos pela Psicologia e outras áreas afins, servirá como norte para a intervenção profissional em um processo no qual a relação teoria e prática possuem unidade.

Esse pensamento teórico servirá como norte para a intervenção da psicóloga, de acordo com as necessidades postas no contexto escolar. A profissão de psicólogo foi criada em 1962. Estamos comemorando 60 anos de profissão, no ano de 2022, e a Psicologia Escolar e Educacional tem se constituído historicamente como importante campo de atuação e pesquisa da Psicologia. Algumas das temáticas de estudo, pesquisa e atuação profissional no campo da Psicologia Escolar são: processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com deficiências, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da Psicologia Escolar e formação continuada de professores, dentre outros.

Um dos problemas que a Psicologia vem enfrentando remete ao fracasso escolar. A queixa de que os alunos não estão aprendendo tem sido frequentemente colocada aos psicólogos que atuam no contexto educacional, trazendo uma solicitação de explicação da causa do fracasso escolar. Entendemos queixas escolares como “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem”, conforme propõe Souza (2000). A autora analisa que

[...] embora a Psicologia tenha ampliado o seu ângulo de visão da intra e da intersubjetividade, pela consideração de seus determinantes sócio-históricos, a presença de novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura psicologizante e em muitos casos patologizante do processo de escolarização. (SOUZA, 2000, p. 120).

O conceito de queixa escolar, segundo a autora, amplia a compreensão desta problemática: a análise deve ser permeada pelas múltiplas determinações que estão presentes no processo ensino-aprendizagem.

Neste capítulo defendemos o direito de todos à educação, por isso, quando vemos alunos que ainda não se apropriaram do processo de escolarização, compreendemos que a Psicologia necessita intervir em relação às queixas escolares, que criam obstáculos para o processo ensino-aprendizagem. Pensamos que cabe a ela contribuir para que esses obstáculos sejam compreendidos, enfrentados e superados e, com a expectativa de ampliação no quadro de psicólogas que atuam na educação,

e partindo da premissa, conforme propõe Saviani (2007), de que “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”, consideramos fundamental realizar reflexões e proposições teórico-práticas acerca do trabalho realizado neste campo da Psicologia no enfrentamento ao fracasso escolar. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que podem subsidiar a ação dos psicólogos no âmbito escolar, com foco nas queixas escolares.

Com base no marxismo, essa teoria, segundo Tanamachi, Asbhar e Bernardes (2018), possibilita explicar a realidade e apresentar possibilidades concretas para transformar a sociedade. Esse seria um diferencial na intervenção de psicólogos que buscam se fundamentar nos pressupostos da escola de Vigotski. Discorreremos sobre os seguintes elementos: método, desenvolvimento do psiquismo, relação desenvolvimento e aprendizagem, a constituição da personalidade e o sofrimento psíquico.

1. MÉTODO DE ANÁLISE

Vigotski (1996a) buscava contribuir para a elaboração de uma Psicologia que superasse o modelo tradicional vigente, que fazia uma cisão entre corpo e mente, objetividade e subjetividade, por exemplo. Para o autor, o grande problema estava em que havia concepções que se calcavam no idealismo ou no materialismo, não utilizando a dialética. Para ele “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência e geral, universal ao máximo” (p. 393). Ela permite analisar os elementos que mediam as relações dos homens com a sociedade, entendendo que a realidade é dinâmica.

Foi a prática exercida por psicólogos, em sua época, segundo Vigotski (1996a), que exigiu a construção de uma Psicologia geral, que estaria ancorada no materialismo histórico e dialético. A questão metodológica, o método de análise do sujeito e da sociedade permitiria a superação de uma Psicologia tradicional. A análise dialética, conforme propõe Ianni (2011), é sempre uma análise crítica, é uma análise histórica. Do nosso ponto de vista, é esse método que possibilitará uma ação da Psicologia com vistas ao desenvolvimento pleno do indivíduo.

Vigotski (1996a) alega que a grande questão, para superar uma Psicologia burguesa, estava em compreender que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 1996a, p. 368). Portanto, para compreender o sujeito e os fenômenos humanos, é preciso levar em conta a historicidade dos fatos, analisar como os homens foram transformando a natureza, por meio do trabalho, para atender suas necessidades, o que foi alterando o próprio homem.

No método do materialismo histórico-dialético é necessário analisar a essência, pois, como afirma Vigotski (1996a), apoiado em Marx, se a aparência e a essência fossem as mesmas toda ciência seria desnecessária. Nesse sentido, o psicólogo na educação deve analisar a essência dos fatos. Para Ianni (2011, p. 400) isso significa que a “realidade social precisa ser pesquisada, questionada, precisa ser explicada”. O psicólogo parte do que é visível, imediato, apresentado no cotidiano da escola, pois, como afirma Ianni (2011, p. 406), são “as primeiras expressões do real” e não devem ser desprezadas.

Mas o processo não acaba aí. À medida que a reflexão prossegue, à medida que se busca explicar as determinações que constituem o objeto, deve-se retornar ao cotidiano munido do pensamento concreto, que é a síntese de múltiplas determinações. Com isso, analisa Ianni (2011), o profissional avança sua compreensão, supera o senso comum, caminhando da aparência à essência, da parte ao todo, levando em conta a relação singular-particular-universal. Isso tudo em conjunto, para compreender a realidade.

Oliveira (2005) analisa que o psicólogo deve “[...] compreender como a singularidade de constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (p. 26). A autora compreende que a particularidade remete à vida cotidiana, às mediações que vão acontecendo na vida do indivíduo em sociedade. Já a universalidade é “[...] a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento” (p. 28). São as relações que os homens estabelecem com as objetivações humanas, com o que foi produzido, que deve ser apropriado na singularidade, permeado pela sociedade. No entanto, em nossa sociedade, segundo a autora, sociedade e universalidade (genericidade) não são as mesmas coisas, porque no capitalismo convivemos com a divisão de classes, na qual nem todos têm direito às mesmas coisas, nem todas as pessoas têm acesso igualitário aos bens materiais e culturais. Essa, do nosso ponto de vista, é uma mediação fundamental para a ação da Psicologia na escola, quando se parte da ideia de que o homem é síntese das relações sociais.

Oliveira (2005) analisa que quanto mais a sociedade se complexifica, mais vão surgindo elementos/situações a serem analisadas para compreensão da essência dos fatos humanos, e mais complicadas e múltiplas são as vinculações que são estabelecidas entre eles. Assim, torna cada vez mais árduo captar esses múltiplos elementos mediadores que formam a singularidade. Para ela,

[...] o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações – o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular”. (p. 50).

Na prática profissional da Psicologia, o indivíduo, o singular, necessita ser analisado sobre esse prisma, para não correr o risco de particularizar este ou aquele fenômeno, para não culpabilizar, por exemplo, ora a família, ora os professores, ora o próprio estudante pelo fracasso escolar. A intervenção do psicólogo na educação implica, portanto, em conhecer a realidade, as condições histórico-sociais que produzem os problemas presentes no cotidiano da escola, fazendo uma análise crítica da sociedade capitalista, e, como problematizamos antes, levando em conta os estudos de Abrantes (2016), um compromisso ético-político com a população pobre.

Tanamachi e Meira (2003), quando discorrem sobre uma concepção crítica de Psicologia, ancorada no materialismo histórico e dialético, expõem que adotar essa concepção

Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se, cada vez mais, livre e universal. (p. 19).

As autoras comentam ainda que tal concepção remete a um compromisso ético-político com a emancipação humana, com a transformação da sociedade. Como afirmam Tanamachi, Asbhar e Bernardes (2018), a intervenção/pesquisa a partir da Psicologia Histórico-Cultural empreende a “[...] superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada, no sentido da humanização, ou seja, no sentido da emancipação dos indivíduos” (p. 91-92).

Esse método que estamos aqui apresentando necessita balizar toda forma de análise e intervenção da Psicologia, superando modelos clínicos, patologizantes e individualizantes, que desconsideram as características presentes em uma sociedade desigual. Assim, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta se constitui em um fragmento de uma complicada rede de relações sociais. É necessário então desvelar os processos que produziram a queixa escolar.

Tanamachi e Meira (2003, p. 27) destacam que o psicólogo, ao lidar com as queixas escolares, deve fazer uma “[...] análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar”, pois a “queixa” deve ser compreendida como uma “síntese de múltiplas determinações”, de uma sociedade que prima, veladamente, para que todos as pessoas não tenham acesso ao conhecimento.

Para superar o fracasso escolar é necessária uma ação conjunta de todos envolvidos no processo de escolarização: professores, pedagogos, familiares e alunos. Dessa forma, o rompimento com as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar muda o foco do olhar de aspectos psicológicos para a análise do indivíduo e suas relações institucionais, considerando o contexto social e histórico em que é produzido o problema de escolarização.

A meta é contribuir para que professores possam ensinar e alunos possam se apropriar dos conhecimentos curriculares. Assim, cada queixa apresentada às psicólogas, neste sentido, deve levar em conta a totalidade, as contradições, a ideologia posta na sociedade capitalista, em direção à construção de uma sociedade na qual todos tenham direito a uma educação que promova o desenvolvimento dos sujeitos, que contribua com o processo de humanização de todos.

Abordadas as questões metodológicas, no próximo item discorreremos sobre a constituição do psiquismo humano.

2. A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO

Quando trabalhamos com fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o psiquismo, estamos dando destaque para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que é provocado/complexificado com a apropriação dos conhecimentos na escola. Essas funções se constituem a partir das relações sociais, isto é, tendo como foco o desenvolvimento histórico, que diz respeito ao seu desenvolvimento cultural e não natural. Vigotski (2000, p. 142) esclarece que o desenvolvimento cultural da criança ocorre por meio de transformações e saltos, que são consequência da “[...] colisão do desenvolvimento de formas culturais de comportamento, que a criança começa a conhecer, com as formas primitivas que caracterizam o seu comportamento”.

Tal compreensão significa considerar que as formas elementares de funções psicológicas presentes nas etapas primitivas do desenvolvimento vão sendo incorporadas pelas funções mais complexas, as superiores, que se desenvolvem não por um processo de adaptação, mas, como aponta Vygotski (2000), por meio de uma relação ativa, de choque entre o organismo e o meio, produzindo novas formas de comportamento.

Por isso, aquelas funções psicológicas elementares (FPE) são reorganizadas em funções psicológicas superiores. As FPE se desenvolveram dentro de uma estrutura simples, que parte da relação direta entre os estímulos e a reação, e, à medida que o indivíduo se relaciona com seu entorno e este exige dele outras formas de comportamento que já não mais atende essa relação direta com o meio, ele vai alterando o seu comportamento ao sair desta relação direta e introduz meios artificiais, o emprego dos signos.

Para o autor russo, todo comportamento humano é mediado por instrumentos físicos, que transformam o meio externo, e instrumentos psicológicos (signos) – que alteram o comportamento. Segundo Vygotski (2000), “[...] na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo”, pois a partir do signo há uma estruturação qualitativamente nova das funções superiores. Sempre que aparece uma tarefa para o indivíduo, que ultrapassa suas condições biológicas de resolver, os signos são incorporados ao comportamento, auxiliando na resolução do desafio.

O indivíduo deixa de ser governado por essa estrutura mais simples e fragmentada, para se tornar uma estrutura complexa, formada por funções psicológicas superiores que atuam conjuntamente, sem perder suas particularidades. O desenvolvimento e a complexificação dessas funções estão atrelados ao processo educativo. O psiquismo dos indivíduos vai se alterando conforme ele estabelece relação com o entorno social e vai se apropriando da cultura, conforme destaca Leontiev (1978).

É a partir desse fundamento que a periodização do desenvolvimento precisa ser compreendida, pois, dessa forma, a análise da queixa escolar não será ancorada no viés adaptativo de funções primitivas, mas potencializará as funções psicológicas superiores, que ampliam as capacidades da criança em autodominar-se. O domínio da conduta implica, portanto, segundo Vygotski (2000), em “[...] um processo mediado, que se realiza sempre por meio de estímulos auxiliares”. No caso da criança com dificuldade no processo de escolarização, se faz necessário analisar como ela utiliza os recursos mediadores para realizar as atividades pedagógicas. A forma de realizar essas atividades está atrelada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores em

cada fase de desenvolvimento, o que remete à necessidade de o psicólogo compreender as características de cada período da vida.

A base da periodização proposta por Vygotski (1996b) se refere às mudanças internas qualitativamente novas que surgem em cada período do desenvolvimento da personalidade. O autor defende que “[...] o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, que se distingue em primeiro lugar pela permanente aparição e formação do novo, não existente em estágios anteriores” (VYGOTSKI, 1996b, p.254).

Essas novas formações psíquicas não aparecem espontaneamente, mas se formam dentro de períodos de estabilidades e instabilidades (crises) que acompanham o longo desenvolvimento da criança, desde o período pós-natal até a crise dos dezessete anos. Nos momentos de estabilidades acontecem microtransformações, que vão se acumulando e chegam a um ponto em que se desenvolvem uma formação psíquica nova.

Por isso, afirma Vygotski (1996b), que ao comparar o desenvolvimento inicial e o final do período se verificará enormes mudanças em seu desenvolvimento.

As crises são os períodos críticos, que marcam a constituição de uma nova formação psíquica de maneira abrupta, que modificam integralmente a personalidade da criança e que se constituem como pontos de viragem. Geralmente aparecem de forma negativa para as pessoas do convívio da criança, que se torna contrária ou perde o interesse por algumas atividades que antes chamavam a sua atenção (VYGOTSKI, 1996b).

Essas crises não podem ser vistas como negativas, porque aparecem devido ao conflito entre a máxima potencialidade da criança e os limites impostos por seu meio. Significa, dessa forma, que há uma necessidade interna de passagem para um novo período. Logo, não cabe ao psicólogo colocar rótulos e estigmas nas crianças que estão vivenciando este período de crise, como se fossem birras ou gracejos, sem considerar esses momentos de viragem, de mudanças bruscas pelas quais estão passando. Afinal, aparecem dentro de condições objetivas de vida, e o meio precisa estimular o máximo desenvolvimento das potencialidades das crianças.

A situação social do desenvolvimento é, de acordo com Vygotski (1996b, p. 264), a relação que se estabelece entre a criança e o seu meio social, e é “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante cada período etário.” A situação social do desenvolvimento estabelece toda a dinâmica da idade, do seu desenvolvimento, o que significa entender “[...] todas as leis que regulam a formação, as transformações e os nexos das novas formações de estrutura em cada idade” (VYGOTSKI, 1996b, p.263). Portanto, o autor quer dizer que as idades são formações dinâmicas, e que em cada etapa encontramos uma nova formação que reorganiza a personalidade como um todo.

Além disso, Vygotski (1996b) esclarece que, para compreender essa dinâmica da idade a situação social do desenvolvimento deve ser investigada, porque revela as relações imbricadas entre a criança e sua existência. No caso de nossa temática, como foram se produzindo as queixas escolares. Para essa compreensão, também é pertinente investigar o interior da situação social do desenvolvimento, como surgem as

novas formações de cada idade, pois as novas formações mudam a personalidade da criança.

Dessa forma, como afirma Vygotski (1996b), em um momento investiga-se como o meio social da criança influencia na formação da nova estrutura da consciência, e em um outro momento se faz o processo inverso: como a estrutura nova, já modificada, reconstrói as novas relações da pessoa com seu meio. Temos, dessa forma, um ser totalmente distinto em cada nova etapa do desenvolvimento, reorganizado internamente e refletindo sobre sua realidade de uma nova maneira, e mais elaborada.

De acordo com Leontiev (1978), a criança se relaciona com o meio por intermédio da atividade (conforme discorreremos no próximo item deste capítulo), e em cada período de desenvolvimento existe uma atividade principal. Para o autor, a atividade dominante da criança comporta três características:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. [...] Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. [...] Terceiro, a atividade dominante é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa data etapa do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 292-293).

A atividade dominante ou atividade-guia condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade em cada período da vida. Essas atividades, segundo Elkonin (1987), são as seguintes: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo. Não é nosso objetivo detalhar essas atividades, mas compreendemos que o psicólogo deve desenvolver uma atuação satisfatória com vistas a compreender as dificuldades de escolarização. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, é necessário considerar as atividades principais e o processo de crise que ocorre em cada período de desenvolvimento.

De acordo com Elkonin (1987), a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade dominante do nascimento até aproximadamente um ano. Vygotski (1996b) analisa que o período pós-natal (do nascimento ao segundo mês) é considerado um momento instável no desenvolvimento, pois o bebê, ao nascer, separa-se biologicamente da mãe, da qual era dependente em suas principais funções vitais. Vygotski (1996b) explica que no rompimento com a vida intrauterina há o início de um período novo, acompanhado de uma nova formação psíquica, que é a vida psíquica individual do recém-nascido.

A criança depende exclusivamente do adulto para satisfazer suas necessidades vitais em contraposição à carência de linguagem que seja eficaz na comunicação com o adulto. A crise do primeiro ano acontece quando a criança utiliza pela primeira vez os instrumentos e as primeiras palavras para expressar um desejo, pois já começa a andar, mas de forma lenta. Ficam evidentes comportamentos mais ativos, buscas intencionais dos objetivos que estão ao seu alcance. Nessa etapa, a linguagem co-

meça a se desenvolver pela própria necessidade de comunicação, mas não é uma linguagem como a dos adultos, é uma linguagem recortada, fragmentada, em que uma palavra se refere a vários objetos ao mesmo tempo.

O próximo período de desenvolvimento é o da primeira infância, que vai do primeiro ao terceiro ano de vida. A atividade dominante passa a ser a objetual manipulatória, na qual, por meio da linguagem, em contato com o adulto, a criança aprende a manipular os objetos. Vygotski (1996b) afirma que é a partir da relação da criança com o adulto que essa linguagem é impulsionada, o que mudará substancialmente o conteúdo da consciência.

No final da primeira infância a criança passa pela crise dos 3 anos, um período transitório, que, segundo o Vygotski (1996b), precisa ser analisado a partir dos sintomas de primeiro e segundo plano. No primeiro plano estão comportamentos como negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação, que denotam crianças difíceis de educar, pois antes eram crianças que careciam dos adultos e estavam subordinadas às suas regras. Mas o autor esclarece que essas crianças são as que não dependem mais exclusivamente dos adultos, que possuem uma certa autonomia e que levam as explicações dos sintomas do segundo plano.

Esses sintomas são apresentados por Vygotski (1996b) como sendo uma tendência à independência e das mudanças que acontecem da relação da criança com seu meio social. Uma nova atividade dominante, que vinha sendo gestada no período anterior, se instala na criança: o jogo de papéis. Segundo Elkonin (1987), por meio dos jogos a criança se apropria do mundo concreto dos objetos e reproduz ações realizadas

pelos adultos com esses objetos.

Facci (2004) afirma que na fase pré-escolar a criança ainda não domina as operações para realizar as atividades que o adulto realiza, mas no jogo de papéis ela pode realizar essas ações. O principal significado do jogo é que a criança modela as relações entre as pessoas (ELKONIN, 1987).

Uma nova crise se instala quando a criança ingressa no primeiro ano de escolarização: a crise dos sete anos. Segundo Vygotski (1996b), é caracterizada pela perda da espontaneidade, pois a criança já consegue distinguir sua vida interior e sua vida exterior, no sentido de que já percebe de forma diferenciada os vários ambientes sociais e manifesta-se externamente de forma mais artificial.

As vivências das crianças de sete anos adquirem sentido devido às transformações que o fator intelectual faz em suas percepções da realidade circundante – não mais uma percepção aglutinada, mas partes de um todo relacionado. Na crise dos sete anos, Vygotski (1996b) afirma que pela primeira vez os afetos e vivências são generalizados, aparecendo a lógica dos sentimentos. Na crise a criança percebe seus sentimentos, aquilo que a deixa chateada, e julga suas ações e a posição que ocupa. Nesse período, a atividade dominante é o estudo. Por meio do processo de escolarização ocorre a apropriação de novos conhecimentos, o que possibilita o surgimento da consciência e do pensamento teórico.

No período de transição entre a idade infantil e a adolescência surge uma nova crise. A atividade dominante passa a ser a comunicação íntima pessoal entre os jovens, que é associada por Leontiev (1998) à inserção destes nas formas de vida social que lhe são acessíveis. Nesse pe-

ríodo o jovem desenvolve os verdadeiros conceitos, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm um salto qualitativo. De acordo com Vygotski (1996b), o conteúdo e a forma de pensamento são transformados, levando o indivíduo a ter uma nova maneira de compreensão da realidade.

Na segunda fase da adolescência, o que em nossa sociedade corresponderia à frequência no ensino médio, o jovem passa a se relacionar com a realidade pela atividade profissional de estudo. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

Facci (2004) expõe que o processo de desenvolvimento e viragem em cada fase da vida deve ser compreendido levando-se em conta a relação entre o todo e a parte que mantém uma relação dinâmica. Os períodos não são estanques, pré-determinados, pois são decorrentes do contexto histórico-social no qual os indivíduos estão inseridos.

Em relação às crises, Vygotski (1996b) deixa claro que toda a crise significa uma reestruturação interna e que esta modifica a forma de o sujeito se relacionar com seu meio social. Além disso, ocorre uma mudança de suas necessidades e motivos, isto é, em cada nova etapa do desenvolvimento nascem novas necessidades, interesses e motivos que reajustam os valores das crianças. Aquilo que na etapa anterior era valioso, na etapa seguinte se torna menos importante.

Por isso, conhecer o desenvolvimento da criança é uma parte da avaliação da queixa pelo profissional que trabalha com ela. Como menciona Vigotski (2022), deve-se ainda fazer o levantamento histórico da educação e da sintomatologia do desenvolvimento, considerando infor-

mações sobre o que foi alcançado pela criança – o que não dá para ser feito apenas por uma descrição mecânica, mas dentro da dinâmica da formação psíquica. Para o autor,

Descobrir o automovimento do processo de desenvolvimento significa compreender a lógica interna, a condicionalidade recíproca, as relações, a concatenação mútua dos diferentes fatores de unidade e luta de opostos, originados no processo de desenvolvimento. Segundo uma definição conhecida, o desenvolvimento é a luta dos opostos. Somente esse entendimento garante a investigação verdadeiramente dialética do processo de desenvolvimento infantil (Vigotski, 2022, p.427)

A apropriação dos conhecimentos vai ocorrendo em diferentes momentos da vida dos indivíduos, nos quais a forma de relação com a realidade é permeada por atividades-guia diferenciadas e por funções psicológicas superiores que estão em constante transformação. O profissional da Psicologia necessita estar atendo a esses fatores que vão interferir no processo ensino-aprendizagem, analisando como os alunos reagem a determinadas influências do ensino e também sobre a forma como é organizado em nossa sociedade, levando em conta a periodização do desenvolvimento. Segundo Leontiev (1978), o homem se forma no processo educativo, é ele que possibilita o processo de humanização.

3. RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Vimos reforçando a ideia de que a presença da Psicologia na educação só faz sentido quando contribui para o processo de apropriação do patrimônio humano produzido pelos homens. De acordo com Vigotski (2001), cabe à Psicologia dar subsídios à Pedagogia, para que haja compreensão da relação ensino-aprendizagem, pois é por meio da educação que o homem se constitui, conforme vimos no item anterior.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, arrasta o desenvolvimento do psiquismo. É a apropriação da cultura que movimenta o psiquismo, que vai humanizando o sujeito, levando-o a utilizar os instrumentos e os signos para se vincular à realidade.

Vigotski (2001) afirma que a educação tem um caráter social e implica em uma ação planejada, intencional e consciente que influencia o desenvolvimento dos indivíduos. O trabalho sistematizado do professor encaminha o aluno para o acesso aos conhecimentos científicos, o que ampliará a sua capacidade de compreender a realidade. A forma e o conteúdo do pensamento e das funções psicológicas superiores vão se transformando, o que possibilita fazer generalizações mais avançadas, estabelecendo elos entre os conteúdos trabalhados nas várias disciplinas curriculares. Quando ocorre o domínio de uma nova estrutura, quando se forma um novo conceito, ocorrem a reconstrução e a transformação da estrutura de todos os conceitos já internalizados (VIGOTSKI, 2000).

No processo dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, a mediação de signos pelo professor – configurados em conteúdos curri-

culares – vão provocando essa transformação entre os conceitos já apropriados e constante processo de ampliação de compreensão sobre a realidade.

É nessa relação entre ensino e aprendizagem que Vigotski (2000) elabora o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento: o próximo e o real ou efetivo. O de desenvolvimento real refere-se ao nível em que as tarefas são realizadas com a ajuda de outras pessoas e de outros mediadores; já o desenvolvimento efetivo remete a atividades que os indivíduos realizam sozinhos. Para Vigotski (2000), no processo ensino-aprendizagem o que estava em nível de desenvolvimento próximo vai se transformando, com as mediações dos conteúdos realizadas pelos professores, em desenvolvimento real, efetivo. O ensino, portanto, deve incidir sobre aquilo que ainda não está desenvolvido.

Para que ocorra o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos, o estudante também precisa se organizar para desenvolver a atividade de estudo. Davidov (2019) destaca que desde o ingresso da criança na escola já se deveria ter como meta o desenvolvimento da atividade de estudo. Ele analisa que “[...] no trabalho em sala de aula é importante enfatizar, para os alunos, o interesse pelos modos de planejar seu trabalho diário, para estudar as condições de uma regulação consciente de suas ações e objetivos” (DAVIDOV, 2019, p. 181). Nesse aspecto, Vigotski (2001) compreende que o interesse da criança pelos estudos é um ingrediente fundamental para que se formem nela novos conhecimentos. O autor analisa que existe uma unidade entre afeto e cognição.

Pelo exposto neste item, podemos dizer que tanto o trabalho do professor, do aluno e o conhecimento são ativos no processo pedagógico: professor possibilita o desenvolvimento ao sistematizar e transmitir os conteúdos curriculares; o conteúdo é ativo porque complexifica as funções psicológicas superiores; e o aluno também é ativo porque, ao se apropriar de um novo conteúdo, se apoia no que já está internalizado, estabelece novas conexões, faz novas generalizações e, com isso, lida e compreende a realidade de forma diferenciada, tomando consciência, por meio da linguagem, da realidade.

O psicólogo, diante dessa compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, poderá contribuir para a instrumentalização do professor sobre essa relação e auxiliar na discussão sobre a importância de um ensino desenvolvente. No caso específico das queixas escolares, não cabe, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerar que o problema é orgânico, biológico, o que contribui para o processo de patologização e medicalização.

Vimos neste item que a capacidade cognitiva está atrelada à apropriação da cultura. Concordamos com Eidt e Facci (2018) que a patologização das queixas escolares é um discurso que não envelhece. A visão medicalizante ainda permanece na escola e entre muitos psicólogos. Segundo as autoras, temos na atualidade um revigoreamento da concepção orgânica para explicar os problemas de aprendizagem: um aumento de diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de autismo, de transtorno opositor desafiador (TOD), entre outros transtornos, sem considerar que aprendizagem promove desenvolvimento, conforme estamos discutindo neste capítulo.

Além disso, tal forma de compreender o insucesso escolar não permite ir às origens do problema: a estrutura da sociedade dividida em classes, que produz o fracasso escolar ao não permitir acesso igualitário aos bens culturais e materiais, e ao se pautar no preconceito em relação a essa classe social, conforme apresentam Eidt e Facci (2018).

As autoras analisam ainda que a categoria de alienação é central quando analisamos o desenvolvimento psicológico. Não devemos buscar no sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas sim na sociedade de classes. Leontiev (1978, p. 280), afirma que os processos de alienação na sociedade capitalista provocam “[...] uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é parte que cabe aos homens concretos”. O foco deveria centrar-se na compreensão das mediações que as crianças tiveram em seu processo de desenvolvimento e escolarização, que possibilitaram a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Importante também analisar o sofrimento psíquico decorrente de dificuldades no processo de escolarização, conforme veremos no próximo item deste capítulo.

4. A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE E O SOFRIMENTO PSÍQUICO

Ao tratarmos sobre o sofrimento de alunos no processo ensino-aprendizagem, é preciso considerarmos o que significa este processo e de quais elementos o psicólogo deve se apropriar para intervir no enfrentamento desse sintoma. Por isso que explanamos anteriormente sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento para fundamentar a interven-

ção do psicólogo, que precisa conhecer como o aluno se apropria do conhecimento, e que esta apropriação é que possibilita o seu desenvolvimento.

O conhecimento sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, sobre a formação das funções psicológicas superiores atuando como um sistema interfuncional, vai orientar o profissional de Psicologia a desenvolver uma intervenção que atenda à necessidade integral do ser humano, e não focar apenas nos aspectos individuais para explicar a queixa escolar.

No processo ensino-aprendizagem também se observam situações de sofrimento de alunos com a queixa escolar de dificuldades no processo de escolarização, e de professores que não conseguem ver seus alunos aprenderem. Tanto no caso do aluno como do professor há uma culpabilização pessoal e do seu entorno, que mobiliza situações de sofrimento e muitas vezes os impedem de visualizar a causa do sofrimento para além de si mesmos.

Almeida (2018), pautada na Psicologia Histórico-Cultural, compreende que o processo de saúde e doença é determinado socialmente pela forma de organização de vida que se dá dentro das relações de produção do modo capitalista, mas que, mesmo dentro deste contexto, não se pode desconsiderar as relações singulares do indivíduo, o que provoca uma forma qualitativamente diferente para cada homem de perceber o mundo e vivenciar o seu sofrimento. Por isso, com base nesse enfoque, compreendemos o sofrimento do aluno a partir de suas condições objetivas de vida e de educação. Também tomamos o sujeito em sofrimento resgatando-o em toda a sua complexidade, e não apenas a partir do as-

pecto orgânico.

Em nossos estudos temos compreendido sofrimento, conforme Almeida (2018), como o fenômeno que cria obstáculos para o indivíduo no decorrer de sua vida – “Consiste em obstáculos nos quais as mediações não são efetivas para as transformações dos sujeitos, provocando, conseqüentemente, modificações na forma como se relacionam consigo mesmos, com os outros e com a realidade vivenciada” (FACCI et al, 2021, p. 199).

Entendemos que o fato de os alunos não estarem aprendendo causa muito sofrimento, uma vez que o contexto tem a expectativa de que tenham êxito no processo pedagógico. Muitas vezes o próprio aluno compreende que não está tendo o desempenho que deveria ter no processo de escolarização.

Ainda que tratar sobre a queixa escolar pareça se remeter apenas ao aluno, o professor também se destaca, por estar envolvido neste processo de queixa, e pode se sentir incapacitado de ensinar. Por isso, pode estar contribuindo para o aparecimento da queixa. Dessa forma, nesse momento vamos resgatar em Leontiev (1969, 1978, 2006, 2021), a partir da Teoria da Atividade, como podemos entender a queixa escolar como um processo de sofrimento.

Leontiev (2021), ao trabalhar sobre o conceito de atividade, resgata os fundamentos do materialismo histórico-dialético de Marx, afirmando que no marxismo a atividade humana é tomada não como objeto de contemplação, que está na realidade e é estranha ao indivíduo, mas que faz parte do desenvolvimento do mundo material, da vida prática das pessoas com seu mundo circundante. Dessa forma, o autor alega que

quando o marxismo apresenta esse conceito de atividade para a área do conhecimento, mostra que é por intermédio da prática humana que a cognição se desenvolve, pois as tarefas cognitivas surgem dessa relação entre indivíduo e seu meio. Por isso, Leontiev (2021, p.45) afirma que estamos tratando de relações ativas com o mundo, o que significa que “[...] para existir eles devem agir, produzir meios necessários à vida. Ao agir sobre o mundo exterior, eles o transformam; com isso eles também transformam a si mesmos”.

A compreensão desses pressupostos pela Psicologia é muito importante, pois contribui para que parta do entendimento de que o aluno está inserido em um processo material de existência, um ser concreto e real e, por isso, a formação de sua consciência não pode ser entendida descolada da realidade circundante. A esse respeito, Leontiev (2001) afirma que a análise da atividade é primordial para compreender a formação do psiquismo.

O autor compreende atividade como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, seu motivo” (LEONTIEV, 2006, p.68). Temos então que toda atividade envolve um objetivo e um motivo e, principalmente, que estes se coincidam. Além disso, o autor afirma que nem todos os processos são atividade, pois aquilo que se configura como atividade precisa satisfazer uma necessidade especial.

Leontiev (2006) explica que um estudante, quando lê um livro e o faz para realizar uma prova e depois o abandona, aquilo que o levou a ler (seu motivo) não é compatível com o que o induzia a ler (seu obje-

tivo), portanto a atividade era se preparar para o exame levado por uma necessidade de passar na prova, o que denota que não há uma necessidade especial envolvida – que seria a de conhecer o conteúdo, aprender, se aprofundar no conhecimento.

Leontiev (1969) denomina essas necessidades especiais como superiores, que ultrapassam as biológicas, do organismo, e se mostram como necessidades que são “[...] objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos para o trabalho etc.), [...] objetos ideais, tais como a arte, os conhecimentos etc. Essas são as necessidades estéticas, de cultura [...]” (p.344).

Sendo assim, a formação de necessidades superiores precisa ser construída pela atividade, que se caracteriza pela relação que o indivíduo estabelece com a realidade. Cada período da vida se caracteriza por uma determinada atividade, que Elkonin e Leontiev chamam de atividade principal ou atividade-guia. No caso da criança escolar, a atividade-guia é a atividade de estudo, conforme apresentamos no item anterior.

No entanto, apenas uma necessidade não é suficiente para concretizar a atividade. É preciso um objeto que atue como um estímulo para a ação e leve o sujeito a um determinado fim. Leontiev (1969) denomina motivo essa união entre necessidade e objeto – o motivo é o que incita o indivíduo à ação, e é a partir da compreensão do motivo que podemos entender o sentido da ação para o sujeito, isto é, o que é que levou o aluno a estudar, por exemplo. É o motivo que dá sentido pessoal à atividade.

Uma criança que ingressa na escola vai modificando a sua relação com a atividade de estudo, que vai adquirindo novos motivos que qualificarão sua relação com a escola. Leontiev (1969) explica que a criança, ao

entrar na escola, tem sua necessidade de conhecimento formada, e o motivo inicial para ela estudar é, em sentido geral, relacionado às atividades que cumprem uma obrigatoriedade, não atividades livres, mas propostas pelo professor e que sejam valorizadas pela sociedade.

No terceiro e quarto ano da escolarização aparece um novo motivo para o estudo: ser um bom aluno. Surge a preocupação em tirar boas notas e ser avaliado positivamente pelos outros alunos e pelos professores. Com isso, “[...] cresce o sentido de responsabilidade e de prestígio da classe e da escola, assim como sua consciência de dever” (LEONTIEV, 1969, p.353).

Nos anos finais da escola (que em nosso caso seria o ensino médio), o aluno apresenta como motivo a preparação para a vida futura, interessando-se por disciplinas que o aproximam da vida prática, como a Matemática, por exemplo. No entanto, é importante esclarecer que as necessidades especiais, os motivos e os objetivos da atividade surgem das condições concretas de vida do meio exterior e são determinadas pelas condições sociais. As necessidades de conhecimento, apresentadas pela educação escolar, precisam ser construídas na atividade que deve ser guia do desenvolvimento psíquico da criança escolar, isto é, a atividade de estudo. Por isso, em muitos casos, a atividade de estudo não é a atividade que alavanca o desenvolvimento psíquico da criança, porque ela ainda não se apropriou dos motivos dessa atividade, não viu sentido nela – aspecto importante para compreender as queixas escolares.

Segundo Leontiev (1969), é muito importante conhecer os motivos da atividade, porque apresentam o sentido que têm para o indivíduo. O autor cita como exemplo o caso de uma criança que tem como moti-

vo principal de estudo o preparo para sua atividade futura, e outra que tem como motivo obter boas notas. A primeira estudará com o intuito de aprender e aplicar o que aprendeu, e a segunda terá uma atitude de ganhar boas notas para ser bem-vista pelos seus colegas. Dessa forma, o autor adverte que “Por isso uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos superiores para o estudo” (LEONTIEV, 1969, p.347)

Dessa maneira, quando a criança percebe que o conhecimento apresentado na escola é importante e ela não consegue aprender, aparece o sentimento de menos valia, de autodepreciação, pois percebe na sala de aula que outros alunos conseguem e ela não. A pesquisa de Oliveira (2020) evidencia essa situação através do atendimento de cinco crianças do ensino fundamental que apresentavam dificuldades no processo de escolarização. No entanto, cabe explicar que este motivo não é algo que está no interior da criança, como algo que nasce com ela, mas está sendo formado nas condições objetivas de vida, nas relações engendradas pela criança com seu entorno educativo, a partir dos significados sociais produzidos, e que são apropriados por ela.

Significação é o reflexo do que está cristalizado em um objeto ou fenômeno que se “[...] descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas” (LEONTIEV, 1978), logo é a apropriação, pelo homem, da “[...] experiência humana generalizada e refletida” (p.102) em sua consciência. Não tem relação com o acúmulo de uma experiência individual, mas está presente nas relações sociais de trabalho objetivamente construído pelos homens, o reflexo da realidade. Leontiev (1978) esclarece então que a realidade aparece ao homem a partir da significação (significado social), que aparece para a consciência como um saber, em forma de conceito ou de um saber-fazer. A significação portanto,

[...] é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência e a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos objetivamente históricos. (LEONTIEV, 1978, p.94).

A formação do sentido pessoal deste sistema de significações explicará o que dessas significações será apropriado ou não pelo indivíduo, o que elas se tornam para quem as assimilou e para sua personalidade. Contudo, Leontiev (1978) afirma que esse sentido não pode ser estudado a partir de uma busca no interior da pessoa, porque não pode ser compreendido por si mesmo, mas “[...] é, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p.103).

O estabelecimento do sentido está presente nas relações reais, sociais, entre os homens, e se apresenta como o motivo de uma ação (o que incita o indivíduo a agir) e o seu fim, isto é, para onde direciona sua ação. O autor aponta que para encontrar o sentido pessoal da ação é preciso saber o motivo. Cabe, dessa forma, ao psicólogo, compreender qual o sentido que a escola tem para criança e como as práticas escolares podem desenvolver o sentido de espaço de apropriação dos conhecimentos científicos.

O processo de sofrimento produzido pela queixa escolar, por focalizar o problema da não aprendizagem na figura do aluno, precisa ser compreendido pelas alterações na atividade de estudo, que é a atividade principal da criança escolar, para compreender as alterações em suas funções psíquicas, pois é na atividade que essas funções e a personalidade vão sendo construídas.

De acordo com Zeigarnik (1979), o adoecimento implica em alterações no psiquismo e na personalidade do sujeito, que modificam as ações e a atividade intelectual. Zeigarnik (1981) afirma que, no caso do adoecimento (e aqui entendemos que no caso do sofrimento), também há uma alteração na atividade, que explica a relação do indivíduo com sua realidade que está levando ao adoecimento, comprometendo os nexos entre as funções psicológicas superiores. Essas alterações nas funções psicológicas causam mudanças na personalidade, que se apresenta como modificações na conduta da criança em suas várias etapas do desenvolvimento.

Leontiev (2021) afirma que quando tratamos sobre atividade, temos que analisar a pessoa que a realiza e compreender a constituição da personalidade. Para o autor, a personalidade “[...] é a pessoa em sua totalidade empírica” (LEONTIEV, 2021, p.183), logo compreendê-la não remete a analisar traços ou aspectos isolados ou determinados biologicamente, nem considerá-la como resultado da formação interna do indivíduo, visto que se forma na atividade, em condições sociais concretas.

Assim, compreendermos que a personalidade está em constante construção, não pode ser medida, mas precisa ser compreendida em sua totalidade, dentro da atividade que o indivíduo está inserido, como

afirma Leontiev (2006). Nesse sentido, Vygotski (1996) analisa que podemos compreendê-la a partir da situação social do desenvolvimento, a partir das relações da criança com seu meio e das novas formações psíquicas. As condições concretas exigem da criança uma atitude que leva ao surgimento de uma atividade que modificará as qualidades psíquicas infantis, ou seja, suas funções psicológicas superiores.

Então, o psicólogo precisa conhecer como as formas de fracasso foram se constituindo em nossa sociedade, como foi se formando na vida escolar do aluno, porque necessita contribuir para ampliar a consciência dos professores na compreensão de que o fracasso escolar é produzido socialmente, como afirma Patto (1990). Além disso, auxiliar na reflexão sobre o sofrimento psíquico dos alunos que apresentam queixas escolares.

Dessa forma, a escola deve se preocupar com o que é ensinado e como é ensinado. Além disso, deve estar atenta aos sentidos pessoais que estão sendo elaborados pelas crianças a respeito de sua atividade, que não é algo que formam *a priori*, mas ocorre “[...] por meio dos significados prontos, assimilados de fora, isto é, de conhecimentos, conceitos, perspectivas que o indivíduo recebe pelo contato, por determinadas formas de comunicação individual ou de massa” (LEONTIEV, 2021, p.174), e que, segundo o mesmo autor, pode produzir em sua consciência ideias distorcidas ou ilusórias, desconectadas de sua experiência de vida prática.

Leontiev (2021, p.174) afirma que essas ideias distorcidas, sem fundamento, podem se converter em estereótipos que ficam tão arraigados na vida das pessoas, que mesmo a confrontação com a realidade pode se converter em uma “catástrofe psicológica”, sendo, dessa forma, neces-

sário produzir na consciência do indivíduo “[...] uma transformação dos sentidos pessoais subjetivos em outros significados, adequados a eles”. Por isso, o autor alega que temos motivos-estímulos que impulsionam a atividade, mas que não têm um sentido para o indivíduo, pois funcionam como estímulos externos; e os motivos eficazes, que impulsionam a atividade, pois neles o indivíduo é consciente dos motivos da atividade, dos fins da ação e do entrelaçamento entre necessidades e o objeto.

Um mesmo motivo pode ora assumir um papel de gerador de sentido e ora de mero estímulo em uma mesma atividade, a depender das relações mais ou menos harmônicas estabelecidas entre motivo da atividade e finalidades das ações. De modo semelhante, um mesmo motivo pode adquirir característica de gerador de sentido em uma atividade e de apenas estímulo em outra concomitante (LEONTIEV, 2006). Quando um motivo apenas compreensível se torna um motivo realmente eficaz, então é produzida uma nova atividade.

No acompanhamento das queixas escolares, o psicólogo precisa conhecer a respeito dos motivos que impulsionam a atividade do aluno, para, juntamente com a escola, estabelecer estratégias pedagógicas para a criação de novos motivos, que atuem como geradores de atividades. As medidas devem ser tomadas levando em conta a importância de uma atividade docente que crie mediações significativas para o desenvolvimento de necessidades e motivos superiores, que conferirão sentido à atividade de estudo dos alunos.

Essa união entre sentido e significado se concretiza somente quando a criança, em sua atividade-guia, consegue encontrar a concretização objetiva de sua atividade, que não é a nota como um fim em si

mesma, mas o que dirige toda a sua atividade de estudo: aprender. Isso gera sofrimento, quando ela estuda, mas percebe que não aprendeu. A nota passa a ser o parâmetro para evidenciar suas dificuldades, mas ela é apenas um vislumbre para o profissional da educação, incluindo o psicólogo escolar.

O psicólogo precisa buscar na relação ensino-aprendizagem o motivo pelo qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está ocorrendo, em que nível de desenvolvimento (real ou potencial) está sendo dedicado o trabalho educativo. É prioritário verificar se a criança se reconhece como produtora do conhecimento que transforma a sua visão de mundo e de si mesma, que produz objetivações a partir do que se apropriou, do conhecimento científico oferecido no ambiente educacional. A escola precisa ser um ambiente de apropriação do conhecimento científico e a objetivação de novos conhecimentos para desenvolvimento das potencialidades, e não para o desencadeamento de sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os assuntos trabalhados no decorrer do texto, oferecemos ao profissional de Psicologia a possibilidade de desempenhar uma ação que vai além da lógica medicalizante e psicologizante, bem como se afastar das bases quantitativas para desenvolver uma ação transformadora.

Desde seu ingresso como estudante de Psicologia, no ensino superior, segundo Abrantes (2016), ele terá a possibilidade de se apropriar

dos conhecimentos científicos, inserir-se em processos criativos, podendo transformar, produzir e criar novos conhecimentos. São os conhecimentos que desenvolverão o pensamento teórico e que instrumentalizarão os futuros psicólogos para uma intervenção que promova a humanização. O autor compreende que existe uma relação dialética entre teoria e prática. Para ele,

O movimento de considerar dialeticamente a relação teoria – prática nos leva a pressupor que são as lutas concretas que se travam na realidade social que explicitam e afirmam a liberdade humana de superar condições alienantes pela práxis transformadora. São as contradições sociais que objetivam e orientam possibilidades de realização no campo científico, fundamentalmente nas disciplinas advindas do campo da história. (ABRANTES, p. 26, 2016).

Consideramos que esse pensamento dialético remete à necessidade de o psicólogo escolar refletir cotidianamente sobre os fundamentos teóricos que norteiam o seu fazer na escola, lidando com as contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem na realidade escolar. No que se refere à sua ação em relação às queixas escolares, conforme analisa Facci e Eidt (2018, p. 178), o psicólogo pode ter três posturas: “uma delas é engrossar o rol daqueles que têm uma visão ideológica das questões escolares e vai culpar o aluno – a vítima – por não estar aprendendo; outra pode levar o psicólogo a compreender as condições histórico-sociais que produzem o fracasso escolar, mas deixá-lo imobilizado, esperando que a sociedade mude; e uma terceira seria ir “à luta”, em busca

de contribuição para que a escola cumpra sua função: ensinar!’ (EIDT E FACCI, 2018). Estamos apostando na necessidade de que, além de analisar os determinantes históricos sociais que permeiam as dificuldades no processo de escolarização, é urgente pensar em estratégias coletivas para o enfrentamento dessa problemática.

Não estamos falando do uso de objetos concretos para a distração do aluno, mas da utilização de instrumentos que tenham finalidade, que atuem como motivos gerados de sentido da atividade do educando, que promova desenvolvimento de funções complexas psíquicas que mobilizam o desenvolvimento máximo de sua personalidade. Essa forma transformadora de atuar sobre a queixa escolar envolve buscar uma reestruturação da atividade que atua como guia do desenvolvimento do escolar, isto é, levar o aluno a compreender o que é a atividade de estudo, o que implica em retomar a estruturação da atividade proposta por Leontiev (1969,1978, 2006, 2021) e sobre a situação social do desenvolvimento apresentada por Vygotski (1996).

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, apresentados neste capítulo, poderão instrumentalizar os profissionais no processo de intervenção junto às queixas escolares, na luta por contribuir para que a escola possa emancipar alunos e professores, na prática educativa. Sabemos que alguns aspectos, como o sofrimento que permeia as queixas escolares, ainda carecem de maiores estudos, mas precisam ser anunciados, para incorporar mais elementos para compreensão de como, na constituição da personalidade, no processo educativo, existe uma unidade entre afeto e cognição que conduzirá o estudante a estabelecer sentidos em relação à apropriação dos conhecimentos.

De forma geral, entendemos que os psicólogos não podem ficar omissos em relação ao que está acontecendo em nossa sociedade, que insiste em desvalorizar os conhecimentos, que ressalta uma visão individualizante do fracasso escolar, que propõe medidas medicalizantes para sanar as dificuldades e o sofrimento que causa em professores e alunos. A nossa postura tem que ser na defesa dos direitos humanos. Entre eles, o direito à educação, em uma ação transformadora. Esta é ação necessária ao atendimento da Lei 13.935/2019, que propõe a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação. Vamos trabalhar para que isso se efetive!

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antonio. Formação do psicólogo e compromisso social: uma experiência educativa com a literatura infantil. In: Facci, M. G. D. F.; Meira, M. E. M. **Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas**. Maringá: EDUEM, 2016.

ALMEIDA, Melissa Rodrigues. **A formação social dos transtornos de humor**. 2018. 417f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Botucatu/SP, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 02 out. 2022.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Desenvolvimento psíquico das crianças. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de** Elkonin, Daniil Borisovich; V. V. Davidov Vasily Vasilovich., Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, pp. 175-290, 2019.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, N. M. Queixas escolares e a intervenção do psicólogo: A compreensão da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da atenção. In: Guilherme Arias Beatón; Marilene Proença Rebello de Souza, Sonia Mara Shima Barroco; Tania Suely Azevedo Brasileiro. (Org.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. 1aed. Maringá - Paraná: Eduem, 2018, v. II, p. 167-182.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; FILHO, Armando Marino; URT, Sônia da Cunha; FERREIRA, Tamiris Lopes. Adoecimento docente como resistência ao sofrimento? O fazer do psicólogo nas instituições de ensino. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**, v. 2. Curitiba: CRV, pp. 195-216, 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone editora, pp. 59-84, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUA-RE, Marta. (orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, pp. 59-83, 1998.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio., SILVA, Nilma Renildes; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.25-51, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

IANNI, Otávio. A construção da categoria. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, número especial, p. 397-416, Abr, 2011.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício.; ROCHA, Marisa Lopes & PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 105-142, 2000

TANAMACHI, Elenita de Rício; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. **Temas escolhidos na psicologia históri-**

co-cultural: interfaces Brasil - Cuba. Tradução. Maringá: Eduem, 2018.

TANAMACHI, Elenita do Ricio e MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.11-62, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDU-NIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica:** um curso breve. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996b.

ZEIGARNIK, Bluma V. **Introducción a la Patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1979.

ZEIGARNIK. Bluma V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.

2. A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COMO UMA ATIVIDADE MULTIPROFISSIONAL: REFLETINDO O PAPEL DA PROFESSORA DE TONY

Ana Paula Alves Vieira

1. INTRODUÇÃO

As avaliações psicológicas são instrumentos utilizados por psicólogos para entender o desenvolvimento dos processos psicológicos dos indivíduos. Elas surgem juntamente com a consolidação da ciência enquanto ciência experimental e, portanto, a partir do mesmo método das ciências experimentais (Gould, 1999). Seguir esse método significa que o profissional adota uma postura neutra e que não considera a história do desenvolvimento dos processos psicológicos, descartando os envolvidos nessas formações, como, por exemplo, os professores.

A psicologia histórico-cultural (PHC), que se guia pelo método materialista histórico, por sua vez, tem como foco justamente o processo e a história, fazendo com que a avaliação psicológica guiada por essa perspectiva englobe todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Facci et al., 2006). Nesse sentido, neste capítulo, objetivou-se refletir sobre a importância do(a) professor(a) no processo de avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização. Este capítulo é fruto de uma pesquisa de doutorado (Vieira, 2021) que teve como objetivo elaborar uma proposta de avaliação psicológica que se constitua em um instrumento de intervenção o qual mobilize os envolvidos no processo e contribua para o desenvolvimento da criança escolar.

Primeiramente, será apresentada a individualização das queixas escolares nas avaliações tradicionais de forma breve, depois decorre-se sobre a avaliação que, a partir da PHC, engloba os envolvidos nas queixas escolares. A partir de então, apresenta-se o caso da professora de Tony, uma das crianças avaliadas na pesquisa mencionada anteriormente, e as considerações finais, discutindo a importância de uma avaliação que entende que os profissionais precisam caminhar juntos no sentido de superar as dificuldades que não são inatas às crianças, mas que estão sendo enfrentadas por ela.

1.1 A AVALIAÇÃO QUE INDIVIDUALIZA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

De acordo com Gould (1999), a partir da escala desenvolvida por Binet e Simon e suas adaptações estadunidenses, as avaliações psicológicas tradicionais foram usadas para consolidar a psicologia como ciência experimental. Assim, seguindo os métodos das ciências naturais, a avaliação tinha como objetivo medir e quantificar os processos mentais a fim de buscar o problema no indivíduo. Além disso, a postura do profissional se converte em neutra, não podendo oferecer ajudas, pois a avaliação ganha um caráter de teste psicológico e não pedagógico. Dessa forma, mesmo que algumas avaliações consideravam entrevista com pais, essas eram realizadas no sentido de coletar informações, em outras palavras, de quantificar sintomas.

O primeiro princípio do método das ciências naturais apontado por Politzer (2008) é o princípio da identidade, princípio que refere à ideia de natureza fixa e de que “sob a mudança, tende a perpetuar a iden-

tidade” (p. 54). Em outras palavras, Lefebvre (1991) afirma que o princípio da identidade é o princípio da coerência, em que, por exemplo, “A é A” (p. 138). Segundo o autor, “o princípio da identidade implica a pura e simples repetição: a tautologia” (p. 138). Esse princípio aplicado às avaliações psicométricas faz com que os psicólogos não estejam preocupados com a origem ou desenvolvimento dos processos psíquicos, mas sim em avaliá-los como se fossem estáticos, comparando a criança avaliada com resultados estandardizados.

Várias críticas têm sido feitas à essa postura. Facci et al. (2007), por exemplo, afirmam que as avaliações psicométricas reduzem o desenvolvimento à uma concepção inatista, observando apenas fatores maturacionais e hereditários. Vygotski (2000), em sua época, afirmava que as provas de psicologia geral e experimental tinham uma concepção natural do desenvolvimento, assim, estudava-se o pensamento como algo dado e não como um desenvolvimento histórico. Por exemplo, segundo Politzer (2008), os materialistas mecanicistas afirmavam que o ser humano é e sempre será egoísta em si.

Outro princípio desse método das ciências naturais que podemos observar nas avaliações tradicionais corresponde ao isolamento das coisas. Esse princípio está conectado à ideia de separar e classificar as coisas por si mesmas como independentes de outras. Assim, na avaliação tradicional existe a ideia de que cabe ao psicólogo uma postura neutra, que esse profissional deve apenas aplicar os instrumentos psicométricos no indivíduo, não envolver outros profissionais e não fazer interpretações subjetivas. De acordo com Vygotski (1936/1997), a partir da psicometria, os procedimentos são mecânicos e aritméticos: “o sintoma é obtido sobre a base da soma automática, do simples cálculo de uma série de fatos

totalmente heterogêneos, mediante a soma e a subtração de quilogramas e quilômetros, que se tomam por unidades de iguais dimensões e equivalentes” (Vygotski, 1936/1997, p. 328). Dessa forma, são criados diversos índices do desenvolvimento em que se comparam os processos psíquicos da criança com dimensões constantes.

De acordo com Vygotski (1936/1997), esse diagnóstico sintomático ou empírico realizado pela investigação psicométrica decorre de uma formulação errônea do problema. O autor afirma que a constatação dos sintomas é importante, porém não é suficiente. De acordo com o autor, “a psicometria só proporciona o ponto de partida para a análise ou delinea a trama para a composição do quadro” (p. 329). Faz-se necessário uma “interpretação criativa” (Vygotski, 1936/1997, p. 329) desses sintomas observados. Nas palavras do autor: “... o estabelecimento dos sintomas de modo automático nunca leva ao diagnóstico e que o investigador nunca deve admitir que se economize a custo do pensamento, a custo da interpretação criativa dos sintomas” (p. 330). O autor ainda complementa: “sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem

a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica” (p. 316). Assim, as avaliações se limitam a descrever os sintomas e encaixar as crianças em classificações estáticas. Portanto, o materialismo mecanicista falha ao não considerar a história.

O método materialista das ciências naturais leva a entender, portanto, os processos psíquicos como mecânicos, desconsiderando a história em geral e da ação humana (Poltzer, 2008). Nas palavras de Poltzer (2008):

O grande erro, nesse período, foi considerar o mundo como uma grande mecânica, julgar todas as coisas segundo as leis da ciência que se chama mecânica. Considerando o movimento como um simples movimento mecânico, pensava-se que os mesmos acontecimentos deviam reproduzir-se continuamente. Via-se o lado máquina das coisas, mas não o lado vivo. Também se chama a este materialismo: mecânico (ou mecanicista). (p. 49)

As avaliações tradicionais seguem, portanto, essa lógica. Elas não analisam os processos constitutivos dos processos psicológicos, não levando em conta, portanto, as relações familiares ou escolares, as práticas pedagógicas, o contexto social e outras determinações do desenvolvimento psicológico (Chiodi, 2012; Facci et al., 2006, 2007). Porém, a psicologia histórico-cultural, que tem como fundadores Vigotski, Luria e Leontiev, vai na direção oposta das teorias que embasam essas avaliações tradicionais, pois tem como pressuposto metodológico o materialismo histórico, o qual apresentamos a seguir.

1.2 A AVALIAÇÃO QUE ENGLOBA OS ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A psicologia histórico-cultural utiliza do método materialista histórico, o qual foi desenvolvido por Marx e Engels (Poltitzer, 2008). Assim, a partir de Vygotski e Luria (1996), o papel da psicologia é “... estudar não só as características inatas do homem, mas também as formas de atividade neuropsicológica que devem sua existência à influência cultural do meio ambiente, [o que] fará com que seja possível compreendermos melhor a criança em nossos jardins de infância e em

nossas escolas...”.

Dessa forma, a avaliação psicológica não é uma análise descritiva do objeto, mas uma análise explicativa do processo e de caráter genético, no sentido de voltar ao ponto de partida (Vygotski, 2000). O psicólogo deve se questionar quais instrumentos mediadores a criança utiliza para realizar as tarefas colocadas a ela e como a criança se apropria dos signos elaborados pela humanidade ao longo da história do trabalho. Nas palavras de Leontiev (1978): “a consciência individual só pode existir nas condições de uma existência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (p. 130).

O contato direto da criança com o objeto não significa que ela se aproprie das relações sociais e conhecimentos que estão engendrados nele (Talizina, 2009). Portanto, o professor tem um papel essencial nesse processo de apropriação, pois ele é um dos portadores do sistema de significações historicamente formadas pela atividade. Vale ressaltar que no processo de apropriação, o indivíduo transforma a consciência social em consciência pessoal, atribuindo sentido a essas significações (Longarezi & Franco, 2013). Então o processo de ensino e aprendizagem não é um processo de puramente transmissão de conteúdo, é um processo complexo que leva ao desenvolvimento da criança. Por isso, o ensino deve ser organizado e de qualidade.

Nas palavras de Talizina (2009): “As relações do professor com o aluno, são a representação das relações com toda a sociedade: o professor é portador das exigências sociais e o portador da experiência social que o aluno deve assimilar, convertendo-a em seu próprio capital” (Talizina, 2009, p. 57). Destarte, fatores como o estilo de ensino e a metodologia

importam, e como o(a) professor(a) organiza a atividade de estudo se configura em uma das principais funções do(a) professor(a).

A atividade de estudo configura-se como a atividade principal do período escolar, a partir da periodização proposta por Elkonin (1971/2012). A atividade principal não é aquela mais frequente, mas sim aquela que leva à novas formações psíquicas. Segundo Davydov e Márkova (1987) “... é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo” (p. 320). A escola, portanto deve se preocupar em oferecer condições de que esse sentido pessoal seja criado e não em enfatizar a memorização de conteúdo, que é uma característica da escola burguesa (Asbahr, 2011).

As avaliações devem, então, entender como se dá esse processo de ensino e aprendizagem. Segundo Facci et al. (2007), é preciso entender como a criança aprende para entender as dificuldades que ela está enfrentando. Essas dificuldades constituem na superfície do problema, sendo as queixas que chegam aos psicólogos e psicólogas, mas elas são expressões de uma complexa rede de relações sociais e o papel da avaliação psicológica deve ser o de auxiliar a escola na superação das dificuldades que acontecem no processo ensino-aprendizagem. Por isso, o psicólogo deve realizar uma análise acerca da produção da queixa escolar e dos processos de apropriação e objetivação das crianças, considerando família, amigos, escola e sociedade, que são multideterminações da queixa (Tanamachi & Meira, 2003). As avaliações como tal mantêm e reproduzem o fracasso escolar, principalmente em uma dada classe social, e as avaliações guiadas pela PHC deve ir no caminho oposto.

Por isso, é necessário conhecer os processos, o que, de acordo com Tonet (2013), não significa apenas contemplar, “... conhecer não é refletir a imediatividade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade... O conhecimento é uma mediação para intervenção na realidade” (p. 102). Portanto, na avaliação deve-se ir além de descrever o comportamento e as dificuldades das crianças, explicá-las e intervir no sentido de superá-las. A avaliação deve ser um momento, então de intervenção (Vieira, 2021). O(a) psicólogo(a) deve participar de um esforço coletivo para reverter a queixa, deve visar a explicação e a transformação (Tanamachi & Meira, 2003). Para realizar esse esforço coletivo, é preciso que a avaliação englobe outros profissionais, como, por exemplo o(a) professor(a).

2. A PROFESSORA DE TONY

Tony é um nome fictício que se refere à uma das crianças que foram atendidas na pesquisa sobre avaliação psicológica de crianças com dificuldades no processo de escolarização (Vieira, 2021), a qual este capítulo deriva. A pesquisa teve como foco propor uma avaliação do desenvolvimento, a partir da PHC, que englobava família, escola e criança. O processo de avaliação era pensado por um grupo de pesquisadores que criava os roteiros a partir das obras da PHC, planejava e discutia os encontros. Os encontros eram gravados e relatados em diário de campo para serem discutidos posteriormente. Uma das crianças avaliadas foi Tony, que tinha 8 anos, estava no 4º ano em uma escola pública de período integral no Paraná, e foi encaminhado para a avaliação com a queixa de agressividade, dificuldade de aprendizagem (leitura e matemáticas)

e de atenção. Este capítulo tem como objetivo mostrar a importância de ter envolvido a professora de Tony no processo de avaliação psicológica.

O primeiro momento da avaliação foi o encontro inicial com a família, criança e professores. Esse momento tem como objetivo conhecer a criança a partir de diferentes perspectivas, entender o motivo da avaliação e provocar reflexões sobre esse, convidando os envolvidos na queixa a pensar e se implicar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A Figura 1 sintetiza os objetivos do primeiro encontro com os professores.

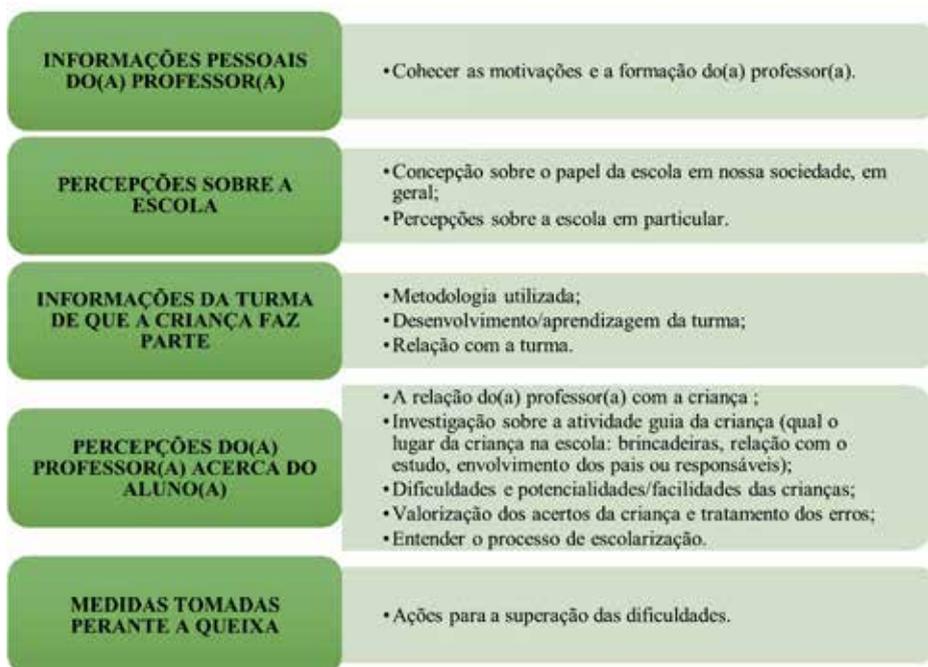


Figura 1. Esquema de roteiro para o encontro com professores (Vieira, 2021, p. 165).

Antes de começar o primeiro encontro, era explicado que se tratava de uma pesquisa e, que, portanto, era pedido permissão para gravar o encontro. A professora de Tony não autorizou a gravação e se encontrava reativa, ou seja, não se mostrava muito aberta para o processo de avaliação. Porém essa postura se modificou no decorrer do encontro e do processo de avaliação como um todo, como será relatado a seguir.

Seguindo as orientações sintetizadas na Figura 1, o encontro inicial com a professora de Tony, mais especificamente, tinha como objetivo principal entender e provocar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem que produzia a queixa de Tony. Uma das perguntas realizadas foi referente às formas de valorização dos acertos da criança. Essa pergunta permitiu analisar com qual tipo de mediação Tony conseguia resolver as tarefas propostas e saber os métodos utilizados pela professora. A professora de Tony comentou uma mudança em sua postura que estava surtindo melhoras no desenvolvimento do aluno, ela comentou que antes se irritava com a forma de ser de Tony, que sempre interrompia as aulas, não prestava atenção e era agressivo, isso fazia com que ela o ignorasse na maioria das vezes, segundo a professora, ela o via como um “castigo”. Porém ela decidiu mudar de postura quando viu Tony como uma criança que necessitava de ajuda. Ela, então, o colocou mais perto dela na sala de aula, fazia acordos com ele e elogiava suas atividades. Além disso, ela comentou que estava propondo uma atividade de leitura que percebeu que motivava a turma como um todo. Ela também comentou que Tony tinha feito mais amigos e que tem sido chamado para os aniversários, o que não acontecia antes.

Outra questão abordada no encontro inicial foi sobre o uso de medicamentos. A professora de Tony comentou que ela estava tomando

remédio para ansiedade e que estava se sentindo melhor, por isso via no remédio uma solução para Tony também, que já estava tomando um tranquilizante segundo a professora. Vale ressaltar que esse era o segundo ano da professora com crianças, já que sua experiência de 26 anos era com a educação de jovens e adultos (EJA). No ano anterior ela havia desistido das aulas e nesse ano havia assumido a turma de Tony como professora regente. Ela então demonstra que era um desafio, que ela estava gostando, mas estava tomando calmantes para lidar com o estresse. A professora mostrava ter naturalizado o uso de medicamentos no contexto escolar que pode estar relacionado ao fato de muitos professores hoje em dia fazerem o uso de medicamento, como mostra uma pesquisa realizada por Mezzari (2017) que constatou que 49% dos 223 professores de seu estudo faziam uso de medicamentos e que, destes, 59% associavam seu adoecimento ao seu trabalho.

No encontro final, o relatório de Tony foi compartilhado e explicado à professora. Ela chegou nesse encontro animada e interessada, diferente de sua postura no encontro inicial, mencionada anteriormente. Ela comentou mudanças na atitude de Tony devido aos remédios que ele estava tomando. Como o papel principal da avaliação é englobar os envolvidos na construção da queixa da criança, isso significa que as pessoas ao redor do aluno também precisam se envolver na superação dessa. Ao atribuir as mudanças positivas no comportamento de Tony aos remédios, a professora não via sua própria contribuição ao processo de desenvolvimento da criança, e, era papel da avaliação explicar isso à professora. Foi dito a ela que Tony teve muitas mudanças em sua vida, desde o início do ano, que podem ter provocado sua transformação: a ida à psicóloga, uma maior presença do padrasto em sua vida, bem como a própria ajuda

dela, enfatizando que a postura da professora foi um dos principais motivos para tal.

Por isso, um dos objetivos do encontro final com a professora é reconhecer e valorizar o seu trabalho. O professor tem sido muito desvalorizado, logo ele mesmo talvez não esteja vendo sentido em seu trabalho. Se o motivo do professor ensinar não é o de transmitir o conhecimento socialmente produzido para a criança, que configura em sua atividade profissional, o professor dificilmente contribuirá para a formação do motivo de adquirir esse conhecimento na criança. Portanto, durante a avaliação é importante resgatar o que deveria ser sua função, e a professora de Tony se mostrou feliz pelo reconhecimento, pontuando a dificuldade de ser professora hoje em dia: “os educadores tinham que ter mestrado, doutorado, mas quem quer receber mil reais? acabam sendo recém-formados”. A professora comentou também sobre a falta de formação continuada e de falta de reconhecimento da instituição, a qual ela tenta combater: “às vezes chamo as pedagogas para mostrar como o (Tony) está, como ele melhorou, para elas verem ele fazendo atividade”.

Além de reconhecer seu importante papel nas mudanças já visíveis em Tony, foram pensadas outras formas de contribuir para que ele pudesse enfrentar suas dificuldades e possuir a atividade de estudo como principal de seu desenvolvimento: incentivá-lo a desenvolver e mostrar suas habilidades artísticas, uma vez que ele demonstrava interesse e facilidade em realizar desenhos; propor atividades em que ele tivesse papel de destaque, como, por exemplo, de liderar grupos, protagonizar um teatro; fazer uso de suas fantasias para produzir história em quadrinhos ou textos. Assim, foi pensado em ações que beneficiariam também todos os alunos: um rodízio na sala na qual cada vez um aluno poderia propor

regras estimular o teatro na sala. Todas essas ideias e reflexões mostram a importância de englobar outros profissionais na avaliação, pois além de entender o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento a partir da perspectiva da professora, pode provocar alterações na forma como os profissionais entendem e realizam seu próprio trabalho. Essas mudanças impactam o entorno da criança, que faz com que se criem condições para que a atividade de estudo seja a principal atividade da criança escolar, conforme propõe Elkonin (2012).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações tradicionais surgem como uma forma de consolidar a psicologia como ciência experimental e, com isso, ela segue o método das ciências naturais. Isso significa que se tem uma concepção natural do desenvolvimento, os processos psicológicos são entendidos como processos isolados, o indivíduo é avaliado de forma isolada do meio, o objetivo da avaliação se resume em descrever sintomas e o procedimento é centrado na criança. Já uma avaliação guiada pelo materialismo histórico-dialético significa que o foco é no processo, não somente nos resultados do desenvolvimento o desenvolvimento da criança é considerado em sua totalidade, não se limitando às relações interpessoais, como fazem as avaliações tradicionais quando consideram o papel do meio no desenvolvimento. Assim sendo, consideramos as condições histórico-sociais que perpassam o processo ensino-aprendizagem da criança.

Isso significa ao englobar a família e a escola, entende-se essas instituições contextualizadas historicamente e culturalmente. Entende-

-se que os homens são sínteses de relações sociais, pertencentes a uma sociedade com interesses antagônicos. Para além de entregar os resultados do desenvolvimento, a avaliação tem a potencialidade de ser um processo que provoque transformações no meio, dentro do possível, para que sejam oferecidas condições para que a criança possa se desenvolver integralmente. Essa tem sido uma proposta de autores que entender o desenvolvimento humano a partir da PHC (por exemplo, Asbahr, 2011; Chiodi, 2012; Facci et al., 2006, 2007).

O caso da professora de Tony mostra não só a importância de se realizar avaliações psicológicas que envolva outros profissionais no sentido de entender melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também de envolver esses profissionais em intervenções que possam superar a queixa. No caso da professora de Tony, ela havia mudado sua postura em relação ao Tony, bem como metodologias em sua sala de aula e não estava enxergando que essas mudanças foram fundamentais para o desenvolvimento de Tony. O trabalho do professor muitas vezes é solitário e perde o sentido em uma sociedade que não valoriza esse profissional, conforme aponta a própria professora no encontro final. Porém, no primeiro encontro ela parecia naturalizar as dificuldades e até mesmo defender o uso de medicamentos para remediar essas dificuldades. A mudança de postura da professora do encontro inicial para o final mostra a importância de a avaliação englobar as pessoas envolvidas na queixa no sentido de provocar reflexões e mudanças que favorece à criança e ao próprio profissional, fazendo-o compreender sua função social no processo de desenvolvimento da criança. De acordo com Tanamachi e Meira (2003), enfrentar a queixa escolar engloba um esforço coletivo, ou seja, que não é um papel apenas do psicólogo. Por-

tanto, o que se configura como papel do psicólogo é explicar o desenvolvimento e vislumbrar a transformação.

Cada estudante é único e, portanto, cada avaliação é única no sentido de considerar os fatores que atravessam seu processo de ensino aprendizagem. Além de tomar conhecimento desses fatores, a avaliação psicológica precisa explicá-los e buscar formas de intervenções no sentido de promover desenvolvimento. Vale destacar que essas formas de intervenções englobam devem englobar outros profissionais, como, por exemplo, os professores. De acordo com Vieira (2021, p. 16), a “avaliação psicológica é um instrumento de intervenção importante quando realizada no sentido de explicar (e não apenas descrever) todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os mecanismos psicológicos e os elos intermediários – que medeiam a relação da criança com a realidade”. Faz-se necessário mais pesquisas relacionadas à avaliação a partir da PHC, principalmente em como englobar os professores e outros profissionais nesse processo.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

CHIODI, C. S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2012.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. **Lapsicología evolutiva y pedagógica en la URSS**, p. 316-336, 1987.

DE SOUZA MEZZARI, D. P. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2017.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução: BISSOTO, M. L. **Educar em Revista**, p. 149-172, 2012.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v. 17, p. 99-124, 2006.

FACCI, M. G. D. *et al.* Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 323-338, 2007.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 6a. Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J.; ALEXEI, N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Edufu, Uberlândia, MG, p. 68-110, 2013.

POLITZER, G. **Princípios Elementais de Filosofia**. Galizia: Estoutras, 2008.

TALIZINA, N. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas**, p. 11-62, 2003.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, v.1, 2013.

VIEIRA, A. P. A. A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da psicologia histórico-cultural. **EduFatecie**, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil**. Obras escogidas, v. 5, p. 275-338, 1997.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o homem e a criança.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique.** Tomo III. Tradução: KUPER, L. Madrid: Visor, 2000.

3. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Jacsiane Pieniak
Kettlyn Carla de Souza*

O objetivo deste capítulo é discutir acerca de como o fenômeno da medicalização tem se expressado na escola. Compreende-se a relevância desta discussão diante do cenário atual de aumento de laudos e o consequente processo de medicalização. O aumento de crianças diagnosticadas é um fenômeno mundial visível, tal qual afirmam Franco, Mendonça e Tuleski (2020), que a fim de fazer um levantamento parcial, com base na região oeste do Paraná, realizaram uma pesquisa que objetivava verificar a porcentagem de crianças medicalizadas, qual era seu diagnóstico e a medicação prescrita com maior frequência.

Os resultados desta pesquisa são preocupantes, em algumas cidades do Estado do Paraná, como Ponta Grossa, 4,1% das crianças que responderam à pesquisa usam medicação controlada, em Cambé 5,21% e Cascavel 4%. Ressaltamos que, esses dados dizem respeito ao Ensino Fundamental e é nas séries iniciais desse nível de ensino, quando se inicia a alfabetização que se têm usado o remédio como “ação pedagógica” para suprir as dificuldades de aprendizagem (FRANCO; MENDONÇA; TULESKI, 2020).

Essa “ação” contraria as ideias de desenvolvimento aqui adotadas, sobre as quais iremos discorrer ao longo do texto. A concepção de desenvolvimento humano, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural – teoria elaborada e desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski (1896

- 1934), em conjunto com outros pesquisadores, busca a compreensão do ser humano em uma relação subjetiva-objetiva, resultado das sínteses das relações sociais. Para isso, não se detém à mera descrição e fragmentação dos fatos; mas, sim, busca a apreensão da constituição do psiquismo social (FACCI, 2010).

Coletamos dados para a fundamentação deste capítulo, em novembro, do ano de 2021, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação do Brasil, que é um banco nacional que registra os dados de pesquisas realizadas nas pós-graduações *stricto sensu*. Para tal, foram utilizados os descritores “educação” e “laudos”. Foram encontrados 875 resultados. No entanto, ao refinar a busca, selecionando a opção “periódicos revisados por pares”, encontraram-se 437 resultados. Ao selecionar o recurso “artigo”, o assunto “*education*” e o período de criação das fontes como “2017-2021”, 13 produções foram identificadas. Desse montante, apenas duas pesquisas tinham ligação com o objeto desta pesquisa, no qual uma era intitulada como “O discurso medicalizante e a educação: o sujeito no impasse” (FANIZZI; LAJONQUIÈRE, 2020) e a outra como “Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos péssimos”?” (PEREIRA, 2019).

Esse processo de pesquisa foi executado novamente, com o mesmo refinamento da busca, alterando-se apenas os descritores. Nesta segunda busca, foram utilizados os termos “medicalização” e “educação”, com o resultado de 27 artigos; porém, apenas três se relacionavam a esta pesquisa: “Escola, Medicalização e Educação” (MANFRÉ, 2018), “Patologização e medicalização da Educação Superior “ (CHAGAS; PEDROSA, 2016) e “Sentidos atribuídos pelos professores de séries iniciais

aos desafios na carreira docente” (GUISO; GESSER, 2019).

Dessa forma, percebe-se a escassez de produções que realmente abordem a temática da medicalização e a relação com crianças laudadas. Em contraste, encontramos aquilo que Beltrame, Gesser e Souza (2019) colocam como sendo uma diversidade de compreensões sobre o fenômeno da medicalização. Os autores, ao realizarem uma revisão de literatura com um recorte entre os anos de 2010 e 2016, notaram que a medicalização foi abordada pelo viés da produção dos novos modos de ser, a relação da medicalização com a aprendizagem e o fracasso escolar, além do aumento dos diagnósticos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Também observaram temas como a biopolítica e a gestão dos interesses da indústria farmacêutica e práticas não medicalizantes.

A medicalização é multifatorial, ou seja, necessitam-se pesquisas que abarquem essa multiplicidade, que se configurem em uma síntese. Nesse sentido, é preciso superar uma visão reducionista dos fatos, para que seja possível instrumentalizar eficazmente psicólogos do campo escolar e professores em suas práticas – a partir de uma análise de uma psicologia com viés crítico, como é o caso da Psicologia Histórico-Cultural.

No estudo já mencionado de Franco, Mendonça e Tuleski (2020), as pesquisadoras realizaram uma investigação para levantar dados sobre três municípios paranaenses, a fim de quantificar e contextualizar como a medicalização tem avançado no Estado do Paraná. Entre todos os laudos, a patologia mais diagnosticada é o TDAH, aparecendo desde a educação infantil e aumentando bruscamente no ensino fundamental. Os medicamentos mais prescritos são a risperidona e o metilfenidato, ambos

repletos de efeitos colaterais – e não recomendados ao público infantil. A risperidona, por exemplo, é usada no tratamento de psicoses, como a esquizofrenia.

Adiante, tais problemáticas serão melhor contextualizadas, para que se compreenda a necessidade do estudo dessa temática, e para a importância de contribuir para o desenvolvimento de práticas efetivas de aprendizagem para as crianças categorizadas como “desviantes”.

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

De acordo com Papalia e Feldman (2013), as teorias do desenvolvimento humano abrangem aspectos bastante diferentes conforme a linha teórica adotada, tomando posições díspares. Modelos mecanicistas e organicistas, dos mais diversificados possíveis, seguindo a ideia da lógica formal. Ressalta-se, que a perspectiva aqui adotada é a da Psicologia Histórico-cultural, que se caracteriza por ser uma teoria contra hegemônica, pautada no materialismo histórico dialético.

Engels (2012), ao discorrer sobre o processo filogenético de desenvolvimento humano, evidencia que o início da transformação do homem ocorre a partir de mudanças biológicas que permitiram, lentamente, o desenvolvimento de instrumentos para modificação da natureza a fim de suprir suas necessidades mais primitivas. O desenvolvimento corporal, contudo, não acontece de maneira isolada, mas de forma global promovendo alterações em toda a estrutura física e psíquica.

Dentro desse contexto, o desenvolvimento humano foi impulsio-

nado por mudanças dialéticas no corpo e no comportamento dos primeiros homínidos, o surgimento de órgãos que permitiam a emissão de sons articulados, a melhora nos órgãos dos sentidos, desenvolvimento do cérebro, dentre outras características, permitiram a alteração de comportamentos, como a alimentação e a maneira de organização social, dando novas bases para um desenvolvimento corporal ainda maior. É através desse processo dialético de alterações corporais e sociais, que o homem desenvolve o trabalho – conceituado como o processo de transformação do meio para suprir as necessidades, base fundamental para sua hominização – e também se desenvolve através dele (LEONTIEV, 1978).

A importância do trabalho para o desenvolvimento humano fica evidente nos escritos de Engels (2012), salientando a principal característica que nos distingue dos animais - o trabalho, esse processo que necessita da capacidade de planejar, transmitir para outros as propriedades das objetivações, em suma, nesse processo evidenciam-se a consciência humana, a racionalidade. Nossos órgãos fisiológicos e o psiquismo se alteraram a partir da nossa capacidade de trabalhar, nos dando por exemplo a aptidão de refletir e transformar, em contraste dos animais, que vivem em um processo adaptativo.

Leontiev (1978) demonstra que o processo de diferenciação entre o homem e o animal iniciou-se com a preparação biológica citada por Engels (2012). No entanto, no início da fabricação de instrumentos e o consequente desenvolvimento de formas embrionárias de sociedade e da linguagem, há o surgimento de leis sociais que mobilizam a transmissão das características humanas, o que anteriormente só era possível por meio da hereditariedade. Por fim, com o aparecimento da espécie humana (*Homo sapiens sapiens*) as leis biológicas param de ser a principal via

de transmissão e o desenvolvimento sócio-histórico ganha relevância. Isso ocorre, pois, o homem já possui, nessa fase, todas as propriedades biológicas necessárias para garantir um ilimitado desenvolvimento social (LEONTIEV, 1978).

Após a ascensão da palavra articulada, demarca-se um momento crucial para a transformação do homem - a linguagem. Com a linguagem, o cérebro foi se desenvolvendo, distanciando-se do cérebro dos primatas, humanizando-se, e, conseqüentemente, gerando o aperfeiçoamento dos órgãos de sentido, caminhando do desenvolvimento gradual para o geral do cérebro. A consciência, capacidade de abstração, discernimento, apropriação, entre outros, agora são possíveis. Os homens aprenderam a realizar ações cada vez mais complexas, buscando suprir necessidades também mais complexas (ENGELS, 2012).

Neste sentido, tudo isto só foi possível pelo trabalho, de modo que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem, sendo o requisito necessário para o desenvolvimento da vida humana. E o trabalho é isto: uma ação intencional, planejada e desenvolvida em uma relação dialética do corpo biológico com o psiquismo, que tem como resultado a objetivação de algo (ENGELS, 2012). Nesse processo ocorre a utilização de instrumentos físicos e psíquicos que potencializam nossas ações exteriores e interiores.

Assim, para que ocorra o processo de humanização, isto é, desenvolver nos novos seres as características propriamente humanas, é necessária a mediação de instrumentos culturais. Isso ocorre, pois, durante o trabalho humano, as aptidões e conhecimentos materiais e intelectuais necessários para a manipulação de determinado instrumento são cristali-

zados em seu produto. Desta forma, “a apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores” (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Através do contato mediado com os instrumentos culturais, criados historicamente, o homem precisa se apropriar das faculdades motoras e intelectuais cristalizadas nele, o que pressupõe reorganização psíquica. A apropriação que conduz ao desenvolvimento psíquico deve ser intencional, exige uma atitude ativa do sujeito e necessita do trabalho de mediação.

Vigotski (1996b) define como mediação o processo de inserção de um instrumento cultural na relação entre o sujeito e o seu meio, fazendo com que surjam comportamentos instrumentais, produtos da evolução histórica, nesse indivíduo. O domínio de instrumentos e a consequente reorganização psíquica através da mediação, elevam o psiquismo para um nível superior em que sua amplitude é aumentada e seu mecanismo é reestruturado. A relação estabelecida anteriormente com o meio é superada por incorporação nessa nova estrutura psíquica. Entende-se, a partir disso, que o nível de desenvolvimento psíquico que um ser alcança está intimamente ligado com as possibilidades de contato e mediação com os instrumentos culturais socialmente desenvolvidos.

Contudo, a concentração das riquezas materiais e intelectuais não estão à disposição de todos, o que faz com que apenas a minoria da população tenha possibilidade material de receber a mediação necessária para a apropriação desses instrumentos. Portanto, a suficiente mediação fica restrita às camadas específicas da sociedade, gerando um processo de

alienação e restrição do desenvolvimento psíquico a um grupo pequeno da sociedade (LEONTIEV, 1978).

Em suma, o psiquismo humano é desenvolvido através da apropriação de riquezas materiais e não materiais que foram desenvolvidos no decorrer da história humana e apropriados no decorrer da história individual, conforme as possibilidades e limitações do contexto objetivo.

Na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (LEONTIEV, 1978, p.12).

Martins (2011) evidencia que o desenvolvimento do psiquismo humano corresponde às formações de imagens mentais constituídas de sentido sobre a realidade objetiva e, é o psiquismo humano que orienta o comportamento humano na relação com a realidade concreta. Contudo, a imagem mental não é mero reflexo das condições objetivas que o meio contém, mas sim um reflexo individual baseado na construção de sentidos. “Forma-se [o psiquismo], portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos” (MARTINS, 2011, p. 15).

Partindo da premissa que o homem é um ser social, para que compreendamos sua subjetividade a dialética singular-particular-universal é primordial, pois só a partir desta relação conseguiremos captar sua essência, indo além da mera aparência. Para uma atuação emancipató-

ria, é necessário ao psicólogo entender a relação fundamental entre a singularidade, que é o indivíduo, a universalidade, o gênero humano, e as particularidades, que são as relações sociais as quais esse sujeito está imerso. Da mesma forma que o singular e o particular estão integrados no universal com a necessidade de expansão, a singularidade se constrói na universalidade, e a universalidade se concretiza na singularidade, cabendo a particularidade o papel de mediadora (PASQUALINI & MARTINS, 2015).

Isso significa que a relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo (PASQUALINI & MARTINS, 2015, p.365).

Segundo Oliveira (2005), a relação entre o singular, particular e universal, ocorre em três dimensões: ontológica, epistemológica e lógica. Por dimensão ontológica entende-se como o humano se forma dentro de determinadas situações sócio-históricas, sendo atravessado pela dimensão epistemológica, que é como se conhece esse processo, e a lógica, que precisa ser apropriada pelo sujeito, necessária a compreensão do seu *vir-a-ser*. No entanto, decorrente da alienação vigente, essa relação traz uma repleta confusão, no qual muitas vezes o gênero humano é descartado, substituída pela compreensão imediata da relação indivíduo - sociedade.

Pelo exposto pretendemos evidenciar que o psiquismo humano se desenvolve de acordo e em relação com as condições sociais e materiais. Essas relações que se estabelecem com as riquezas materiais e culturais dependem de condições históricas e sociais e não, unicamente, do indivíduo ou de sua consciência.

Além do que, para a Psicologia Histórico-Cultural nascemos dotados de funções psicológicas elementares, ainda nos é necessário desenvolver as funções psicológicas superiores. Mas, o desenvolvimento dos comportamentos culturais e a superação das funções elementares, se da por meio da aprendizagem e mediação dos outros seres humanos e dos instrumentos físicos e psíquicos, esses últimos compreendidos como meios para autorregulação da conduta, sendo a educação escolar a principal promotora de mediações necessárias (LIMA, 2020).

A atenção concentrada, como função psíquica superior e o autocontrole da conduta como resultado do desenvolvimento de todas as funções, são produtos das apropriações culturais. Dessa forma, se “uma criança é incapaz de focar a atenção ou possuir o autodomínio do comportamento, a dificuldade, pode ser resultado de falhas nas mediações e apropriações culturais, principalmente do processo de escolarização, não como resultado de um transtorno biológico” (LIMA, 2020, p. 104). Assim, há que se investigar se o uso indiscriminado de medicamentos é a melhor solução para o desenvolvimento do psiquismo, ou há alternativas educativas que possam favorecer esse processo?

A MEDICALIZAÇÃO E A ESCOLA

Evidenciamos que o conhecimento é produzido na interação do sujeito com o objeto de modo ativo, visto que, a partir dessa interação com os conhecimentos científicos, faz-se possível conhecer o objeto de estudo. Logo, para que tal processo aconteça, é preciso intencionalidade no direcionamento do conteúdo. Nesse sentido, é necessária a mediação de um profissional que possibilite o contato do objeto de estudo com o aluno, que promova a relação objeto-estudo-ser humano e que aproxime aquele conteúdo distante, abstrato e desconhecido – tornando-o conteúdo psíquico. Ou seja, o professor é o mediador nessa relação (VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV, 2010).

No entanto, como afirmam Facci e Brandão (2008) não se pode considerar a mediação do professor como uma simples ponte entre o que é ensinado e quem aprende. Visto que, o conhecimento é o objeto de trabalho da prática docente, assim, é necessário que o professor saiba a lógica da ciência, da teoria do conhecimento que ensina, organize o processo de ensino de forma que conteúdos e conceitos possam ser compreendidos e internalizados pelo educando.

Os processos de ensino e aprendizagem expressam a tensão entre o professor, pessoa que detém o conhecimento a respeito do conteúdo da sua disciplina ou área, e os alunos, compreendidos como indivíduos que possuem diversos tipos e níveis de conhecimento advindos de suas experiências cotidianas e estudos. A mediação, no processo de ensino e de aprendizagem, processa-se entre forças opostas e com níveis diferenciados. Cabe ao professor

ajudar o aluno a conhecer o que ele conhece, partindo dos conhecimentos espontâneos do educando, os quais são superados pouco a pouco pela apropriação do conhecimento científico (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 11).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a função do professor rompe com os ideais positivistas, indo de encontro à visão de desenvolvimento humano adotada nessa teoria. O desenvolvimento – que, antes, era visto como biológico, interacional e maturacional – passa a ser entendido como social. A Psicologia Histórico-Cultural evidencia que “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento” (PASQUALINI, 2010, p. 165). O indivíduo passa a ser um ser cultural, síntese de suas relações, não mais regido pelas leis da natureza. Dessa forma, no desenvolvimento infantil, é crucial observar como a criança compreende e se relaciona com o seu meio, qual seu vínculo com a sociedade e que lugar ela ocupa. Isso significa pensar sobre quais condições objetivas de desenvolvimento essa criança possui e a quais tem acesso (PASQUALINI, 2010).

O psiquismo é social, composto pela produção histórica humana coletiva. A partir disso, é possível superar as funções psíquicas elementares, que possuem maior relação com o aparato biológico humano, e atingir as funções psíquicas superiores, que são culturais. Por meio dessa relação, o ser humano progride e conquista o controle do próprio comportamento com o uso dos signos, que medeiam aquilo que antes era imediato – assim atuando no processo de internalização do intersíquico para o intrapsíquico. Como preconiza Vigotski (1996a), evidencia-se a lei geral da gênese do desenvolvimento cultural, anunciando que toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: da

primeira vez, socialmente (intersíquico); e, posteriormente, no plano psicológico (intrapíquico).

É por meio da atividade que os indivíduos se apropriam desses signos culturais e do patrimônio humano. A criança deve “reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura” (PASQUALINI, 2010, p. 171); porém, não apenas entrando em contato com eles, mas em uma relação educacional mediada por outros seres humanos. Isso porque o indivíduo só entra em contato com o mundo por meio de outros indivíduos, em um processo de comunicação entre eles: a transmissão via educação. Sendo assim, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 7).

A partir do exposto, denota-se quão primordial é a educação, pois, ao transmitir a produção histórica, humaniza o ser humano. As práticas de aprendizagem e ensino são fontes de aprendizagem, visto que a aprendizagem organiza e o ensino conduz o desenvolvimento. É preciso que se atue intencionalmente e com a finalidade de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com os professores atuando como mediadores do processo, considerando a importância desses elementos. Caso contrário, esse objetivo não será atingido (PASQUALINI, 2010).

Ademais, Iijima e Szymanski (2015) declaram que é justamente esta a função da escola: a de humanizar o indivíduo, de forma a transmitir o saber sistematizado, sendo fundamentais esses elementos para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. No entanto, a atual forma de organização social e a constante globalização fazem com que as práticas educacionais e pedagógicas, muitas vezes, ocorram de

forma apressada, mecânica e pautada em uma constante reprodução – o que impossibilita questionamentos e ações transformadoras, sem que de fato se consolide a apropriação dos conhecimentos científicos. Iijima e Szymanski (2015) ressaltam que tal processo se caracteriza como um “pseudoensino”, pois a intencionalidade não está na aprendizagem.

Como consequência desse processo, começam a aparecer as dificuldades de aprendizagem, que são frequentemente definidas como “alterações específicas que o sujeito apresenta” geralmente situadas no corpo biológico, sem vínculo com suas relações sociais (SZYMANSKI, 2012, p. 6). O diagnóstico ocorre por exclusão, ou seja: desconsideram-se outras condições orgânicas e, caso não sejam encontradas, compreende-se que há dificuldades de aprendizagem. Desse modo, entende-se que o problema não tem correlação com más condições de ensino e outros fatores, focando a raiz do problema em alterações do sistema nervoso central (SZYMANSKI, 2012).

Ora, se o problema é considerado biológico, este não é responsabilidade da escola. Então, ao se diagnosticar o aluno, muitas vezes excluem-se as questões de ordem pedagógica, o que leva à culpabilização apenas da criança e de sua família. Assim, a escola pode descomprometer-se com o processo, perpetuando uma situação em que nada se altera – na qual a escola, em meio a seu contexto cotidianamente repleto de preconceitos e estigmas, foca em justificar elementos que não são de sua alçada. A criança incorpora o diagnóstico e assume esse papel de incapacidade, o qual impacta a construção da sua subjetividade, afetando-a para toda a sua vida e prejudicando, ainda mais, seu processo de aprendizagem (IIJIMA; SZYMANSKI, 2015).

É preciso que a escola reconheça seu despreparo, que aparece

em toda a história da educação, refletido em números de analfabetismo funcional e evasão escolar, o que reafirma que o “aprender” é um privilégio para poucos. Mas, as políticas públicas não oferecem o amparo necessário – muito pelo contrário: geralmente é apenas o aluno que tem que se adaptar à realidade posta. Essa adaptação envolve que a criança se enquadre aos padrões normais de desenvolvimento, como se todas tivessem que aprender no mesmo tempo e da mesma forma, eliminando e patologizando as diferenças (SZYMANSKI, 2012).

No entanto, ressaltamos que há que se compreender todos os fenômenos da realidade em sua singularidade, mediados pela particularidade da sociedade em sua relação com a universalidade. Com a instituição escolar isso não é diferente, ela é multideterminada pelas relações sociais do sistema capitalista e suas contradições internas. Assim, esse despreparo ao qual cita a autora é fruto de um amplo contexto que envolve o Estado, as classes sociais, a escola e as determinações do capital de orientação neoliberal.

No contexto descrito por Szymanski (2012), eis que a única solução para um problema multifatorial é o remédio. O aumento do uso de metilfenidato, nos últimos anos, é estarrecedor. E o que se vê é um uso desorientado, que desconsidera os efeitos colaterais e até as informações da própria bula. Da mesma forma que pesquisas revelam esses dados sobre a medicalização, estudos também mostram que toda criança tem capacidade de aprender; porém, isso implica em práticas educacionais com intencionalidade e que considerem o tempo de cada criança. O remédio não ensina a criança a ler e escrever; e, sim, a mediação do professor – ao consolidar a função social da escola.

Ainda, Fanizzi e Lajonquière (2020) alertam para essa situação, pois, uma vez que o remédio passa a ser visto como a resposta para o não aprender – ou pior, resume-se como ação educativa e instrumento de aprendizagem –, o professor passa a não ter mais a ver com isso.

Imersos nesse discurso medicalizante, além do medicamento, outro instrumento assume destaque: o laudo. Laudos são documentos que contêm um parecer técnico sobre determinada avaliação, analisando características de normalidade ou atestando patologias. Ao perceber que a criança foge ao ideal construído de normalidade, é comum que os professores já se questionem sobre a existência ou não de um laudo; e, caso ainda não o possuam, veem-se na obrigação de agir rapidamente para que essa investigação ocorra, uma vez que a escola se apresenta como a instituição reguladora do dito “desenvolvimento normal” (FANIZZI; LAJONQUIÈRE, 2020, p. 108).

Através desses comportamentos, ao invés de falar em nome da educação, o professor acaba por falar em nome da ciência médica, submetendo sua atuação a um laudo e, dessa forma, consolidando o fenômeno da medicalização. Moysés e Collares (2013) definem como “medicalização” a inserção da medicina em áreas que não são de sua competência, à medida que apresentaria soluções farmacológicas para problemas sociais.

No entanto, o que o professor almeja, por meio desses instrumentos, é encontrar respostas para o (des)encontro com esse sujeito e o motivo da não efetivação de seu trabalho. Tais expectativas são frustradas, uma vez que o laudo não altera em nada a realidade educacional, tampouco realoca essas crianças na lógica educacional (FANIZZI; LAJONQUIÈRE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da medicalização de crianças em processo de escolarização é multideterminado, complexo e amplo. Nesse texto, discorreremos sobre alguns dos aspectos psíquicos e a relação com a escola envolvidos no processo de medicalização. Mas, não chegamos a abordar a relação mercadológica que contribui com esse processo, entre outros aspectos que foram delineados nas citadas pesquisas e em outras que não foram contempladas na busca sistematizada.

O processo de desenvolvimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural se dá pelo desenvolvimento do aparato biológico dos homens em relação com o processo histórico e cultural. Devemos destacar, que os dois aspectos precisam ser levados em consideração na análise de um fenômeno que envolve o desenvolvimento psíquico como é o caso da relação entre a medicalização e processo de escolarização.

Visto que, a criança ao nascer tem herdado um sistema psíquico que representa um sistema desenvolvido por milhões de anos de inserção e relação com o mundo natural. Ao nascer em um mundo cultural, esse sistema orgânico, herdado biologicamente se mostra insuficiente para atuar no mundo cultural. Sabemos que se deixarmos uma criança sem acesso ao processo educativo ela não desenvolve as características tipicamente humanas, entendendo a educação como esse processo de transformação do sistema psíquico natural em um sistema psicológico sociocultural, que ocorre na escola e fora dela.

A educação escolar deve promover a aquisição dos signos e significados da cultura como meio de generalização e organização da sua atividade psicológica no mundo. O processo educativo é um ato, dos seres

sociais, de transformação desse sistema psíquico natural, num sistema sociocultural, que a criança não tem e precisa adquirir.

Na vida, a criança precisa aprender a falar, se vestir, se alimentar, entre tantas outras coisas. Se desenvolver de maneira extremamente complexa, criar novos sentidos psicológicos, afetivos emocionais para a vivência das contradições da vida interna e externa. Desenvolver capacidades atencionais para além das aptidões naturais-biológicas está entre essas complexidades a serem aprendidas. Assim, como afirma Lima (2020, p. 105), a via medicamentosa que possui ação no sistema nervoso central não contempla o desenvolvimento do psiquismo de maneira geral, “pois o biologicismo não contempla as multideterminações socioculturais a que a criança está exposta”.

Dessa maneira a medicalização não pode ser a solução para as queixas escolares. Mas muitas vezes a escola contribui, justificando essa prática, quando amparada por laudos médicos e através deles, encontram as respostas para a não efetivação da aprendizagem. Neste sentido, ao invés de a escola buscar cumprir com seu papel - a transmissão do saber sistematizado, ela acaba se apresentando como uma instituição reguladora do dito “desenvolvimento normal”. Assim, comumente, as crianças e suas famílias são culpabilizadas e não se desenvolvem ações pedagógicas destinadas à superação da queixa escolar, seja no âmbito individual ou coletivo.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 24, 2019.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e medicalização da educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Primeira edição. BSB: Kiron, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 315-328, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008 (produção didático-pedagógica PDE/UEM).

FANIZZI, Caroline; DE LAJONQUIÈRE, Leandro. O discurso medicalizante e a educação: o sujeito no impasse. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 1, p. 105-122, 2020.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; TULESKI, Silvana Calvo. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp. 1, p. 38-59, 2020.

GUISSO, Luciane; GESSER, Marivete. Sentidos atribuídos pelos professores de séries iniciais aos desafios na carreira docente. **Pro-Posições** [online]. v.30, 2019.

IJIMA, Danieli Winck; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 261-272, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, M. do C. G. da S. (In) sucesso escolar e medicalização: historicidade e alternativa a partir da teoria histórico-cultural. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 96–107, 2020.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, Medicalização E Educação. **Revista Espaço Acadêmico**. 93-105, 2018.

MARTINS. Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:**

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre Docência em psicologia da educação). Departamento de Psicologia da

Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Revista eletrônica Desidades**, n. 1, p. 11-21, 2013.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio, SILVA, Nilma Renildes da e MARTINS, Sueli Teresinha Ferreira (orgs.). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PASQUALINI, Juliana Cacmpregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos péssimos”? ETD - **Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, 333-347, 2019.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Dificuldades de aprendizagem (da): doença neurológica ou percalço pedagógico?. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 3, p. 4-15, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em Psicologia. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Vilalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

“Não há pessoa sem família, aprendizagem sem cultura, loucura sem ordem social; portanto, não pode tampouco haver um eu sem nós, um saber sem um sistema simbólico.”

Ignácio Martín-Baró, 1996, p.17

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Alvorecendo a discussão acerca da Defectologia (nomenclatura utilizada por Vigotski¹)/Educação Especial, tema pertinente a vários estudos e pesquisas, pergunta-se: O que é um clássico? Quando uma obra se torna um clássico? A resposta mais conveniente seria: quando essa resiste ao tempo. Quando a relevância social de tal produção perpassa gerações a ponto de mantê-la viva mesmo com o avançar dos anos.

É dessa forma que se pode considerar que as ideias discutidas por L. S. Vigotski, apesar de terem sido efervescidas há mais de 100 anos, mais especificamente na década de 1920 e 1930, são tão atuais e relevantes na contemporaneidade por trazerem, a este tempo, concepções que auxiliam a compreender a realidade e desenvolvimento do ser humano. Assim, conforme Tunes (2022), homens que realizam grandes feitos não morrem e resistem ao tempo, mantendo-se vivos em suas teorias e ideias. É pela riqueza da Psicologia Histórico-Cultural que se utilizou no texto esse viés para tecer ideias acerca da Educação Especial, a defesa da educabilidade e a Arte como fontes vivificadoras no desenvolvimento das pessoas.

O termo defectologia, usualmente, era utilizado para o estudo de crianças acometidas por deficiência física e mental (VAN DER VEER; VALSINER, 2014). A esse respeito, Vigotski foi pioneiro nos estudos da Nova Defectologia, contrapondo o foco no déficit, no defeito, na falta de determinadas funções, para considerar o trabalho voltado às potencialidades dos indivíduos que apresentam deficiência (VIGOTSKI, 2022).

Na atualidade, discussões da Psicologia Histórico-Cultural, acerca das possibilidades de desenvolvimento e educabilidade das pessoas com deficiência e sua formação cultural, evidencia contribuições concretas para uma ótica inclusiva, de esperança, no que se refere ao desenvolvimento desses indivíduos.

Ao mesmo tempo, elas apresentam desafios, pois, em uma sociedade não igualitária, retirar do indivíduo a culpabilização e responsabilização sobre o seu “não aprender”, sobre o seu “fracasso”, altera a lógica formal e germina possibilidades para o desenvolvimento desses sujeitos, ao postular que o psiquismo humano não é fruto da pura maturação biológica, mas sim da apropriação cultural (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2022; VIGOTSKI, 2007).

A partir dessas primeiras reflexões, esse texto se propõe a defender uma possibilidade de transformação em sentido a direcionar maior desenvolvimento de características especificamente humanas, em busca de romper com os atravessamentos no decurso do desenvolvimento das pessoas com deficiência, tendo os processos da educabilidade e a Arte, os principais aliados.

Oportunizar o desenvolvimento psíquico a partir dos processos educativos e pela Arte, além de desenvolver as Funções Psicológicas Superiores, constitui recurso para superação das dificuldades no processo de escolarização, ampliação das experiências e vivências culturais, sobretudo, permite que os alunos conheçam a realidade da qual fazem parte (MARTINS, 2015; MATERA e LEAL, 2016; VIGOTSKI, 1999; BARROCO, 2007; BARROCO e SUPERTI, 2014).

Barroco (2009) explicita a necessidade da defesa de que os seres

humanos são equipados para desenvolver potencialidades para a criação, indo além da reprodução daquilo que já foi elaborado pela humanidade; ressalta-se, ainda, que essa potencialidade diz respeito a todos os seres humanos, com ou sem deficiência, de forma que, pela Arte, essas possibilidades são ampliadas sobremaneira.

A Arte, além de mobilizar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, também é fecunda para o desvendar do homem contemporâneo, bem como possibilita os indivíduos a situarem o produtor e as produções ao longo da História (BARROCO, 2009).

[...] a Arte, somada à História, mostra-se fecunda em informar, em demonstrar as diferentes possibilidades do existir humano, as ações e reações que promovem mudanças estruturais e conjunturais na sociedade; ela ilustra que uma dessas reações consiste no próprio modo como os indivíduos interagem, como se pensam e se ‘retratam’, por meio de ‘textos escritos’, por meio de desenhos, pinturas, modelagem, música etc. Contém a memória da história humana. (BARROCO, 2009, p.129).

Tendo essas primícias, a relação temporal estabelecida é de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o conduz. Logo, às pessoas com ou sem deficiência, só há desenvolvimento na medida em que são oferecidas possibilidades (e com qualidade) do processo de ensino, antes de tudo (VIGOTSKI, 2022; MARTINS, 2015).

NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

O desenvolvimento, de acordo com o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, subjugam-se, condicionam-se à apropriação da cultura, de maneira que disso depende a complexificação do psiquismo do ser humano (MARTINS, 2015). Os seres humanos, assim como os demais animais nascem dotados de funções psicológicas elementares. Diante disso, assevera Leontiev (1978):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p.267)

Nessa perspectiva, os homens nascem com as possibilidades para se tornarem humanos propriamente ditos, ao passo que vão apreendendo sobre esse mundo e desenvolvendo culturalmente as capacidades especificamente humanas. As funções psicológicas vão sendo mediadas e regidas culturalmente. Logo, a realidade não é dada de forma imediata aos homens, mas sim mediada por instrumentos e signos, sendo que o que diferencia os homens dos demais animais, sobretudo, é o funcionamento do psiquismo.

Conforme a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, defendida por Vigotski (2007), as funções psicológicas aparecem nos sujeitos duas vezes, sendo uma, no plano intersíquico, para, depois, tornar parte de si, em termos intrapsíquicos. O mundo, a realidade, chega aos indivíduos pelo signo que medeia sua relação.

Essa defesa da gênese social do psiquismo reconhece que o ser humano é social, conforme diz Vigotski, no texto, Manuscrito de 1929: “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. Ou seja, o ser humano é obra de múltiplos

tipas determinações dialéticas entre os planos de desenvolvimento biológico e social, afetivo e cognitivo, planos indissociáveis para compreender os seres humanos.

Destarte, os aspectos biológicos não são abnegados, pois os princípios da Psicologia Histórico-Cultural garantem que o desenvolvimento psíquico é entendido a partir da totalidade entre os aspectos biológico e social, portanto, refere-se ao biológico condicionado culturalmente. Conforme Martins (2015), o psiquismo é o reflexo psíquico da realidade e a imagem subjetiva da realidade objetiva que é formada no cérebro, construída socialmente a partir da atividade do indivíduo, ao encontro das asserções de Vigotski e colaboradores da Teoria Histórico-Cultural, que defendem que o psiquismo é a unidade ideal e material que se desenvolve histórica e socialmente.

Por conseguinte, essa constituição do psiquismo necessita, sobretudo, da base biológica para que, desse equipamento biológico, seja construído, a partir das relações estabelecidas com os pares e com o mundo, o que se entende por reequipamento cultural:

[...] o desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural. E se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura criou (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 194).

Esse reequipamento cultural se refere ao uso e domínio dos meios auxiliares para que o indivíduo possa viver no mundo, a partir do duplo processo de apropriação e subjetivação. A relação dialética entre apropriação e objetivação é fundamental para compreender o desenvolvimento dos indivíduos. No processo de apropriação, o ser humano apropria-se de características do gênero humano, tendo, na objetivação, a atividade condensada, sintetizada da atividade humana (DUARTE, 2013).

Ainda sobre o reequipamento cultural, é mister destacar que ocorre sobre a base biológica, revestindo de cultura, reequipando e metamorfoseando-se as características e funções humanas nesse processo. Ademais, metaforiza para que passem de crisálidas a borboletas (VYGOTSKY, LURIA, 1996, apud BARROCO, s.d.).

O desenvolvimento humano é um processo histórico, constituído por mudanças pequenas, por assim dizer, e grandes, por avanços e retrocessos, por crises e revoluções. Por esse processo, o indivíduo vai adquirindo novas capacidades, tornando seu comportamento cada vez mais cultural, em forma e conteúdo, de maneira que suas relações com o mundo vão sendo mediatizadas pelos signos e instrumentos.

Essa defesa da Psicologia Histórico-Cultural reverbera uma nova explicação sobre o desenvolvimento humano, tomando-o como um processo dinâmico e em íntima relação com as condições objetivas de vida dos indivíduos, ou seja, as condições econômico-sociais e históricas dão subsídios para a edificação cultural sobrepondo-se ao equipamento biológico do indivíduo; sobretudo, essas condições contribuem, ou não, para que esse se desenvolva.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEFECTOLOGIA DE VIGOTSKI

Para compreender a deficiência, Vygotski (1997) pontua aspectos importantes: a concepção de deficiência, conceito de compensação social e o processo de educação da pessoa com deficiência. A concepção de deficiência representa o caráter biológico da deficiência, entendido também como deficiência primária, ou seja, relacionada aos fatores orgânicos. Já o caráter social da deficiência, a deficiência secundária, compreende-se como a consequência social da deficiência, determinante no processo de desenvolvimento da pessoa com

deficiência; dito de outro modo, é a deficiência secundária o principal empecilho para o não desenvolvimento do sujeito, pois se trata da consequência histórico-cultural. Sobre o processo de educabilidade da pessoa com deficiência, Vigotski (2022) postula que são sujeitos educáveis de desenvolvimento, em que a deficiência primária não deve ser o empecilho para sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, é o “problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014 p.75).

Destarte, a maneira como o meio sociocultural significa e trata a deficiência determina o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência para sua limitação ou superação; em outras palavras, vai oferecer as possibilidades para o desenvolvimento, ou mesmo estagnar e impedir o desenvolvimento desses indivíduos rumo à humanização; negar e/ou precarizar o acesso e condições do acervo cultural humano.

Com base na compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como de que a deficiência não significa incapacidade para aprender, que o futuro profissional da psicologia necessita organizar a sua prática frente aos estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares ou em instituições especiais. Ele precisa identificar, inicialmente, como os educadores entendem a deficiência de seu aluno, como os pais desses alunos entendem a deficiência de seu filho, como o estudante com deficiência percebe a sua deficiência, a fim de resgatar o indivíduo que mesmo tendo uma deficiência tem condições de aprender, desenvolver, e de se tornar um pessoa ativa em nossa sociedade. (TADA, BARBOSA, SÓRIS, 2020, p.205/206).

É sobre os aspectos educativos para a humanização do sujeito, pois, pela intencionalidade, é que se ampliam suas possibilidades, como potencializadora de suas experiências, vivências e participação na sociedade.

As necessidades construídas, cultural e historicamente, e as necessidades impostas a partir da falta de correspondência do órgão para a realização das atividades produzem contradições e inadequações para o indivíduo, impactando a subjetivação e composição de sua personalidade. Por conseguinte, para Vygotski (1997), o defeito pode ser convertido como ponto de partida para o desenvolvimento psíquico, criando, do defeito, uma capacidade e, da debilidade, a força. Trata-se da defesa de que o que não destrói, fortalece o sujeito, ou seja, a debilidade é fonte motriz de capacidades para sua superação, conforme Vygotsky e Luria explicitam (1996):

O que ocorre é que um defeito que, antes de mais nada, deprime o estado psicológico da mente de alguém, tornando-o fraco e vulnerável, pode servir de estímulos ao seu desenvolvimento até impulsionando-o para cima e tornando-o mais forte. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.222).

Essa defesa decreta a fundamental participação da sociedade para que os indivíduos que apresentam deficiência possam ter o direito a se humanizar garantido; ademais, delibera que sua debilidade não pode ser empecilho, justificativa ou entrave para sua participação social, aprendizagem e desenvolvimento. Vygotski (1997) assegura que a compreensão da deficiência não pode ser a partir de um viés limitador, mas sim como um processo multideterminado, biológico e social.

Conforme elucidada Vigotski (2022 p. 96): “Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não

observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades”. Por essa visão positiva, prospectiva e humanista de homem e desenvolvimento, esse autor defende que a compensação é uma via possível de superação dialética da deficiência, incorporando-a e transformando-a.

Nessa superação, incorpora elementos das funções não prejudicadas pela deficiência e proporciona um conteúdo alternativo ao nível de desenvolvimento real do indivíduo, tencionando as forças com vistas à sua compensação em um processo gradual de formação e reestruturação da personalidade sob uma nova direção (VYGOTSKI, 1997).

Na contradição da deficiência, potência e debilidade, é essencial o viés teórico para que se olhe para além da deficiência, para as camadas e camadas de potencialidades, para as potências de desenvolvimento, a fim de atravessar as aparências para descobrir possibilidades. É a força motriz da compensação, pois, se há deficiência, precisa-se de mobilização de forças para superar, pelas vias colaterais, essa condição. É vislumbrar, nas funções íntegras do indivíduo, a potência para que possam compensar as áreas menos desenvolvidas. Nota-se que o processo de compensação não ocorre de maneira espontânea e *pari passu*, logo, reitera-se o papel da Educação com vistas aos processos compensatórios, desenvolvimento e complexificação das Funções Psicológicas Superiores e da conduta, pois o trabalho educativo provoca metamorfoses dos indivíduos.

Como toda atividade humana é um processo dirigido por motivos, os motivos para a superação da deficiência são construídos socialmente e em relação dialética com as vivências e história individual. Por conseguinte, na educação formal, no ensino sistematizado, o oferecimento de conteúdos, instrumentos e recursos alternativos, no processo de ensino aprendizagem, aos alunos com deficiência, com vistas à apropriação dos conceitos científicos e a busca pelos caminhos alternativos ao desenvolvimento psíquico dos indivíduos, estimula a superação de suas necessidades, bem como promove um terreno fértil para novas necessidades e neoformações psíquicas.

A intencionalidade do processo educativo é de ampliar o desenvolvimento; é essa ampliação que permite ao indivíduo abstrair, generalizar e modificar sua relação com o mundo. Logo, a função social da Escola é ser potencializadora das experiências do indivíduo, pois, por meio dos conceitos científicos, conhecem a realidade (VIGOTSKI, 2020) e podem, a partir daí, formar sua segunda natureza, a natureza cultural, conforme defende Saviani (2003). Esses motivos, construídos socialmente, produzem, além de novas necessidades, novas atividades-guia e novas vivências (MARTINS, 2016).

Nesse processo, o professor assume a figura de agente mediador entre a realidade, os conteúdos científicos e os alunos, possibilitando que se apropriem dos conteúdos sistematizados (POSSAMAI, 2014). A autora pontua:

O professor no processo de ensino-aprendizagem promove meios interativos com o aluno necessários e mediados pelo conhecimento, conduzindo o aluno na resolução de problemas escolares, fazendo uso do que conhece na prática, mas em relação direta com as teorias apresentadas sobre o assunto. (POSSAMAI, 2014, p.91)

Vigotski (2022), sobre o objetivo do professor, enfatiza que esse deve ajudar a criança a viver no mundo e a criar compensações para que as rupturas das relações sociais sejam corrigidas de outras formas. Ao organizar o ensino, com recursos mediadores, apresentando aos alunos um novo olhar sobre a realidade da qual fazem parte, atua-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme Duarte (2001). Dessa forma, alarga e movimenta o seu desenvolvimento.

Desse modo, como agente mediador, sua atividade deve ser planejada e ter intencionalidade com vistas ao desenvolvimento psíquico dos alunos (FACCI, 2007 *apud* TADA, BARBOSA, SÓRIS, 2020), cabendo acrescentar que esse princípio se refere a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Esse pressuposto para a humanização dos indivíduos, com ou sem deficiência, entendendo que as características especificamente humanas não são transmitidas pela hereditariedade, conforme salienta Leontiev (1978), são desenvolvidas pela apropriação da cultura, daquilo que o homem já construiu no decurso de seu desenvolvimento. Diante disso, a escola possibilita a aquisição dos signos e instrumentos necessários à humanização e socialização de todos os indivíduos, desenvolvendo-se rumo à genericidade humana.

Como humanização, entende-se o salto qualitativo dos aspectos biológicos para o socialmente construído, com desenvolvimento das Funções Psicológicas Elementares para as Funções Psicológicas Superiores, ou seja, funções mediadas culturalmente. Portanto, esse aspecto da humanização dos indivíduos versa sobre formas de sentir, pensar e agir especificamente humanas.

Tendo por base o bom ensino (aquele que promove o desenvolvimento e atua na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos), Dermeval Saviani (2003) defende que, dessa maneira, o aluno terá a possibilidade de compreender e refletir a sociedade à qual pertence e vive, por meio do conhecimento científico, possibilitando que o aluno transforme a sua consciência e a sua realidade. Em um processo infindo, quanto mais conhecimento o indivíduo tem da realidade, maior será a consciência, percepção e demais Funções Psicológicas Superiores, permitindo o desenvolvimento de um mais elaborado e rico psiquismo.

A boa escola, o bom ensino, em defesa para todos os indivíduos, já defendida por Vigotski (2000), é também enfatizada por Saviani (2003):

“Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2003, p.14).

Para Vigotski (2000), esse bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento psicológico dos alunos e movimenta a sua zona de desenvolvimento. Baseia-se no Nível de Desenvolvimento Real, de maneira a objetivar novas possibilidades de avanço ao Desenvolvimento Proximal, superando os conceitos espontâneos pela apropriação dos verdadeiros conceitos.

A respeito do potencial transformador e humanizador da escola, a aprendizagem deve movimentar o desenvolvimento, assim, a aprendizagem depende do ensino; para tanto, quanto mais se ensina, mais se aprende e mais se desenvolve. A aprendizagem movimenta o desenvolvimento, posto isso, já não tem sustentação a ideia de que as pessoas com deficiência não são educáveis ou não conseguem aprender.

A premissa de que é a aprendizagem que movimenta e guia o desenvolvimento oferece possibilidades para romper com o viés psicologizante e/ou biologizante do ser humano, sobretudo, garantir o direito a todos de se apropriarem das elaborações da humanidade e, também, de objetivar novas elaborações, uma vez que o problema biológico, em si, não é impedimento à aprendizagem do indivíduo e as relações sociais podem favorecer, dificultar ou até mesmo impedir o desenvolvimento, conforme já supracitado.

Corroborando a defesa do ensino para a formação de condutas complexas e culturalmente desenvolvidas, Martins (2015) enfatiza o papel do ensino sistematizado e dos conceitos científicos na transformação dos indivíduos na sociedade a partir do pensamento teórico, cabendo, então, à educação escolar, elevar as experiências dos alunos, organizando e sistematizando o trabalho pedagógico e os conteúdos a fim de superar o funcionamento mais elementar dos indivíduos.

NOTAS SOBRE A TRANSFORMAÇÃO PELA ARTE

Oferecer possibilidades para os indivíduos conhecerem a realidade, sua existência e as contradições presentes na vida, para que possam transformá-la, é ideia defendida por Barroco (2007), como “uma causa pela qual lutar”, tarefa incumbida, especialmente, à educação escolar, para que os alunos possam desenvolver-se e:

Ir para além da reprodução das atividades cotidianas e, depois, voltar-se a elas, conscientemente, é objetivo a ser buscado pela escola, pondo em movimento de modo intencional e planejado, as funções psicológicas superiores, de modo próprio ao homem cultural que se apropria daquilo que a humanidade produz (valores, signos, ferramentas, processos) (BARROCO, 2007, p.186).

Entendendo que, quanto mais mediações e acesso ao que a humanidade já produziu, mais rico será o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, a arte, como mais uma das produções humanas, pode ser um meio de potência e sensibilidade para a ampliação da consciência e da compreensão do indivíduo, sobre si e sobre o mundo.

O processo de humanização perpassa conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos. A arte também é instrumento da cultura que possibilita e potencializa o desenvolvimento e complexificação das Funções Psicológicas (BARROCO e SUPERTI, 2014). A função psicológica imaginação, por exemplo, possui significativa relevância no desenvolvimento humano e torna-se um meio de ampliar as experiências. É gestada a partir das vivências do indivíduo, de sua realidade concreta e “viabiliza ao sujeito a libertação de suas condições materiais, permite-lhe acessar emoções, reviver experiências do passado e ainda projetar-se em situações futuras” (SILVA e NUNES, 2021, p. 173).

Vigotski (2018) é enfático ao afirmar que a atividade criadora é aquela em que se cria algo novo, independentemente de ser um objeto material ou mesmo um sentimento. É justamente essa atividade criadora que mobiliza o ser humano projetado para o futuro. Toda a riqueza da cultura humana no decurso da humanidade foi criada a partir dessa atividade criadora, produto da imaginação.

A arte representa uma das formas de manifestação e de desenvolvimento do psiquismo humano, assim, por ser uma produção humana, apresenta os condicionantes históricos e sociais de sua época. Dessa forma, revela-se e manifesta-se naquilo que cria. Posto isso, Vigotski defende que os seres humanos são seres criativos e criadores como sua condição ontológica. Por conseguinte, pela característica potencialmente criadora e criativa, são desenvolvidas e se realiza em cada indivíduo, no decurso da história da humanidade (BARROCO; COSTA; COELHO, 2021).

Nos estudos sobre a arte, revelando a potência humana, Vigotski (1999) afirma que “a arte é social em nós”:

O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da Arte não é individual [...] é uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com os seus semelhantes e seu mundo numa relação inter complementar de troca [...] o enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural (VIGOTSKI, 1999, p. 12).

Vigotski (1999) defende que a arte não existe apenas para a expressão de sentimentos dos indivíduos, sobretudo, é “arte como técnica social do sentimento”. É a elaboração e superação dos sentimentos provocados pela arte que gera catarse e leva o indivíduo para fruição, ao ser tocado pelo conteúdo da arte. A catarse possibilita a generalização e ampliação dos conceitos. Além disso,

pela arte, os sentimentos incorporam-se socialmente (BARROCO; SUPERTI, 2014). As autoras afirmam:

[...] o objeto da psicologia da arte é o estudo da estrutura da obra, que deve provocar uma resposta estética e impactar a psique do fruidor. Considera-se que a arte, por sua estrutura e específica e condição de objeto cultural, pode trazer desenvolvimento à psique humana, pois, entre outros aspectos, possibilita a duplicação do real no âmbito intrapsíquico, ao oferecer ao fruidor a vivência, por meio indireto, sobretudo de emoções e sentimentos não cotidianos. (BARROCO, 2014, p.22).

Portanto, a fruição da arte mobiliza o indivíduo e o leva à catarse, produzindo novos sentidos e sentimentos. Conforme Faria, Dias e Camargo (s.d. p. 163), ao identificar as emoções a partir da vivência estética, a arte direciona-se ao entendimento do ser humano em sua totalidade “como ser que pensa, age e que também sente – e que, por meio da catarse de suas emoções, é capaz de transformar o próprio meio e a si mesmo”.

A arte, enquanto objeto cultural, permite aos indivíduos identificar emoções, a realidade contida na obra, além de atuar na sua consciência. Em sala de aula, a arte pode oferecer aos alunos uma nova organização psíquica. Pelo potencial de transformação que a arte produz, na escola, pode-se utilizar da Arte Visual, da literatura, música, teatro, dramatizações e outras formas artísticas para estimular o desenvolvimento dos alunos nas mais diversas áreas.

Barroco (2007) apresenta uma importante reflexão ao pontuar que as manifestações emocionais, como a euforia, melancolia, motivação, tristeza e alegria, por exemplo, são determinadas de acordo com a realidade de vida e estabelecidos por determinada época e sociedade. Assim, entende-se que, proporcionar o avanço dessas experiências e repertórios culturais, permite aos alunos ampliar suas possibilidades de sentir, pensar e conhecer a realidade.

Aos alunos com deficiência, essa possibilidade de desenvolvimento também deve ser oportunizada, utilizando-se da audição, visão, tato, de estímulos diversificados e com recursos que permitam ao aluno vivenciar e experienciar a arte, conforme destaca Matera e Leal (2016, np): “É fundamental, portanto, trabalhar as diferentes linguagens artísticas, com o intuito de possibilitar a utilização de todos os canais sensoriais juntamente com as peculiaridades de cada educando”. A exemplo, a musicalidade da pessoa surda, que pode ser desenvolvida mesmo sem a audição, mostrando que é possível o desenvolvimento de experiências sonoras da pessoa surda (PAULA, PEDERIVA, 2022).

Na sala de aula ou no trabalho com alunos com deficiência, a riqueza que os conteúdos da arte possibilitam oportuniza que também esses estudantes se apropriem e tenham maiores condições de se desenvolver, como Vigotski (2018) evidencia, a despeito da atividade criadora e da imaginação:

[...] Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2018, p.25).

As possibilidades são infindas no trabalho com alunos com e sem deficiência, oportunizando o desenvolvimento e alargamento da Zona de Desenvolvimento Próximo. Por conseguinte, ao vivenciar as emoções que a obra proporciona, descortinam-se novas expressões que podem ser mais elaboradas e mais desenvolvidas (BARROCO, 2009).

Alunos com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Visual, Física, Múltipla, Auditiva ou Altas Habilidades/ Superdotação podem ser beneficiados de maneira ímpar ao serem estimulados a ouvir, a ver, a sentir, conhecer o mundo e a riqueza já produzida com decurso do de-

envolvimento da humanidade. Sobre o trabalho com a figura da criança, por exemplo, Barroco (2009) pontua:

Apresentar as crianças de outras culturas e crianças representadas por diferentes autores, de diferentes épocas, amplia seu repertório do entendimento do que seja o existir humano e do quanto se condiciona a diferentes aspectos. Isso alivia; isso educa. (BARROCO, 2009, p.127).

A arte vai além da representação de um estilo artístico. Por fazer parte do movimento histórico, a produção artística permite que os indivíduos (fruidores) conheçam as expressões do artista e, também, que pensem sobre o tempo histórico no qual foi desenvolvida (BARROCO, 2007). Destarte, oportunizar que os alunos com deficiência possam vivenciar a arte coloca-os em outra posição no desenvolvimento.

Por esse lado, a arte extrapola o viés estético e assume um caráter educativo, o qual permite associação da racionalidade e emoção, expressa a autoconsciência do mundo; aprendendo a fruir a arte, são educados por outras áreas, o que influencia e atua na sua formação (BARROCO, 2007).

Utilizar-se da arte para humanizar os indivíduos é libertar-se das amarras do viés limitador, ainda presente na sociedade acerca das pessoas com deficiência, para que possam vivenciar a arte, serem tocados e, acima disso, transformados. As experiências que a arte pode trazer aos indivíduos com e sem deficiência é libertadora. Matera e Leal (2016) entendem que a escola é interlocutora para a inclusão, pois permite que os alunos possam exercer um papel ativo, diminuindo as barreiras que obstruem a participação em processos criativos, levando-os a novas descobertas e a vivenciar novas possibilidades.

A respeito da importância da arte na escola, Brasil (1998) *apud* Matera e Leal (2016) pontua que:

[...] a Arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fator humanizado, cultural e histórico, no qual as características da Arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou obra de Arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (BRASIL, 1998, p.35).

Destarte, é inegável o potencial da arte como potencial humanizador para os alunos com e sem deficiência. É preciso trabalhar para que os alunos desenvolvam as possibilidades de conhecer o mundo e criar, constituindo-se, nesse processo, como indivíduos criativos e criadores em um profícuo desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

NOTAS FINAIS

As contribuições de L. S. Vigotski e seus colaboradores fazem-se presentes na atualidade, tornando-o vivo, apesar de ter ultrapassado o centenário de sua morte. As defesas de Vigotski, de seus colaboradores e continuadores da Teoria Histórico-Cultural contrapõem a ideia de defeito como déficit para colocá-lo como impulsionador para sua superação. Para isso, nega concepções fatalistas e inferiorizantes da deficiência, construídas historicamente. As pessoas com deficiência são impactadas pela realidade concreta da qual fazem parte, histórica e socialmente, e, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural, deve-se enriquecer as mediações e o ensino oferecido aos indivíduos para que ocorram saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

A educação é um direito inalienável, é um direito histórico e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural reverberam que todos os indivíduos po-

dem aprender, desde que tenham garantido os recursos mediadores necessários, com qualidade, para que possam se apropriar da arte e dos conceitos científicos. Assim, esses legados teóricos, práticos e metodológicos são propícios para a superação do analfabetismo, do fracasso escolar e dificuldades no processo de escolarização (BEATÓN, 2022).

Enfatiza-se que as mesmas leis psicológicas do desenvolvimento psíquico são irrevogáveis aos indivíduos com e sem deficiências, tendo a primazia, o desenvolvimento cultural. Vigotski (2022) afirma que os indivíduos com deficiência não são menos desenvolvidos, mas sim que seu desenvolvimento ocorre de outra forma, por outras vias, afinal, defende-se que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, uma pessoa, um indivíduo e não é a deficiência que a define. Posto isso, quanto mais o indivíduo tiver acesso ao conhecimento, mais rico será seu psiquismo.

A Arte é riqueza cultural humana e patrimônio da humanidade. Trata-se de um direito de todos os indivíduos e para todos, porém, na sociedade de classes, o acesso não se efetiva de igual maneira para todos. Cabe, então, à Educação Formal, desenvolver e formar novas capacidades, novos motivos e neoformações psíquicas; é ampliar as possibilidades de ação e transformação; portanto, a Arte, aliada ao trabalho educativo, oferece, a todos os alunos, maiores recursos para pensar o real, afinal, acima de tudo, os seres humanos são seres sociais e de possibilidades de desenvolvimento.

As contribuições de Vigotski, na compreensão dos processos de educabilidade e da Arte, vislumbrando processos compensatórios, são fecundas para o desenvolvimento integral, rumo à genericidade humana. Ancorados nos pressupostos teóricos, práticos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, professores e psicólogos podem direcionar e planejar as mediações necessárias para que todos os alunos se desenvolvam, promovendo a capacidade criativa e reprodutora; apesar das contradições presentes no sistema capitalista, substancial e dialeticamente, essa pode ser um espaço potencializador de ampliação da consciência e transformação.

Mesmo que a irregularidade biológica salte aos olhos da sociedade como impositivo de limitações, é no cultural que essas limitações se manifestam e não no corpo de quem a possui, porque é na organização do espaço social que as barreiras são criadas ou podem ser derrubadas. (PAULA; PEDERIVA, apud ABREU; PAOLI, MIRANDA, LIMA (orgs.), 2022, p.285).

É com esse olhar profícuo às potencialidades de desenvolvimento que se defende que os alunos com deficiências necessitam de melhores recursos e maiores mediações para que se garanta um desenvolvimento psíquico de maior qualidade e integral, visto que a qualidade do ensino reverbera no alcance desse desenvolvimento, pois, quanto mais rica for a experiência dos indivíduos, maior será sua consciência e mais rico será o seu psiquismo, conforme já discutido anteriormente.

Refletir com os indivíduos a respeito das suas sensações e percepções acerca desse mundo, pautando-se em dados concretos, levando-os a perguntarem sobre si mesmos e sobre os outros, implica alcançar uma consciência diferenciada e buscar condições para se agir de acordo com ela . (BARROCO, 2009, p.131)

Considerando as discussões apresentadas no decorrer do texto, assumir uma postura de enfrentamento a concepções fatalistas da deficiência, a Arte e a educabilidade das pessoas com deficiência aparecem como potentes ferramentas para buscar um desenvolvimento mais frutífero e vivo para todas.

REFERÊNCIAS

BARÓ, M. I. **O papel do psicólogo**. Estudos de Psicologia 1996, 2(1), 7-27. Disponível em: <[Acesso em: 20/06/2022.](https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGd-qj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ign%C3%A1cio%20Mart%C3%ADn%20Bar%C3%B3&text=Prop%C3%B5e%20dse%20como%20horizonte%20do,opressi%2D%20vas%20do%20seu%20contexto.>></p></div><div data-bbox=)

BARROCO, S. M. S. **Inclusão na Educação Infantil ou do compromisso com a formação do humano nas crianças: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Histórico-Crítica**. S.-D. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_sonia_mari_shima_barroco.pdf> Acesso em 20/06/2022.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 22-31. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpF-znNZRsVTMJFvVqN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10/06/2022.

BARROCO, S. M. S.; COSTA, M. L. S.; COELHO, T. P. C. O mundo dos homens criativos e violentos: considerações da psicologia à educação. In: **Violência na escola: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural**. BARROCO, S. M. S.; SILVA, G. L. R.; TADA, I. N.C. (orgs.). Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021. Disponível em: <<https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Colecao%20pos%20UNIR/2Violencia%20na%20escola.pdf>> Acesso em:25/06/2022.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e Arte**. Uma leitura histórico-cultural da figura humana. Editora da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

BARROCO, S. M. S. Vigotski, Arte e psiquismo humano: considerações para

a Psicologia Educacional. In: **Escola de Vigotski, contribuições para a Psicologia e a Educação**. FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. BARROCO, S. M. S. (orgs). Eduem. Maringá, 2009.

BEATON, G. A. In: **Diversidade e inclusão, o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** ABREU, F. S. D.; PAOLI, J.; MIRANDA, M. A. B. A.; LIMA, M. S. M. (orgs.). Editora CRV, Curitiba, 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, Campinas, 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Autores Associados, Campinas SP, 2003.

FARIA, P. M. F.; DIAS, M. S. L.; CAMARGO, D. **Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 71 (3): 152-165. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000300012> Acesso em: 28/06/2022.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: Etapas de Formação de Conceitos à Luz de Leontiev e Vigotski**. Universidade Estadual Paulista - UNESP Fórum Linguístico, Florianópolis, v.13, n.4, p.1572 - 1586, out./dez. 2016.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**. Autores Associados, Campinas SP, 2015.

MATERA, V. S. M. LEAL, Z. F. R. G. **Arte e Deficiência Intelectual: caminhos, possibilidades e aprendizagem**. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, vol I, 2016.

PAULA, T. R. M.; PEDERIVA, P. L. M. A musicalidade da pessoa surda: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: **Diversidade e inclusão, o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** ABREU, F. S. D.; PAOLI, J.; MIRANDA, M. A. B. A.; LIMA, M. S. M. (orgs.). Editora CRV, Curitiba, 2022.

POSSAMAI, C. F. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica.** Dissertação mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014.

POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. A Psicologia na Educação Especial: reflexões a partir da teoria histórico-cultural, in FACCI, M. G.D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 2, Editora CRV, Curitiba, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, S. M. C.; NUNES, L. G. A. “A arte existe porque a vida não basta” – propostas para uma parceria entre psicologia escolar e arte. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. Editorial. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (Orgs.). **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 2. Curitiba: CRV, 2021. p.169-194.

TADA, I. N. C.; BARBOSA, D. E. P.; SÓRIS, S. S. **Formação inicial de psicólogos em educação especial: contribuições da psicologia escolar.** In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. Psicologia e educação especial: Desenvolvimento humano, formação e atuação profissional. Editora CRV, 2020.

TUNES, E. A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. In **Diversidade e inclusão, o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** ABREU, F. S. D.; PAOLI, J.; MIRANDA, M. A. B. A.;

LIMA, M. S. M. (orgs.). Editora CRV, Curitiba, 2022.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor. (Obras Escolhidas - Tomo V). 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vygotsky Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Organização: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. 1ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20/06/2022.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento** - símios, homem primitivo e criança. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Expressão Popular. São Paulo, 2018.

5. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA SAÚDE MENTAL: INTERLOCUÇÃO ENTRE O PARADIGMA DA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Aparecida Santiago da Silva

O presente capítulo apresenta o conteúdo programático ministrado na disciplina Patopsicologia e Saúde Mental, campo teórico e prático em pleno desenvolvimento dentro da Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo principal é o de convergir discussões acerca da atuação do psicólogo no âmbito da saúde mental sob os princípios éticos da Atenção Psicossocial no Sistema Único de Saúde (SUS) com os princípios teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

Para tanto, a trajetória passará pelos princípios que norteiam a atuação na saúde mental no SUS no Brasil desde a década de 1970, seguidos pelos princípios gerais da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, será apresentada a disciplina Patopsicologia Experimental, pouco conhecida no Brasil para, por fim, ser traçada a imensa e intrínseca relação, no trabalho em saúde mental, entre o paradigma da Atenção Psicossocial e a Psicologia Histórico-Cultural e, mais especificamente, a Patopsicologia Experimental.

O caminho metodológico se dá pela pesquisa bibliográfica, com base em teóricos fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, seus continuadores e autores contemporâneos, assim como de teóricos, pesquisadores e trabalhadores de saúde mental, que proporcionam contribuições e ferramentas de trabalho para esse campo de atuação. As problematizações que surgirão no decorrer do texto compõem-se, particularmente, das inquietações e articulações teóricas e práticas da autora, que demandam

reflexões cotidianas e a necessidade de se ampliar a concepção e modos de cuidado em saúde mental e, mais especificamente, do sofrimento psíquico, dentro dessa perspectiva teórica da psicologia.

1. O CUIDADO EM SAÚDE MENTAL NA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

O trabalho no campo da saúde mental é marcado por lutas, com disputas, avanços e retrocessos. No presente capítulo, serão apresentados os aspectos que caracterizam os avanços conquistados e o caminho que deve ser, cada vez mais, fortalecido, para um cuidado ético, respeitoso e em liberdade em saúde mental às pessoas em sofrimento psíquico, apesar de tantos desmontes que têm ocorrido nos últimos anos. Será feita uma retomada histórica com os períodos mais marcantes, com os saltos e as ênfases necessários para a concretização do objetivo do texto.

No campo da saúde mental e atenção psicossocial no Brasil, defende-se o uso do termo sofrimento psíquico, cunhado no contexto da Reforma Psiquiátrica, uma “alternativa crítica aos conceitos de ‘doença mental’, ‘transtorno mental’ ou ‘síndrome psiquiátrica’, já carregados de concepções alinhadas com a racionalidade psiquiátrica” (ALMEIDA; BELLENZANI; SCHÜHLI, 2019, p. 247). O entendimento, portanto, é de que o sofrimento psíquico é produzido no movimento da vida e determinado socialmente, a partir da totalidade do ser social, que compromete o processo de formação da personalidade humana. O termo psíquico não supõe dualismo entre o que é psicológico e físico na pessoa, mas se trata de uma forma didática de expor a natureza desse sofrimento a ser investigado, que não se origina descolado da materialidade da vida social.

Para compreender o indivíduo em sofrimento, então, partimos da especificidade do seu processo de adoecimento (seja ele expresso na forma de depressão, ansiedade, abuso de substâncias psicoativas ou outra), mas é preciso, também, considerá-lo como totalidade, como pessoa que tem determinadas necessidades, com uma dada história singular, que vive certas relações de exploração e de opressão, num dado contexto, mediante determinados vínculos (ALMEIDA; BELLENZANI; SCHÜHLI, 2019, p. 255).

Conforme os referidos autores, a mudança terminológica registra também a incapacidade do modelo biomédico, que aborda o sofrimento psíquico de modo naturalizante e a-histórico, sem responder de modo suficiente a complexidade das necessidades de saúde da população, o que leva aos movimentos de se pensar o fazer e o cuidar em saúde mental. Aqui vale um pouco da retomada histórica de luta nesse campo no contexto brasileiro que supera questões conceituais.

O final da década de 1970 marca o início da Reforma Psiquiátrica no Brasil, com denúncias públicas acerca do modo de tratamento de pessoas nos hospitais psiquiátricos e o início da articulação do movimento dos trabalhadores de saúde mental (MTSM), inspirados pelo movimento que ocorria na Itália da antipsiquiatria de Franco Basaglia. Inicia-se a transição do modelo biomédico em direção ao modelo psicossocial, sustentado pela abertura política, em um clima de efervescência nos anos de organização social e civil contra a ditadura militar. A luta era contra todas as formas de opressão social, em âmbito geral e na loucura, espe-

cificamente. Conforme Amarante (2015), foi “um processo permanente de construção de reflexões e transformações que ocorrem a um só tempo nos campos assistencial, cultural e conceitual” (p. 19).

Já nos anos de 1980, o MTSM dissolve-se enquanto agremiação de técnicos e reconstrói-se como movimento social. O objetivo maior era o desmonte do aparato institucional do manicômio para a implantação de uma rede territorial de atenção à saúde mental substitutiva e outras experiências culturais e sociais. A demanda social passava a superar a demanda clínica, no vislumbre de potencialidades e não só das dificuldades que a institucionalização preconizava. Buscava-se a inclusão social e políticas públicas que de fato atendessem às necessidades das pessoas em sofrimento psíquico. No II Congresso Nacional de Trabalhadores em Saúde Mental, ocorrido em Bauru, em 1987, aconteceu a criação do movimento Nacional da Luta Antimanicomial, com o lema tão urgente ainda nos dias atuais “Por uma sociedade sem manicômios” (AMARANTE, 2015).

Em 2001, há a promulgação da lei 10216, a chamada lei da reforma psiquiátrica, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas em sofrimento psíquico e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, na garantia dos direitos humanos mínimos (BRASIL, 2001). A reinserção social aparece como finalidade permanente ao se pensar em modelos de tratamento em saúde mental. Já em 2011, foi instituída a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), por meio da Portaria GM/MS nº 3088, para o cuidado de pessoas com sofrimento psíquico e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do SUS (BRASIL, 2011).

A clínica passa a se basear na criação de possibilidades de cuidado, na produção de sociabilidades e subjetividades, na qual a pessoa da experiência do sofrimento psíquico torna-se sujeito e não mais objeto do saber, além da superação do escopo medicamentoso exclusivo e do cuidado em liberdade no território. Na atenção psicossocial, portanto, tem-se uma mudança de paradigma e não apenas uma proposta de mudança de modelo assistencial.

No entanto, antes de adentrar nesses pressupostos, é válido sinalizar o avanço de uma agenda conservadora e reacionária na Política Nacional de Saúde Mental brasileira nos últimos anos, que ameaçou essa ética do cuidado e comprometeu diretamente a atuação da psicologia neste campo de trabalho. A esse respeito, desde 2016, são perceptíveis as transformações nas políticas públicas brasileiras em saúde mental, marcadas por retrocessos e descontinuidades na construção de uma política de saúde mental amparada no cuidado em liberdade, que compreende o sujeito em sua integralidade dentro do seu território, onde a vida acontece, para o cuidado que faça sentido para a pessoa em sofrimento psíquico.

Esta “nova” perspectiva se materializa com a publicação de novos marcos legais, como, por exemplo, a Portaria nº 3.588, de 21 de dezembro de 2017, que direcionam a política pública para a lógica manicomial, apontando o retorno dos investimentos do dinheiro público para implantação de novos hospitais psiquiátricos, reforçando a internação como prática principal do cuidado em saúde mental. Além disso, a Nota Técnica nº 11/2019 reforça as comunidades terapêuticas

como equipamentos da Rede de Atenção Psicossocial (Raps), desvirtua os propósitos dos Serviços Residenciais Terapêuticos e cria uma nova modalidade de serviço para atendimento dos(as) usuários(as) de álcool e outras drogas, os CAPS AD IV, reforçando a estigmatização de territórios e populações que neles vivem (CFP, 2022, p. 16-17).

Diante de tantos retrocessos, vem mais fortemente o compromisso ético e político da psicologia em garantir um cuidado em saúde mental baseado nos princípios preconizados pela Reforma Psiquiátrica e nos marcos legais que a sustentam. Assim, as diretrizes da RAPS (BRASIL, 2011) são de extrema relevância, visto que compõem as ferramentas e os conceitos que o trabalhador de saúde mental carrega consigo em seu cotidiano e atuação. Pensar nesses aspectos em sua relação com o que é proposto na Psicologia Histórico-Cultural abre para reflexões acerca da atuação no campo da saúde mental e não uma justaposição mecânica ou automática de conceitos. Entende-se o processo de desenvolvimento e humanização da pessoa como um processo ativo a partir da apropriação sociocultural dada pela sua participação no mundo e nas relações sociais, por ser constituir como ser social. Por sua vez, as diretrizes da RAPS vislumbram o cuidado em saúde mental a partir de princípios éticos de emancipação humana, o que permite seu embasamento teórico fortalecido pelos pressupostos histórico-culturais e não uma relação imediata, coincidente ou direta. A seguir, será feita uma discussão acerca dos conceitos nos dois campos com suas respectivas considerações.

A primeira está relacionada ao respeito aos direitos humanos, na

garantia da autonomia, contratualidade social e a liberdade das pessoas, aspectos que se aproximam de discussões pertinentes ao trabalho do psicólogo no desenvolvimento do domínio da própria conduta da pessoa enquanto objetivo no cuidado em saúde mental. Dentro do cuidado em saúde mental na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é propósito do psicólogo o desenvolvimento da autonomia, que se baseia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na regulação da própria conduta.

Como visto em capítulos anteriores do presente livro, todas as funções psicológicas superiores se originam como relações entre seres humanos, do processo interpsicológico ao intrapsicológico, quando se tornam função psicológica da personalidade. Desse modo, as funções psicológicas superiores são uma formação psíquica qualitativamente nova em relação às funções elementares, constituídas e relacionadas ao desenvolvimento histórico da humanidade nas complexas relações que surgem entre as funções concretas, que se dão no processo de desenvolvimento ontogenético a partir da apropriação sociocultural e não uma simples somatória de funções, constituindo os sistemas psicológicos (VYGOTSKI, 1996).

Dessa consideração, pode-se pensar no desenvolvimento do autocontrole do comportamento, ou regulação da própria conduta, construído pela atividade humana mediada, dado pela internalização das funções psicológicas. Este aspecto aproxima-se ao conceito de autonomia, evidenciado na diretriz da RAPS como um caminho a ser buscado no cuidado em saúde mental, que se baseia na capacidade da pessoa compreender e atuar sobre si mesmo, assumindo responsabilidades, necessidades e limites sobre sua vida e realidade.

A portaria 3088 apresenta, em seguida, o combate aos estigmas e preconceitos, a garantia do acesso e da qualidade dos serviços, na oferta de cuidado integral e assistência multiprofissional, sob a lógica interdisciplinar. A equipe de saúde mental torna-se o principal instrumento de intervenção, invenção e produção de cuidado, quando se impera a necessidade de repensar as relações sociais, na superação dos mecanismos de opressão e aprisionamento dados pela lógica manicomial, na produção de vínculos, na negociação de interesses divergentes, na pactuação de um projeto de cuidados diante da demanda, do sofrimento psíquico da pessoa e do contexto no qual a clínica se dá (YASUI, 2010).

Esse aspecto relativo ao contexto traz outra importante diretriz da RAPS. Na política de saúde mental, concretiza-se o desenvolvimento da lógica do cuidado tendo como eixo central a construção do projeto terapêutico singular, centrado nas necessidades das pessoas, na diversificação das estratégias de cuidado com a ênfase em serviços de base territorial e comunitária. O território torna-se, assim, ponto de partida da gestão do cuidado, entendendo-o em sua dimensão cultural, social, histórica e econômica. Organizar o cuidado em saúde mental “que opere segundo a lógica do território é olhar e ouvir a vida que pulsa nesse lugar” (YASUI, 2010, p. 127).

Por sua vez, na Psicologia Histórico-Cultural, há a ênfase do papel das relações sociais, que permite pensar nesse conceito de território, na formação e desenvolvimento do que é humano na pessoa, a partir da apropriação e objetivação do que foi criado pela humanidade no decorrer de sua história. Este princípio desencadeia no entendimento do desenvolvimento humano tanto quanto na compreensão do sofrimento psíquico por vias que transcendem e superam o indivíduo e suas composições

orgânicas, uma vez que antes de se tornar função internalizada e pessoal, qualquer processo psicológico é uma relação social entre, no mínimo, duas pessoas.

Por fim, a RAPS defende o desenvolvimento de estratégias de Redução de Danos. No subitem 4.3, será tratado mais especificamente sobre esse aspecto trazendo algumas considerações pertinentes à Psicologia Histórico-Cultural que podem endossar a atuação nesse âmbito.

2. BREVE PASSEIO PELOS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural, a partir das elaborações iniciais dos autores soviéticos, principalmente L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, oferece fundamento teórico e prático para a compreensão, sob pressupostos materialistas, históricos e dialéticos, do processo de desenvolvimento humano, no geral, e do processo de sofrimento psíquico, em específico, na superação de explicações naturalizantes e individualistas, pela busca de suas determinações histórico-sociais.

No subitem anterior, foram iniciadas algumas ideias acerca desse posicionamento teórico-metodológico na psicologia e aqui serão levantadas mais algumas ideias importantes para a presente discussão. No entanto, esta exposição será feita de modo mais breve, tendo em vista que, em capítulos anteriores do presente livro, já foram abordados, de modo mais pertinente e robusto, tais pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

De base epistemológica no Materialismo Histórico e Dialético,

a Psicologia Histórico-Cultural tem o homem enquanto ser social (desenvolvimento psíquico do plano interpsicológico ao intrapsicológico). Desse modo, o desenvolvimento e sofrimento psíquico devem ser vistos enquanto produções do contexto social (determinações históricas e sociais). Em consonância, dentro da lógica da Reforma Psiquiátrica e da Atenção Psicossocial, temos que “um esquizofrênico é um esquizofrênico, mas uma coisa é importante: ele é um homem e tem necessidade de afeto, de dinheiro e de trabalho; ele é um homem total e nós devemos responder não à sua esquizofrenia, mas ao seu ser social e político” (BASAGLIA, 1979, p. 89 apud ALMEIDA, 2018, p. 321).

Nessa mesma direção, Vygotski (1997) aproxima-se de Basaglia quando afirma que “não é importante saber somente que enfermidade tem uma pessoa, senão também que pessoa tem determinada enfermidade” (p. 134), isto é, colocar a doença entre parênteses e olhar para a pessoa, superando a lógica manicomial e biomédica (AMARANTE, 2015).

O trabalho do psicólogo busca a gênese dos processos psíquicos, no entendimento de como a singularidade de uma pessoa se constitui na realidade social, a partir das atividades exercidas por essa pessoa, entendendo o desenvolvimento em seu curso típico, que se aproxima ao processo mais desenvolvido de atributos genéricos do ser humano, assim como em processos atípicos, tais como o de sofrimento psíquico. A esse respeito, como pressuposto fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, tem-se que a atividade relaciona o sujeito ao mundo objetivo, no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade e, como será visto no subitem 3, isso é comprometido nos processos de adoecimento psíquico.

Conforme Leontiev (1978), a atividade humana, que situa o homem na realidade objetiva, constitui-se de um sistema incluído no âmbito das relações da sociedade, sendo, portanto, originária e essencialmente social. Por meio da atividade, a pessoa se relaciona com a realidade e passa a constituir-se a partir da apropriação dos objetos e sentidos construídos socialmente, constituindo seu psiquismo, numa relação dialética de transformação da realidade e, conseqüentemente, de si mesmo. Em outras palavras, é constituída a consciência, forma superior de psiquismo, dada a partir da existência real dos homens, que constitui o reflexo psíquico da realidade concreta, destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, na distinção das propriedades objetivas estáveis da realidade. Assim, o ser humano produz sentidos e produz a si mesmo na relação com a realidade concreta. A partir daí, compreende-se o processo de formação da personalidade assim como do sofrimento psíquico.

Toda atividade concreta do sujeito nasce de uma necessidade, que a orienta e regula no meio objetivo, ao encontrar com o objeto que a responde, trazendo a necessidade ao nível psicológico. Portanto, as necessidades humanas naturais modificam-se na medida em que se dá o desenvolvimento social, enquanto que as necessidades superiores de caráter social são motivadas pelas condições da vida em sociedade e criadas novas necessidades nas pessoas. No sistema das relações sociais dá se uma gama de atividade expressa, em termos psicológicos, pelos motivos e emoções, que são a base da formação da personalidade (SILVA, 2014).

Assim, a personalidade forma-se a partir da unificação e vinculação das atividades da pessoa em sua vida, dentro do sistema de relações

objetivas da sociedade. Portanto, no processo de apropriação do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, base para a formação dos processos psicológicos superiores e da autorregulação da conduta, por meio da atividade humana, aparecem as necessidades, os motivos e interesses, que constituem a formação da personalidade do homem. No seio das condições históricas e sociais, “a personalidade não nasce, a personalidade se faz” (LEONTIEV, 1978, p. 137).

Em outras palavras, a atividade é a base para a compreensão da formação da personalidade, sendo sua unidade de análise, o que também contribui para o entendimento do sofrimento psíquico. Desse modo, a atividade do homem modificada patologicamente em sua estrutura – em termos de necessidades e dos motivos - passa a ser imediata e direta, sem o controle da pessoa, ou seja, com a ausência da autorregulação de seu comportamento e comprometimento do desenvolvimento de seus processos psicológicos e de sua personalidade (SILVA, 2014).

A partir dessa consideração, é possível seguir para o próximo subitem, que tratará especificamente do campo de estudo do sofrimento psíquico dentro da Psicologia Histórico-Cultural.

3. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO: PRINCÍPIOS INICIAIS DA PATOPSICOLOGIA EXPERIMENTAL

No início dos anos de 1930, Vigotski aproximou-se de estudos no campo da saúde mental, mais especificamente na inclinação ao estudo do adoecimento psíquico sem comprometer seu interesse pelo desenvolvimento da psicologia geral e da psicologia dos processos psíquicos superiores, e teve a psicóloga lituana Bluma Zeigarnik como uma de suas colaboradoras. Esta autora desenvolveu, posteriormente, a disciplina da Patopsicologia Experimental, que se volta ao campo da saúde mental dentro da Psicologia Histórico-Cultural.

Vygotsky considerava a psiquiatria uma área de trabalho prático tão importante quanto a defectologia. Naquela época, a psiquiatria compartilhava da crise vivida pela psicologia. Suas teorias eram largamente descritivas e altamente especulativas. Com algumas notáveis exceções, seus métodos eram subjetivos e assistemáticos. Vygotsky opunha-se vigorosamente à “psicologia profunda” de Freud, que superenfatizava a natureza biológica do homem. Ao invés, Vygotsky propôs uma psicologia das “alturas”, das experiências socialmente organizadas do homem que, segundo ele, determinam a estrutura da atividade humana consciente. De um ponto de vista teórico, a clínica psiquiátrica era mais um local de estudo das funções psicológicas superiores. Aplicou uma

série de procedimentos experimentais - alguns, emprestados da pesquisa sobre o desenvolvimento, e outros criados para uma população em especial - na tentativa de evocar um comportamento patológico sob circunstâncias experimentalmente controladas. Teve o apoio, nesse trabalho, de Bluma Zeigarnik, que retornava à URSS no final da década de 20, depois de estudar por alguns anos com Kurt Lewin, na Alemanha (LURIA, 1992, p. 58).

A Patopsicologia Experimental foi desenvolvida pela psicóloga lituana Bluma V. Zeigarnik, com a base metodológica assentada na Teoria da Atividade, de Leontiev, exposta rapidamente no subitem anterior. É uma disciplina da ciência psicológica, com valor teórico e prático para a psicologia e para a psiquiatria, sendo, portanto, intermediária entre os dois campos de atuação e cuidado em saúde mental.

Zeigarnik (1969/1979) aponta o crescimento da disciplina, em termos de pesquisas e espaço de desenvolvimento científico, a partir da década de 1960, coincidindo com a época da institucionalização da psicologia na União Soviética. Desse modo, a Patopsicologia Experimental foi sendo desenvolvida como um campo do conhecimento com seu próprio objeto, suas aplicações práticas, seus próprios métodos e grupo de pesquisadores.

Como pressupostos principais, essa disciplina visa o estudo do sofrimento psíquico a partir da compreensão historicizada do psiquismo, ou seja, por meio da explicação de sua gênese e relação com a vida social.

Tem-se a superação do determinismo biológico pela formação histórica e cultural do homem. No processo de sofrimento psíquico, consideram-se as modificações que ocorrem na atividade do sujeito, em sua atitude diante da vida e suas reações ao meio no qual se desenvolve, comprometendo, assim, a personalidade (SILVA, 2014).

Diferentemente do paradigma biomédico sob a concepção da psiquiatria com a tipificação dos transtornos de personalidade, na Patopsicologia Experimental são analisadas as alterações da personalidade com base em suas categorias psicológicas centrais, como o processo de mediação, a ordenação dos motivos, a formação de significações e o controle do comportamento (SILVA, 2014; ALMEIDA, 2018). Tem-se a superação do paradigma biomédico, que foca na descrição de sinais da enfermidade psíquica, com base em como se apresentam, no método clínico-descritivo.

A patopsicologia experimental tem sido não menos importante para problemas teóricos da psicologia e da psiquiatria. O estudo das mudanças patológicas nos processos mentais ajuda a lidar com questões sobre a estrutura e a formação da atividade mental. Os resultados da investigação da patopsicologia também têm importantes implicações para a superação de tendências biológicas na interpretação da psicologia humana (ZEIGARNIK, 1969/1972, p. V).

Fica evidente, na citação acima, a convergência da Patopsicologia Experimental com o paradigma da Atenção Psicossocial em saúde mental. A referida autora entende que as modificações da atividade psíquica, tanto cognitiva quanto a motivada emocionalmente, não se manifestam como uma consequência imediata do sofrimento psíquico, mas seguem um complexo caminho de formação e desenvolvimento. Esse posicionamento pode ser tomado pelo método genético, já proposto por Vigotski, na análise da trajetória de vida, que depende do lugar da pessoa na sociedade, das condições que o afetam e de como vai se conformando em circunstâncias individuais que são únicas. Em outras palavras, é preciso considerar a interrelação da história singular da pessoa (ontogênese) com os aspectos macroestruturantes da personalidade, tais como os aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade do sujeito e a classe social a qual pertence (SILVA; TULESKI, 2015).

Em consonância, Moraes (2019) afirma que o mesmo sintoma pode corresponder a distintas enfermidades e estados, o que faz com que tenhamos que não apenas descrever a sintomatologia, mas sim procurar explicá-la a partir de sua importância nas alterações da personalidade do sujeito. Dessa forma, a investigação e o estudo das alterações na personalidade não podem se limitar apenas ao conjunto de sintomas apresentados, uma vez que essas alterações devem ser investigadas em sua gênese, na estrutura da atividade psíquica do sujeito, dentro de determinado contexto sociocultural.

A medição quantitativa só detecta os resultados finais do trabalho, contudo, por este procedimento não se pode detectar nem o próprio processo de trabalho, nem a atitude do sujeito diante do problema estabelecido, nem os motivos que tem induzido ao doente a opção por um determinado modo de ação, nem as posturas pessoais, nem os desejos, em uma palavra, toda a variedade das particularidades qualitativas na atividade do sujeito experimentado (ZEIGARNIK, 1976/1981, p. 25).

Esse posicionamento metodológico, portanto, coloca-se contrário à padronização, à aparência e ao descomprometimento com o processo da atividade psíquica, o que se coloca numa lógica diferente a dos testes psicológicos, na lógica quantitativa, e aos projetivos, tais como anunciado na citação acima. A referida autora afirma também a limitação dos testes projetivos, por se apresentarem problemáticos por não admitir um método definitivo para sua execução, na medida em que se utilizam de qualquer problema somente como pretexto para que o sujeito manifeste seus sentimentos, as particularidades de sua personalidade e de seu caráter (ZEIGARNIK, 1976/1981).

Ao se fazer referência às terminologias diagnósticas utilizadas no campo da saúde mental para se referir ao sofrimento psíquico no âmbito da Patopsicologia Experimental, pode-se entender, por exemplo, a depressão a partir das alterações da atividade psíquica dadas pelo enfraquecimento e diminuição dos motivos, necessidades e interesses, na indiferença diante de coisas que antes inquietavam a pessoa. O motivo perde

a função estimuladora da atividade, na diminuição, empobrecimento ou ausência da atividade psíquica (diminuição do ânimo e da energia). Não há uma alteração física nos sentidos, mas uma alteração no conteúdo sensível pelo modo como se processa a atividade – mais lenta – e seus impactos sobre os processos psíquicos em geral. Esse declínio das imagens sensoriais, pode tornar a referência objetal dos significados na consciência mais nebulosa e contribuir para a perda do sentido da realidade, mesmo que a comunicação verbal permaneça preservada (ALMEIDA, 2018).

Na bipolaridade, a pessoa em sofrimento deixa de regular suas próprias condutas, que passam a ser mais imediatas, impulsivas, com os comportamentos sem intenções. Não há valoração adequada de suas capacidades e falta o sentido crítico em relação à própria conduta, na modificação de sua atitude consigo mesmo e com o mundo. Almeida (2018) explica que há a aceleração e desorganização global da conduta e da atividade psíquica, que é incitada pelos objetos que podem ser rapidamente substituídos por novos motivos de modo muito acelerado. A referida autora continua dizendo que “em razão do grau de sofrimento e fragilidade dos sujeitos, os novos motivos dominantes só podem ser aqueles mais espontâneos, reacionais, efêmeros, que conseqüentemente passam a impelir uma atividade impulsiva, acelerada e desorganizada, que fragmenta as vivências subjetivas” (ALMEIDA, 2018, p. 349). Isso leva a perceber, na pessoa em sofrimento psíquico, a instabilidade e alteração constante da hierarquia dos motivos, na passagem de uma atividade a outra, muitas vezes sem finalizá-las, além de uma correspondente aceleração e desorganização do pensamento e da fala.

Esta desorganização leva a uma debilidade das mediações no controle do comportamento – explosivo, agressivo – o que é marcado por impulsividade, imediatismo e improdutividade, com prejuízos pessoais, além de pouca capacidade de planejamento e avaliação das ações. Esse aumento no nível de atividade pode levar a dois desenlaces: a cessão às exigências sociais que foge do controle da pessoa (o que se dá também por indução de drogas estimulantes, por exemplo) e busca pela satisfação de suas necessidades (ou pseudonecessidades), como uma forma de efetivar desejos e tendências não realizáveis fora da crise, tratando-se de impulsos ao mesmo tempo produzidos e interditados pela vida social, como por exemplo, as compras excessivas, a atividade sexual aumentada, a agressividade ou juízos comprometidos da realidade, tais como as ideias delirantes (ALMEIDA, 2018).

Por fim, nas psicoses, por exemplo, há uma mudança nas funções reguladoras, quando outros sinais ganham o papel direcionador, com alteração dos pontos de vista, dos conceitos, valores da personalidade, na confusão e desestruturação da atividade. Nestes casos, há o comprometimento do autodomínio da própria conduta, o que faz com que a pessoa não conheça suas próprias necessidades e motivações para escolher conforme as possibilidades reais. Percebe-se, aqui, uma incapacidade de atuar de forma premeditada, de controlar seus atos e corrigi-los, adequando-os às condições reais. Esta falta de sentido crítico sobre o comportamento pode se manifestar em processos como o pensamento, juízo da realidade, a percepção, a avaliação equivocada da própria personalidade e falta de crítica sobre suas vivências de sofrimento (SILVA, 2014).

Nos experimentos realizados por Zeigarnik, na Patopsicologia Experimental, percebia-se, em pessoas diagnosticadas com esquizofre-

nia, que os juízos de realidade não refletiam as relações verdadeiras e reais entre os fenômenos e os objetos, mas as que mais bem significavam uma aproximação, uma condensação de seus aspectos e propriedades tomadas isolada e casualmente. A relação da pessoa com os objetos em sua atividade modificava-se, uma vez que não eram refletidas as relações reais entre objetos e fenômenos, pela alteração e falseamento dos motivos, isto é, a distorção de seu processo, mudando as relações estabelecidas na realidade, resultando em suas esquisitices comportamentais. O pensamento parecia raro, extravagante, com a pessoa, no experimento, ao não prestar atenção na tarefa, realizá-lo de forma imediata e pouco atenta, como se estivesse alheia à realidade, na ausência de uma motivação consciente e estável, o que também alterava a adequação a determinados fins das ações e juízos (ZEIGARNIK, 1976/1981; SILVA, 2014).

Estas elaborações, que esmiuçam o caminho metodológico na Patopsicologia Experimental, assentam-se na ideia de que a pessoa, mesmo sob dada classificação psiquiátrica, tem seu processo de desenvolvimento e de sofrimento psíquico, a partir da organização distinta de seus sistemas psicológicos, em função da relação social em que esteja inserida. É necessário superar a aparência da sintomatologia e buscar entender “por quais razões isto veio a ser colocado em primeiro plano em dado momento da vida de alguém, ou passou a se apresentar assim repetidamente, durante longo período de sua vida?” (DELARI JR., s/d, p. 11), buscando a gênese do processo de sofrimento psíquico.

Estas considerações são válidas por comporem o robusto arcabouço teórico da Patopsicologia Experimental, que traz a ênfase qualitativa para se entender a estrutura da alteração que leva ao processo do sofrimento psíquico, na investigação da relação entre as alterações

psicossociais e as condições de vida. Busca-se a explicação das características qualitativas da alteração da atividade psíquica, considerando o caráter ativo e integral da atividade mental, suas necessidades e interesses, além de revelar também as formas intactas (SILVA, 2014), o que possibilita conhecer o potencial da pessoa e não focar apenas nas limitações, aspecto fundamental quando se trabalha com saúde mental.

4. AFINAL, COMO PENSAR A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL?

Diante do exposto até então, é possível traçar, de modo mais direto, as convergências teóricas e práticas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o campo da saúde mental, mais especificamente, da Patopsicologia Experimental e da Atenção Psicossocial. Para tanto, serão elencados quatro aspectos para a exposição.

4.1 – Superação da lógica da medicalização

Ao se estabelecer uma relação que supera a lógica do diagnóstico, do sintoma ou da doença, na desconstrução do saber psiquiátrico e do manicômio (AMARANTE, 2015), tem-se a busca da gênese e explicação dos sintomas, entendendo quem é o sujeito que sofre, seus limites e potencialidades, visando sua atividade, necessidades, personalidade e vivências (SILVA & TULESKI, 2015).

Por quais razões objetivas nossas vidas, naquele dado momento, estão nos proporcionando contrariedade, tensão, medo, raiva, descontrole, indisposição, anedonia, isolamento, desamparo, a ponto de nos fazer sofrer? Discernir com rigor científico e responsabilidade ética tais aspectos torna-se mais importante que pressupor como alguém dentro de uma classificação se “comportaria” de modo genérico-abstrato (DELARI JR., 2017, p. 8).

O referido autor afirma que é necessário considerar que a realidade de pessoas reais, que padecem de sofrimentos descritos e agrupados em determinadas classificações e quadros clínicos, é mais complexa e dinâmica. Os sintomas estarão ou não sob controle dos remédios prescritos, mas o que mais ressalta é que a intensidade do sofrimento pode diferir enormemente em função de modos de vida e suas múltiplas determinações materiais. Em outras palavras, conforme os fatores sociais de impacto vital, mesmo sob suas doses regulares de medicação, a pessoa pode variar consideravelmente a capacidade de controle sobre seu sofrimento e/ou sobre o que é gerado como efeito colateral do tratamento (DELARI JR, 2017).

Assim, afirma-se a ineficiência da exclusividade do tratamento medicamentoso e da incapacidade do modelo biomédico, que aborda a doença de modo naturalizante e a-histórico, de responder à altura da complexidade das necessidades de saúde da população e entendimento das condições que produzem o adoecimento. Esta superação, na lógica da atenção psicossocial, foca a atuação na essência, na engrenagem dos

processos psíquicos, tanto os saudáveis quanto os adoecidos, cumprindo uma exigência posta também pela Patopsicologia Experimental.

O tratamento medicamentoso não pode e nem deve ser a única condição para que o sujeito recupere o controle de suas funções psíquicas. Há que se pensar em condições terapêuticas que não se voltem somente ao sujeito especificamente, mas às relações concretas que produziram a sua patologia. Ao fundamentar a atuação do psicólogo, este posicionamento teórico e prático pode, portanto, superar a tendência recorrente de culpabilização do indivíduo pelo sofrimento psíquico, ao reconhecer nas formas materiais de vida as condições objetivas para o desenvolvimento humano, saudável ou não (SILVA; TULESKI, 2015).

Desse modo, tendo em vista as considerações apresentadas anteriormente, é necessário pensar a patologização da vida de modo crítico e cuidadoso. Como foi visto, a atividade age no processo do desenvolvimento da personalidade, na estreita relação entre o biológico e o cultural, e não na atribuição ao papel de protagonista ao aspecto biológico, que justifica a lógica biomédica no pensar em transtornos mentais e na medicalização da vida. Pela lógica dialética, o sofrimento psíquico precisa ser contextualizado e pensado a partir de seus determinantes sociais (SILVA, 2014).

4.2 – Cuidado Antimanicomial

A atividade humana, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, dada pela relação entre o sujeito e sua realidade, leva ao desenvolvimento da personalidade e dos processos de sofrimento psíquico, assim como traz as possibilidades, oportunizadas pelo meio social, de investigação, transformação e recuperação psicológica das pessoas. Em outras

palavras, a atividade obstrui, mas também promove processos de saúde mental. Esse pressuposto, no âmbito da Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial, encontra força na defesa do cuidado em liberdade, na vida da pessoa em sofrimento em seu território e convívio sociofamiliar.

[...] poder transformar as relações que a sociedade, os sujeitos e as instituições estabeleceram com a loucura, com o louco e com a doença mental, conduzindo tais relações no sentido da superação do estigma, da segregação, da desqualificação dos sujeitos ou, ainda, estabelecer com a loucura uma relação de coexistência, de troca, de solidariedade, de positividade e de cuidados (AMARANTE, 2015, p. 19).

Como apresentado no item 1, na diretriz da RAPS relacionada à Reabilitação Psicossocial, a pessoa deve desenvolver, dentro de suas possibilidades, a capacidade de regular e autorregular suas condutas, motivos, desejos, sua atividade, o que se baseia no processo de emancipação humana e, de modo atípico, depara-se com o processo de sofrimento e adoecimento psíquico. Desse modo, a atividade humana, base para a formação da personalidade, torna-se uma via de investigação e recuperação psicológica, até porque a pessoa se mantém em atividade no meio social, esteja ela diminuída, aumentada ou desorganizada. Nesse sentido, o isolamento como possibilidade para o cuidado em saúde mental é desmobilizado e negado, uma vez que não promove desenvolvimento de necessidades e motivos e, desse modo, desenvolvimento do psiquismo e da personalidade.

Moraes (2019) traz uma discussão bastante pertinente acerca da atenção em serviços da rede substitutiva, proposição da Reforma Psiquiátrica em contraponto à internação prolongada. Ao problematizar a internação psiquiátrica em hospital psiquiátrico ou comunidade terapêutica, como alternativa de cuidado para pessoas com consumo problemático de álcool, a referida autora sinaliza a centralidade do tratamento médico no isolamento, na abstinência e nos psicofármacos, com o repentino deslocamento do sujeito de seu cotidiano para colocá-lo em novo ambiente.

Afirma-se, desse modo, a ideia de que o alcoolismo, como um conjunto de sintomas, manifesta-se na vida dos sujeitos independentemente da vida real, das relações sociais que os constituem. Ocorre uma aparente melhora no quadro sintomático, devido à artificial mudança em sua atividade, mas ao retornarem às suas condições cotidianas de vida, retomam o uso, pois a estrutura de motivos da atividade não foi reposicionada (MORAES, 2019).

Por sua vez, na Atenção Psicossocial e na Psicologia Histórico-Cultural, o alcoolismo é entendido na concretude do sujeito (de seu psiquismo, conduta e relações sociais). O isolamento não restabelece novos motivos e atividades, pois não possibilita o agir humano, no mundo e com outras pessoas. É infértil na estruturação de novos motivos que auxiliem o indivíduo na transformação de sua personalidade. O tratamento em meio aberto não garante a rápida e imediata alteração do sintoma, mas intenta uma nova organização na vida dos sujeitos alcoolistas, intervindo no planejamento das atividades, para que a partir de novas relações objetivas na vida a pessoa possa reorganizar os motivos dominantes de sua conduta (MORAES, 2019).

4.3 - Construção de Autonomia

Este aspecto envolve o trabalho voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de processos de mediação, que leva a pessoa ao domínio de sua própria conduta, por meio da intensificação e fortalecimento das relações sociais destes sujeitos. Tal empreitada contribui para o entendimento e enfrentamento do sofrimento psíquico, gerando processos de autonomia e de reinserção social da pessoa, cumprindo a lógica antimanicomial.

O trabalho no campo da saúde mental, sob a ética de cuidado da atenção psicossocial, convoca o psicólogo para a construção da autonomia, da contratualidade social e do trabalho no território (ambiente social e cultural concreto), buscando a integração social e familiar tendo como recurso primordial o projeto terapêutico singular (BRASIL, 2011). Com base na clínica ampliada e no trabalho em rede, envolvendo uma série de setores e políticas públicas, tem-se a necessidade da compreensão e ampliação das vivências da pessoa em sofrimento psíquico, de seu contexto.

Dentro da Psicologia Histórico-Cultural, a autonomia relaciona-se ao autodomínio da própria conduta, que compreende conhecer as próprias necessidades e motivações para escolher conforme as possibilidades reais, que provocam. Esse processo de desenvolvimento da autonomia se dá por meio da atividade humana, em momentos de involução e construção de novos motivos e necessidades, mesmo para aqueles sujeitos já com o controle da conduta conquistado

Assim, é ser autônomo dentro de determinado contexto social e histórico, transformando, na ampliação e/ou comprometimento da autonomia, conforme inserção e vínculo social da pessoa. Para se evidenciar

esse aspecto, é possível pensar na Redução de Danos, enquanto lógica de cuidado na Atenção Psicossocial, na lida com a demanda relacionada ao consumo problemático de álcool e outras drogas, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Moraes (2019) faz uma interessante discussão com base na Patopsicologia Experimental ao discutir o trabalho do psicólogo com a pessoa alcoolista. A referida autora afirma que no âmbito de cuidado junto à pessoa que tem o consumo de álcool em uma posição hierárquica de motivos privilegiada, que direciona sua atividade, deve-se ater ao fato de que a reorganização da vida dessa pessoa não será instantânea, como a abstinência pressupõe, assim como não foi estabelecida, repentinamente, a compulsão pelo uso de álcool (como função organizadora na vida da pessoa).

[...] a remissão brusca (a abstinência involuntária) da atividade de uso de álcool, sem que antes sejam restabelecidos outros motivos para ação do sujeito, pode contribuir para aumentar ainda mais a desorganização da estrutura dos motivos do sujeito, como também dificultar o trabalho do psicólogo no reconhecimento do processo de constituição do álcool como motivo principal (MORAES, 2019, n.p).

Ao se buscar a construção da autonomia, como preconiza a Atenção Psicossocial, considera-se que a constituição de novos motivos passará pela escolha do sujeito, por sua vontade, que se baseia na intencionalidade de organizar sua conduta, o que se relaciona às proposições

vigotskianas acerca das potencialidades humanas de domínio da própria conduta, isto é, do desenvolvimento do autocontrole do próprio comportamento. Esse processo demanda vivências de esforços, que implicam em conflitos e lutas internas ao próprio sujeito, na tentativa de orientar sua ação em outro sentido, dentro de um contexto social, cultural e histórico que proporcionará condições para que isso ocorra, retroceda ou seja destruído, como visto nos processos de sofrimento psíquico.

Desse modo, na lógica da redução de danos, intrinsecamente vinculada ao conceito de autonomia do sujeito, no lugar da forçada abstinência, empenha-se uma forma de cuidado que contribua para a criação de novos motivos, plenos de sentidos conscientes. Assim, se restabelece no sujeito as possibilidades humanas de escolha, de voluntariedade sobre sua conduta (MORAES, 2019).

A atuação do psicólogo, portanto, investe na capacidade humana de dominar sua própria conduta por meio da criação de novas necessidades e motivos, levando a novas atividades e novos modos de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, ampliando sua capacidade de conhecer as próprias necessidades e motivações para escolher conforme as possibilidades reais e transformar sua realidade.

4.4 - Sofrimento Psíquico

No cuidado em saúde mental, sob a ótica ética e metodológica dos pressupostos defendidos no presente capítulo, fica evidente a superação da lente do sintoma, que é apenas um aspecto, o fenomênico, uma vez que há muito mais a ser visto e ouvido diante da pessoa em sofri-

mento psíquico. Enquanto resultado de processos da vida, o sofrimento psíquico se constitui como parte da história da pessoa, de sua personalidade e tem sua gênese, que precisa ser buscada e entendida. Essa gênese vincula-se à complexidade da vida em sua concretude/materialidade, constituída pelo conjunto de condições e mediações o sujeito singular participa, tais como sua inserção de classe, as condições gerais de vida, sua atividade profissional, os vínculos pessoais estabelecidos, sua condição de gênero, étnico-racial, etc., que produzem o sofrimento psíquico em suas diversas dimensões.

Para compreender o indivíduo em sofrimento, então, partimos da especificidade do seu processo de adoecimento (seja ele expresso na forma de depressão, ansiedade, abuso de substâncias psicoativas ou outra), mas é preciso, também, considerá-lo como totalidade, como pessoa que tem determinadas necessidades, com uma dada história singular, que vive certas relações de exploração e de opressão, num dado contexto, mediante determinados vínculos (ALMEIDA; BELLENZANI; SCHÜHLI, 2019, p. 255).

Assim, como bem defende Delari Jr. (2017), o sofrimento psíquico não é apenas de alguém, mas está também em relação com determinada realidade, o que implica pensar no sujeito que sofre a partir de sua vivência de sofrimento, nas condições concretas de vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo trouxe a convergência do paradigma atual em saúde mental caracterizado pela concepção da Atenção Psicossocial, que pensa o plano de cuidados das pessoas atentando-se às condições de vida e às determinações sociais do processo de saúde e doença, com os pressupostos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Essa articulação é conveniente e assertiva pelo caráter de complementariedade apresentado pela Patopsicologia Experimental, entre o campo científico da psicologia e o da psiquiatria, o que é requerido na RAPS (Rede de Atenção Psicossocial) no cuidado de sujeitos em sofrimento psíquico no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

A atuação com base na Patopsicologia Experimental pode instrumentalizar o profissional para a avaliação e intervenção no campo da saúde mental, indo além das vivências imediatas do sujeito. Vislumbra-se o processo da atividade psíquica alterada, suas motivações e outros fatores que estão implicadas no curso do sofrimento psíquico junto ao contexto sociocultural da pessoa.

No âmbito da saúde mental, o trabalho do psicólogo precisa partir do contexto social, das significações e objetos sociais que implicam no desenvolvimento e formação do processo de sofrimento psíquico da pessoa, na possibilidade de transformação da realidade e da construção de novos sentidos de vida. Visa, portanto, o desenvolvimento de autonomia e da personalidade, com novos motivos, interesses e atividade, na ampliação e no enriquecimento dos vínculos da pessoa com o mundo e maiores níveis de autoconsciência e autodomínio da conduta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos do humor**. Tese de doutorado. Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Botucatu, 2018.

ALMEIDA, M. R.; BELLENZANI, R.; SCHÜHLI, V. M. A Dialética Singular-Particular-Universal do Sofrimento Psíquico: Articulações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Determinação Social do Processo Saúde-Doença. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; CALVE, T. M. (org). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: refletindo sobre as expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavaí: EduFatecie, 2019, p. 241-284.

AMARANTE, Paulo. **Teoria e Crítica em Saúde Mental**: textos selecionados. São Paulo: Zagodoni, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei 10216/2011**, Lei da Reforma Psiquiátrica, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em 16/08/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria 3088/2011**. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html>. Aceso em 16/08/2022.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) no CAPS — Centro de Atenção Psicossocial / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas** (ed. rev). Brasília: CFP, 2022.

DELARI JR. A. **Personalidade e sofrimento psíquico**: compilação de citações com breves comentários. In: “Estação Mir”, Arquivos digitais, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/42980057/Personalidade_e_sofrimento_ps%C3%ADquico_Compila%C3%A7%C3%A3o_de_cita%C3%A7%C3%B5es_com_breves_coment%C3%A1rios>. Acesso em 03/09/2022.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MORAES, R. J. S. Capítulo X: O alcoolismo na sociedade capitalista: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. In: **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural: Estudos contemporâneos**. FRANCO, A. F. & TULESKI, S. C., Maringá: Eduem, 2019, n.p.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico**: de L. S. Vygotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. Patopsicologia experimental: abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 4, p. 207-216, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/7NDBHg3kD8ZnYmS-RKQq8MNF/?lang=pt>>. Acesso em 29/08/2021.

VYGOTSKI, L. S. Psicologia infantil. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. **Obras escogidas. Tomo V.** Madrid: Visor, 1997.

YASUI, Silvio. **Rupturas e Encontros:** desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

ZEIGARNIK, B. V. **Experimental Abnormal Psychology.** New York-London: Plenum Press, 1969/1972.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la Patopsicología.** La Habana: Científico Técnica, 1969/1979.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatología.** Madrid: Akal Editor, 1976/1981.

6. PSICOTERAPIA DE FUNDAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL: ATUAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA

Elis Bertozzi Aita

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste capítulo é reunir contribuições que fundamentem intervenções psicoterapêuticas a partir da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido, ainda que Vigotski tenha atuado como clínico, os textos desse autor aos quais temos acesso não versam especificamente sobre a psicoterapia; no entanto, a base para a construção de um fazer psicológico, em qualquer campo de atuação, é o fundamento teórico a respeito do desenvolvimento humano, o qual é amplamente presente na teoria vigotskiana (DELARI JUNIOR, 2012).

Neste estudo, portanto, debateremos alguns pressupostos metodológicos fundamentais da teoria de Vigotski e como eles podem fundamentar a atuação clínica. Além disso, discorreremos sobre uma possibilidade psicoterapêutica construída a partir desses pressupostos, a da psicoterapia como atuante sobre o processo de formação de consciência.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o ser humano como um ser histórico-social, biologicamente constituído, sobre o qual prevalecem as leis socioculturais. Assim, podemos afirmar que o homem é síntese das relações sociais, visto que as condições materiais de produção da vida é que dão fundamento para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do pensamento e das emoções humanas (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Para o Materialismo Histórico-Dialético e para a Psicologia Histórico-Cultural, conhecer e compreender algo significa diferenciar o modo como essa realidade aparece e o modo como ela é concretamente produzida, visto que a essência não coincide com a aparência. Tal perspectiva realiza um estudo radical dos fenômenos, buscando as suas origens, entendendo as suas contradições, tomando-os, em sua totalidade, como síntese de múltiplas determinações.

Decorre desse pressuposto a compreensão do sofrimento e do adoecimento psíquicos enquanto atrelados às condições concretas da vida e da atividade do sujeito. Laurell (1983; 1989) e Breilh (2013), teóricos do campo da Saúde Coletiva de orientação marxista, debatem sobre a *determinação social do processo saúde-doença*. Esses autores compreendem esse processo como formações possibilitadas por um dado momento histórico, evidenciando os fatores estruturais da sociedade que estão relacionados com o processo saúde-doença, essa compreensão inclui a própria definição do que é saúde e do que é doença.

O processo saúde-doença é entendido como a “[...] expressão concreta na corporeidade humana do processo histórico num momento determinado” (LAURELL, 1989, p. 100). O adoecimento envolve, portanto, processos biológicos e psicológicos; mas existe uma subordinação desses processos aos sociais que os condicionam. Cada momento histórico cria determinados padrões de desgaste e de reprodução da vida, dentro dos quais são gerados determinados padrões de adoecimento físico e mental (LAURELL, 1983). A forma de organização social também estabelece o que é considerado normalidade e o que estaria fora desse padrão em cada período histórico.

Dentro dessa perspectiva, consideramos que o sofrimento é um processo produzido no movimento da vida concreta de uma pessoa, na dialética singular-universal-particular. Conforme Silva (2009), a singularidade se constrói na universalidade (o gênero humano) ao mesmo tempo em que a universalidade se concretiza na singularidade por meio da particularidade e das relações sociais específicas que se dão no contexto em que o indivíduo vive. Para Almeida (2018), a gênese do sofrimento psíquico se radica nos processos de construção da vida social, isto é, no modo de produção capitalista, que possui regularidades econômicas, culturais, políticas e ideológicas.

O sofrimento psíquico se constrói na particularidade, a partir dos padrões socialmente estabelecidos; mas também se constrói na singularidade, com base nas vivências específicas do sujeito, que são dialeticamente formadas a partir das particularidades das relações que ele estabelece com o seu entorno social, compreendido como os seus grupos social, familiar, escolar, de trabalho, entre outros, os quais são atravessados por determinações de raça, gênero e classe social. Logo, o adoecimento se produz singularmente, vinculado às particularidades que entristecem e destituem os indivíduos de sentido de vida (ALMEIDA, 2018). A história de vida de um sujeito é, portanto, a expressão singular da universalidade, ou seja, é a expressão singular da história social.

Os pressupostos de como o ser humano se desenvolve e sobre como se produz o sofrimento psíquico, apresentadas anteriormente, oferecem fundamento para as discussões sobre as possibilidades interventivas do psicólogo no âmbito clínico. Isso, porque toda prática psicológica é fundamentada numa concepção de mundo. Por essa razão, toda proposição de atuação psicoterapêutica se ancora na compreensão de desen-

volvimento humano de uma perspectiva teórica, sob seu entendimento do que é saúde e do que é doença, bem como sobre o que é sofrimento psíquico e como ele se constitui.

Posto isso, consideramos relevante apontar que diferentes formas de intervenção terapêutica podem ser elaboradas a partir da Psicologia Histórico-Cultural, cada uma delas com um objetivo específico. A seguir, discorreremos sobre alguns pressupostos metodológicos fundamentais para a teoria vigotskiana e as suas possíveis consequências para a atuação psicoterapêutica. Abordaremos ainda uma possibilidade de atuação psicoterapêutica construída a partir dos fundamentos vigotskianos, a qual foi apresentada em trabalho anterior (AITA, 2020). Essa proposição versa a respeito da psicoterapia como atuante sobre a promoção do desenvolvimento da consciência do sujeito, de modo que ela contribua para que esse indivíduo compreenda as determinações históricas e singulares de seu sofrimento psíquico e desenvolva possibilidades de atuação social, de enfrentamento individual e coletivo de seu sofrimento e de construção de projetos para a transformação da realidade social.

1 MÉTODO GENÉTICO E DIAGNÓSTICO DE DESENVOLVIMENTO

Em diferentes trabalhos, Vigotski (1996b, 1997, 2000) descreve três princípios metodológicos gerais de investigação que devem fundamentar qualquer estudo ou intervenção e que fundamentam o seu método genético. Clarindo (2020a, 2020b) toma como base esses pressupostos para debater a atuação clínica histórico-cultural e afirma que a atuação terapêutica histórico-cultural deve se amparar nestes três princípios.

O primeiro princípio é o de *analisar processos e não objetos*. Vigotski (2000) afirma que as formas superiores de comportamento não devem ser vistas como objetos, coisas a serem analisadas, mas sim como processos em constante transformação. A esse respeito, Clarindo (2020a, 2020b) assevera que esse princípio pode trazer desdobramentos para a prática psicoterapêutica. Vejamos:

O sujeito procura atendimento porque quer que seus sintomas de ansiedade diminuam, por exemplo. Essa proposição vigotskiana nos leva a compreender que a prática terapêutica se volta para a análise genética do fenômeno, isto é, como ele se construiu, convertendo o objeto específico em um processo. Assim, o terapeuta busca fazer uma análise da gênese da queixa manifesta, no caso de nosso exemplo, como a ansiedade se constitui e como ela se desenvolveu. Em outras palavras, na proposição de Vigotski, devemos averiguar como um determinado comportamento ganhou a forma que tem hoje, por quais etapas passou, quais foram as suas etapas iniciais e o seu processo de formação, a partir da compreensão de que o sujeito é um ser historicamente constituído.

O segundo princípio do método genético vigotskiano é *ênfaticamente explicar e não a descrição dos processos analisados*. A análise deve ser genotípica, buscando compreender a gênese dos fenômenos, as suas bases dinâmico-causais, a relação entre a sua origem e a sua manifestação (VYGOTSKI, 2000). Clarindo (2020a, 2020b) explica que a principal tarefa do psicoterapeuta é desvelar essas relações.

Nesse sentido, um mesmo sintoma, comportamento ou atividade pode diferir radicalmente em sua essência. Nem mesmo a fala externa da pessoa deve ser tomada de forma literal. É fundamental buscar a essência

do que é dito, para além do que é percebido como evidente. Explicar significa estabelecer uma vinculação entre vários fatos ou vários grupos de fatos. Isso significa que, para explicar uma ação humana complexa, não basta descrever o que se observa externamente; é preciso, por exemplo, analisar quais pensamentos mediaram tal ação, como se deu o seu planejamento e quais são as tarefas necessárias para que ela se concretize.

O terceiro princípio metodológico exposto por Vigotski é a *questão do comportamento fossilizado*. Vigotski (2000) compreende que os processos psicológicos e comportamentos se automatizam ao longo do tempo. Por esse motivo, a origem de determinados comportamentos encontra-se anteriormente ao seu momento de manifestação na vida do sujeito, de tal maneira que a sua formação histórica se encontra distante. Em seu dia a dia, portanto, o indivíduo repete esses comportamentos de forma automatizada e sem refletir profundamente sobre eles.

Conforme Clarindo (2020a, 2020b), Vigotski deu grande importância a essa forma de comportamento, analisando que, uma vez desenvolvida uma forma específica de mediação para certa situação, o sujeito dificilmente percebia a sua origem e a sua história de desenvolvimento, tomando-a como a estratégia basilar daquele tipo de situação, como o comportamento “correto” ou o único possível. Diante disso, a tarefa do investigador é enfatizar não o *produto* do desenvolvimento, a forma fossilizada de comportamento; mas o próprio *processo* de estabelecimento da conduta (Clarindo, 2020b, grifos do autor).

Esses três princípios metodológicos do método genético vigotskiano descrevem de formas diferentes uma mesma necessidade, qual seja: a de retornar à origem dos fenômenos. A partir deles, Clarindo

(2020a, 2020b) destaca o entendimento de que, na psicoterapia, o método de atuação se fundamenta na análise dos fenômenos em seu processo de desenvolvimento e na busca pela compreensão da relação entre a origem de um comportamento e a sua atual manifestação. Esses pressupostos também levam à compreensão da necessidade de que o terapeuta desenvolva uma postura ativa ao longo do processo de psicoterapia.

Podemos dizer, em suma, que, ao levar em consideração os princípios do método vygotskiano, o psicoterapeuta histórico-cultural, em parceria com o sujeito, trabalha os fenômenos trazidos de forma que se busque sua origem, reconstruam-se todas as etapas de sua história e criem-se novas estratégias de ação com o objetivo de compreender e superar, se for o caso, os comportamentos fossilizados que estão sendo prejudiciais para seu desenvolvimento (CLARINDO, 2020a, p. 118).

Vigotski (2000) assinala que o pesquisador deve buscar alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento. Para Clarindo (2020a, 2020b), disso decorre o entendimento de que, tão importante quanto observar os fenômenos estabelecidos ao longo da vida do sujeito e compreender as suas origens e a sua história, é criar novos fenômenos, com o fim de tornar possível a análise de suas etapas de desenvolvimento.

Isso quer dizer que o psicoterapeuta deve assumir uma postura ativa, mediando, para que o sujeito recrie a história de desenvolvimento de determinado fenômeno. Assim, a proposta seria buscar atuar

ativamente para a construção de novas formas de mediação, de novos comportamentos, objetivando, em alguns casos, a superação dos comportamentos fossilizados que são prejudiciais para o desenvolvimento do sujeito.

Outra importante discussão de Vigotski (1997, 2000, 1996a) é o estudo a respeito do diagnóstico de desenvolvimento, pois ele oferece fundamento para o trabalho psicoterapêutico, suas possibilidades e seus direcionamentos. Em nossa pesquisa de doutorado (AITA, 2020), analisamos que Vigotski (1997) propõe uma diferenciação entre o diagnóstico sintomatológico e o diagnóstico clínico. O primeiro se fundamenta nas características dos sintomas, numa busca por classificar e categorizar as doenças a partir de algumas características. Já o diagnóstico clínico objetiva estabelecer uma diferença entre essência e aparência, visando compreender e desvelar o que subjaz ao sintoma, bem como apreender o processo que culminou no desenvolvimento da patologia. Esse último é genético-causal, no sentido vigotskiano do termo, ou seja, propõe-se a analisar a gênese dos processos de desenvolvimento que desencadearam os sintomas e tem um caráter analítico.

O autor ainda defende a primazia do diagnóstico clínico sob o sintomatológico. Os pressupostos vigotskianos sustentam que a análise deve ser explicativa, e não apenas descritiva; além disso, para ele, ela deva ser genética, ou seja, buscar a gênese do fenômeno, o seu ponto de partida e os caminhos de desenvolvimento percorridos até a presente manifestação fenomenológica (VYGOTSKI, 1996a, 2000).

De acordo com Vigotski (2000), explicar um fenômeno quer dizer evidenciar a sua origem, o seu processo de construção, os seus nexos

dinâmico-causais, a sua vinculação com outros processos que determinam o seu desenvolvimento. Essa perspectiva denota a análise do processo e não do objeto ou dos indícios externos cristalizados. Vigotski (1996a) assinala que o objetivo do psicólogo é investigar o que se oculta por trás dos sintomas, ou, dito de outra forma, indagar os processos de desenvolvimento que deram origem ao que está estabelecido e se manifesta externamente hoje, bem como buscar compreender as suas leis internas de desenvolvimento.

Esses estudos de Vigotski (1997, 2000, 1996a) contribuem para debatermos sobre o trabalho psicoterapêutico. Isso, porque, nesses textos, o autor está discutindo especificamente o âmbito da clínica pedológica. Todavia, as suas conclusões podem ser expandidas para o trabalho do psicólogo de forma geral e para a psicoterapia de maneira específica. No processo de intervenção psicoterapêutica, o psicólogo busca ir além da descrição das manifestações externas e sintomáticas do sujeito, buscando desvelar a essência dos sintomas e os processos internos de desenvolvimento que originaram o sofrimento psíquico manifesto no presente.

Ao nos referirmos aqui aos nexos e aos processos internos, estamos apontando os fenômenos não aparentes do desenvolvimento; não estamos afirmando, entretanto, que esses processos se formam apenas a partir do mundo interno do sujeito e de sua subjetividade. Ao contrário, compreendemos que a subjetividade, os processos intersíquicos e as formas de sofrimento se constroem a partir da dialética singular-particular-universal na dinâmica de internalização das relações sociais de produção (AITA, 2020).

Moraes (2019) atesta que os sintomas são a materialização da história da atividade de determinado sujeito, bem como de suas necessidades e motivos, os quais, sob dadas alterações, transformam o conjunto de sua personalidade. Logo, a personalidade de uma pessoa não se forma apenas a partir da sua história singular de vida e, por isso, não pode ser explicada apenas pela singularidade, já que a história individual é forjada pela atividade humana coletiva, pela história da classe social na qual aquele determinado sujeito está inserido e pela cultura da qual ele faz parte. Segundo essa autora, Vigotski expressa que o diagnóstico que busque explicar os sintomas que um sujeito manifesta, “com vistas a compreender a gênese e o desenvolvimento da atividade psíquica, deve abarcar também as características propriamente humanas de nossa atividade coletiva, que se manifestam em nossa atualidade histórica por meio do trabalho alienado” (MORAES, 2019, n.p.).

O diagnóstico de desenvolvimento abarca a compreensão da história individual de cada pessoa, inserida em uma dada sociedade, no movimento de construção das relações concretas de produção da vida. Assim, a formação do sofrimento é analisada em articulação com o processo de construção histórica de uma determinada cultura. A história de vida do sujeito e o sofrimento psíquico manifesto são investigados como expressão singular da universalidade. O desenvolvimento das funções psíquicas, as vivências, o sofrimento e os sintomas manifestos pelo sujeito são compreendidos como localizados historicamente no tempo e no interior da sociedade capitalista, mediados pelos modos específicos de relação dos grupos familiar, comunitário, social e cultural aos quais o indivíduo pertence (AITA, 2020).

Em nossa análise, os pressupostos metodológicos vigotkianos

discutidos nesta seção trazem possíveis efeitos para a prática clínica, pois eles dão fundamento ao entendimento de que a psicoterapia pode se constituir a partir da atividade de compreensão dinâmico-causal do processo de formação da consciência e do sofrimento psíquico do indivíduo. Como explicitaremos melhor a seguir, a análise da história do sujeito, em vinculação com a história da sociedade capitalista, pode se constituir como proposição interventiva que promove uma tomada de consciência das relações que determinam e que dão base para a formação da personalidade do sujeito, de sua visão de mundo e de si mesmo de forma geral, assim como de seu sofrimento psíquico, de forma mais específica (AITA, 2020).

2 PSICOTERAPIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA

Em nossa pesquisa de doutorado, discutimos que uma possibilidade de intervenção psicoterapêutica individual com adultos, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, é a intervenção do psicólogo sobre o processo de formação de consciência do sujeito. A psicoterapia pode atuar como promotora do desenvolvimento da consciência, contribuindo para que o sujeito possa compreender o processo de formação de sua consciência de mundo e de si mesmo, bem como apreender os determinantes singulares, particulares e universais que atuam para a formação de seu sofrimento psíquico, a fim de que possa, a partir disso, construir possibilidades de atuação social e de enfrentamento individual e coletivo de seu sofrimento (AITA, 2020).

À luz da psicologia histórico-cultural, a consciência é entendida

como imagem subjetiva do mundo objetivo, como reflexo psíquico da realidade. Ademais, é entendida como um ato psicológico vivenciado por um indivíduo, uma expressão de sua relação com outras pessoas e com o mundo. A apropriação da realidade pelo sujeito, isto é, a formação do reflexo psíquico da realidade não é uma conversão mecânica das sensações em processos de abstração complexos e não ocorre de forma imediata, mas sim mediada (MARTINS, 2015).

Todas as funções psicológicas superiores estão envolvidas nesse processo complexo e intrincado de percepção da realidade. A formação de imagens mentais está intimamente relacionada com as funções superiores e o uso de signos. O processo pelo qual o sujeito percebe a realidade, a transformação do objeto em imagem psíquica, se dá por meio da mediação da linguagem; dito de outro modo, acontece por intermédio da conversão de informações sensoriais em conceitos. A consciência é, assim, entendida também como o conjunto das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2015).

O ser humano se desenvolve se apropriando do que a sociedade construiu e acumulou historicamente. Desde essa perspectiva, sustentamos que a consciência humana é construída pelas relações sociais que vão sendo estabelecidas pelos homens no processo de produção e reprodução da vida. Por meio da internalização dos instrumentos e de signos sociais, as funções psíquicas elementares são dialeticamente transformadas em superiores. Assim, os signos exteriores tornam-se interiores e o comportamento torna-se social e cultural e os homens passam a ser capazes de controlar seu próprio comportamento. Em outras palavras, o contexto histórico e cultural e as relações sociais de produção da vida possibilitam que o sujeito se desenvolva numa relação dialética entre

objetividade e subjetividade (AITA; TULESKI, 2017).

À vista disso, a teoria vigotskiana apreende a consciência como um processo, como um movimento. A consciência não é um *locus* do psiquismo; mas uma qualidade do processo psicológico. A tomada de consciência é um movimento que ocorre ao longo da história humana e, de forma indissociável, no movimento da história de cada indivíduo (DELARI JUNIOR, 2013).

A partir desse entendimento, consideramos que a tomada de consciência é entendida como um processo pelo qual uma pessoa se torna consciente de suas próprias compreensões, ações e sentimentos. A tomada de consciência, portanto, pode ser entendida como reflexão e distanciamento. Esse movimento permite ao sujeito, gradativamente, refletir sobre si mesmo e ir além de si mesmo, construindo relações entre o conhecimento de si e o sistema de relações sociais da cultura em que vive. Essa tomada de consciência ainda permite que o sujeito se compreenda como diferenciado do mundo, mas estritamente relacionado a ele (DELARI JUNIOR, 2013).

A consciência se constitui como um movimento cognoscitivo por meio do qual o homem toma conhecimento de seus próprios saberes. Esse processo permite que o indivíduo diferencie o conhecimento da realidade propriamente dita, ou seja, faça a diferenciação entre o objeto sobre o qual se sabe do próprio ato de saber sobre esse objeto. Por essa razão, podemos constatar que o ser humano é capaz de distinguir a realidade objetiva do seu reflexo psíquico. Essa capacidade torna possível o desenvolvimento da observação de si mesmo. Logo, a consciência também é um movimento auto cognoscitivo por intermédio do qual co-

nhecemos o mundo e conhecemos nossos modos de conhecer (DELARI JUNIOR, 2013).

Conforme os pressupostos sobre o processo de formação de consciência explicitados anteriormente, no entendimento de como se forma o adoecimento psíquico exposto no início de nossa discussão, e os princípios metodológicos vigotskianos apresentados, compreendemos que a psicoterapia pode atuar sobre o processo de formação de consciência do sujeito e possibilitar que ele compreenda as determinações históricas e singulares de seu sofrimento psíquico. Nesse sentido, a análise da história do indivíduo em estreita ligação com a história da sociedade capitalista pode se estabelecer como uma proposta de intervenção que possibilita a ele tomar consciência dos determinantes que atuam para a formação de suas consciência e personalidade. A partir desse entendimento, o sujeito pode desenvolver possibilidades de enfrentamento individual e coletivo do sofrimento (AITA, 2020).

O processo terapêutico busca analisar e explicar como as relações sociais, estabelecidas no contexto da sociedade capitalista, formam o modo de o sujeito ver o mundo e a si mesmo, isto é, a sua consciência. Além disso, visa explicitar a história de desenvolvimento individual e social da pessoa situada no interior da sociedade de classes, assim como de que modo essa história engendrou o sofrimento psíquico vivenciado.

Esse processo permite que a pessoa tome consciência a respeito das relações históricas, sociais e singulares que a determinam, bem como sobre os determinantes que atuaram para a construção de seu sofrimento psíquico. Essas relações, afinal, constituíram a forma como ela compreende o mundo e a si mesma e o modo como age sobre a realidade (AITA, 2020).

Almeida, Silva e Berenchtein Netto (2008) destacam que uma intervenção com base na Psicologia Histórico-Cultural deve buscar se contrapor ao modelo biomédico de psicopatologia que fragmenta o indivíduo, constituindo-se como uma proposição que promova o desenvolvimento mais pleno da autonomia do sujeito. Para tanto, a atuação do psicólogo deve possibilitar que esse indivíduo conheça a realidade em que vive e a hierarquia de motivos que orientam a sua atividade. Tal forma de intervenção pode firmar-se pela investigação das relações históricas e sociais que condicionam as estruturas da atividade e da consciência do ser humano, objetivando que ele desenvolva ações que permitam modificar as estruturas de sua atividade e de suas relações com o mundo.

Bien (2017) afirma que, ao longo do processo terapêutico, o sujeito narrará a sua história de vida, refletindo de forma ativa sobre quem é e de onde vem. As intervenções terapêuticas, nesse contexto, objetivam conectar sua história de vida singular às particularidades e à universalidade, aos fatores históricos, sociais, econômicos e políticos que sustentam a existência singular da pessoa.

Esse é o processo de reflexão que promove a tomada de consciência. Nesse percurso, as mediações do psicoterapeuta atuam sobre a formação da compreensão do mundo e de si mesmo e sobre o processo de formação da consciência do sujeito conforme se desvelam as vinculações e as relações entre a formação singular daquele indivíduo com os processos históricos e sociais, de forma que os determinantes que compõem a essência do processo de construção do sofrimento psíquico, para além de sua aparência, sejam evidenciados (AITA, 2020).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a tomada de consciência está estritamente vinculada à constituição de um conhecimento efetivo

da realidade objetiva. Em suas discussões sobre o livre-arbítrio, Vigotski (1996b; 2000) defende que conhecer os múltiplos determinantes do comportamento conduz a pessoa à liberdade. Com a teoria marxista como fundamento, o autor argumenta que a liberdade não se relaciona a uma independência imaginária com relação às leis da natureza, mas sim ao conhecimento dessas leis e regularidades e à possibilidade, com base nesse saber, de conduzir sistematicamente essas leis para que atuem para determinados fins. Esse pressuposto está relacionado, tanto ao conhecimento das leis naturais, quanto ao conhecimento das regularidades sócio-históricas.

Toassa (2004) indica que o conceito de liberdade, em Vigotski, está intimamente ligado ao conceito de tomada de consciência. Esse conceito ainda se refere à construção ativa de um conhecimento sobre os determinantes do comportamento em conjunto com o processo de transformação da realidade objetiva (natural e/ou social). Nessa perspectiva, a liberdade de escolha pressupõe uma ação fundamentada no conhecimento sobre as necessidades da natureza, ou no domínio, tanto sobre a natureza exterior, quanto sobre a natureza interior.

Vigotski (1996b) relaciona o livre-arbítrio, entendido como a ação fundamentada no conhecimento da realidade, com o desenvolvimento do pensamento conceitual. Os conceitos aumentam o conhecimento da realidade, possibilitando que o sujeito passe do plano das vivências concretas para o plano de compreensão das regularidades da realidade. Segundo Vigotski (2000), a autonomia não se traduz pela independência das necessidades socialmente constituídas e dos motivos que nos formam; mas pela capacidade de estarmos conscientes deles e por nosso potencial de transformá-los. Nesse sentido, Delari Junior (2013) argumenta que a

tomada de consciência (do mundo e de nós mesmos) cria novas formas de reflexão e de distanciamento e que esse processo pode proporcionar ao homem um maior domínio sobre a realidade e sobre as suas ações.

No processo psicoterápico, os sujeitos constroem novos sistemas de significações, novos recursos simbólicos e novos conceitos sobre a sua realidade pessoal e social, formando a sua consciência a respeito da realidade circundante e sobre as suas próprias vivências, a partir da análise histórica do processo de formação da sua própria personalidade e de seu sofrimento psíquico (AITA, 2020). Esse processo possibilita ao ser humano ter um maior controle voluntário sobre o seu próprio comportamento e uma maior capacidade de planejamento e possibilidade de ação, possibilitando o desenvolvimento de sua consciência em relação às suas determinações pessoais e históricas, de modo que, por fim, seja possível intervir sobre a sua própria vida e sobre a vida coletiva. Ao formar a consciência sobre sua história pessoal e social, o sujeito pode decidir, com maior autodomínio, o que quer para si e para a sociedade como um todo; dessa maneira, pode, por meio de uma ação coletiva, modificar a realidade social.

O conhecimento a respeito do que determina seu comportamento e dos processos críticos que contribuíram para a formação de sua consciência e de seu sofrimento psíquico permite ao sujeito desenvolver ações que busquem transformar as condições individuais e sociais que produzem sofrimento e/ou modificar seu comportamento e posicionamento frente a esse contexto. Além disso, esse saber contribui para a elaboração de estratégias individuais e coletivas de enfrentamento que tenham como finalidade transformar, dentro dos limites e das possibilidades historicamente determinadas, as relações que promovem sofrimento.

Desse modo, compreendemos que a intervenção do psicólogo possibilita ao sujeito construir novas formas de atuação social e de enfrentamento individual e coletivo do sofrimento. Analisar e entender o modo histórico pelo qual as vivências se formam, apreender os seus processos constitutivos e o papel ativo que desempenha nessa construção, portanto, confere ao sujeito a possibilidade de desenvolver maior domínio sobre a sua vida, permitindo a ele ter maior controle voluntário sobre o seu comportamento e, como consequência, ter maior capacidade de planejamento e a possibilidade de agir (AITA, 2020).

A psicoterapia pode constituir-se como um processo de diálogo e reflexão que visa, gradativamente, analisar e elucidar a história do sujeito, captando a dinâmica da formação de sua consciência e do sofrimento psíquico. Essa forma de intervenção possibilita que o sujeito estabeleça relações entre o seu desenvolvimento individual e o desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Vista dessa forma, a psicoterapia busca estabelecer nexos entre o desenvolvimento singular do sujeito e a universalidade com mediação da particularidade das relações sociais historicamente formadas no bojo da sociedade capitalista. Logo, as intervenções do psicólogo objetivam que o sujeito compreenda como as relações estabelecidas na sociedade de classes formam a sua visão de mundo e de si mesmo, possibilitando que ele reconheça, em sua própria história, as regularidades que são formadas historicamente, ou seja, se reconheça na realidade social mais ampla e compreenda como essas formações históricas o constituem e como atuar ativamente frente a elas.

As mediações do terapeuta tentam que o sujeito perceba como se forma a consciência humana, quais são os determinantes que atuam para a construção do sofrimento psíquico, como esses processos estão relacionados com a vida concreta e com a cultura e qual é o papel ativo que ele, como indivíduo, tem nesse processo. Essas intervenções possibilitam ao ser humano compreender que as suas vivências têm relação com a sociedade na qual ele está inserido, com o contexto cultural e com as diferentes vivências de outras pessoas situadas nesse mesmo momento histórico e ainda evidenciam que o sofrimento individual tem relação com a estrutura social vigente e que o sujeito tem um papel atuante em relação a ela.

Leontiev (1984) discute que o contexto social apresenta, para o indivíduo, necessidades sociais e afetivas que darão fundamento ao seu desenvolvimento enquanto sujeito. Na psicoterapia, buscamos possibilitar que o sujeito compreenda que existe uma formação histórica das necessidades que constroem as representações simbólicas e os motivos que orientam o comportamento humano. Dito de outra forma, o psicoterapeuta procura analisar quais são as necessidades e os motivos socialmente formados que orientam o comportamento do sujeito que está em atendimento.

Como vimos, o sofrimento psíquico se constrói na universalidade, a partir dos determinantes historicamente estabelecidos, bem como na singularidade, a partir das vivências específicas do sujeito. Por essa razão, na psicoterapia, consideramos a unidade dialética singular-particular-universal. León e Calejon (2017) propõem que a teoria vigotskiana aponta que o sujeito é ativo no processo de formação de sua personalidade. Ademais, os autores indicam que o sofrimento psíquico se constrói

também a partir da forma como o sujeito age e atribui sentido pessoal à sua atividade e a cada momento de sua vida. Nesse sentido, para eles, uma vivência abarca, dialeticamente, os significados apropriados a partir da cultura e os sentidos criados pelo próprio sujeito.

Conforme Beatón (2017a; 2017b), o indivíduo vivencia a cultura de forma ativa e mediada pelas experiências que vive ao longo de sua história. As experiências atuais são vivenciadas por intermédio dos conteúdos subjetivos que se formaram com as experiências anteriores atribuídas de sentido. Assim, compreendemos que os sentidos pessoais são construídos a partir dos significados compartilhados pelos grupos sociais e do desenvolvimento psíquico singular do sujeito até aquele momento.

A partir do entendimento de Vigotski a respeito da vivência enquanto unidade entre personalidade e meio (BEATÓN, 2017b; LEÓN; CALEJON, 2017; VIGOTSKI, 2018), o terapeuta, em suas intervenções, explora, tanto a significação social e simbólica das vivências relatadas, quanto o sentido pessoal que o indivíduo construiu a respeito delas. A mediação terapêutica tem como objetivo enfatizar a singularidade das vivências e o sentido pessoal que o sujeito constrói na concretude de sua vida. Esse sentido, importa-nos destacar, está dialeticamente vinculado à significação social e ao universo simbólico cultural ao qual esse sujeito pertence.

Desde esse ponto de vista, o psicoterapeuta busca apreender o significado social de uma vivência, compreendendo como ela se desenvolveu historicamente e o que representa socialmente nas relações comunitárias, familiares, afetivas e de trabalho. Ademais, de forma dialética, procura apreender o sentido pessoal, a forma como o sujeito se relaciona

com aquela vivência e quais as construções simbólicas que ele cria a partir dela.

Clarindo (2020a) aponta que, na clínica histórico-cultural, o psicoterapeuta atua sob o processo de conscientização do sujeito, possibilitando que ele compreenda os processos macrossociais e microssociais que o perpassam na sociedade, bem como que aprofunde a sua consciência sobre a maneira como organiza as suas funções psicológicas superiores.

[...] Ao fazer isso, o sujeito estaria atingindo um nível mais avançado de consciência, ou seja, uma metacompreensão dos próprios processos psíquicos. Essa metacompreensão envolve a identificação dos signos mediadores dos processos psíquicos, bem como o domínio e apropriação de novos. O sujeito torna-se mais dono de si na medida em que utiliza ferramentas culturais que o permitam controlar a própria conduta de maneira consciente (CLARINDO, 2020a, p. 85-86).

Na psicoterapia, o processo de conscientização ocorre principalmente em relação aos processos que geram sofrimento ao sujeito (CLARINDO, 2020a). O psicoterapeuta, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, parte do pressuposto de que o homem se desenvolve a partir do processo de internalização das relações sociais e das relações de classe. Logo, as formas complexas de comportamento se formam da esfera interpsicológica para a intrapsicológica à medida que o sujeito se apropria da cultura (BEATÓN, 2017a). Assim também se forma o sofrimento

psíquico, cuja gênese está radicada nos processos críticos da vida social. O sofrimento se constrói, afinal de contas, a partir das relações sociais de produção da vida e do universo simbólico e cultural do sujeito.

Conforme Almeida (2018), o processo saúde-doença não revela de imediato a sua determinação social. Na psicoterapia, o relato do sujeito não apresenta de forma aparente e imediata as relações universais, particulares e singulares, que atuam como determinantes para a formação de seu sofrimento psíquico. Dessa maneira, a análise do psicólogo precisa ir além da aparência da fala, buscando a sua essência. Como afirma Vigotski (2000), a análise deve ser genética, no sentido de determinar as bases dinâmico-causais dos fenômenos e de desvelar a sua gênese, apreendendo-os em seu movimento.

Além disso, a compreensão do processo saúde-doença não pode se desvincular da análise do contexto social em que ele é produzido, pois os processos estruturais de cada sociedade e o desenvolvimento das forças produtivas atuam como seus determinantes. Laurell (1983) e Almeida (2018) destacam que cada modo de produção estabelece padrões de desgaste e de reprodução específicos dentro dos quais o sofrimento é gerado. Conseqüentemente, cada período histórico gera o desenvolvimento de formas específicas de sofrimento.

Na relação singular-particular-universal, a formação da subjetividade do indivíduo se dá num contexto social específico, qual seja: a sociedade de classes capitalista forjada pelos processos críticos que determinam os padrões de desgaste e de reprodução, destrutivos e protetores, da particularidade na qual o sujeito que procura atendimento está inserido. As diferentes formas de opressão – de classe, raça, gênero –

atuam, desse modo, como determinantes para a formação do sofrimento psíquico.

A violência, em suas diferentes manifestações, opera de forma determinante para a sobrecarga psíquica, agravada pela restrição de relações de suporte social. No processo psicoterapêutico, assim como na atuação do psicólogo de forma geral, é fundamental compreendermos como o racismo estrutural, a violência de gênero e a violência contra a população LGBTQIA+ atuam de forma notoriamente regular e socialmente determinada, gerando padrões de desgaste das forças físicas e psíquicas (ALMEIDA, 2018). Em outras palavras, na psicoterapia, precisamos buscar a compreensão a respeito de como a dimensão particular gera desgaste das forças psíquicas e sofrimento e quais são as condições possíveis para a construção de esferas de reprodução dessas forças, por exemplo, as relações sociais de apoio e os espaços individuais e coletivos de construção de sentido de vida.

Ao promover a reflexão sobre as determinações sociais de formação da consciência e do sofrimento psíquico, a psicoterapia colabora para desculpabilizar o sujeito, que é hegemonicamente visto como principal responsável por seu sofrimento. De acordo Bien (2017), o processo de desculpabilização, isto é, de tomada de consciência da totalidade e da universalidade que constituem o sofrimento psíquico redimensiona esse sofrimento, tendo um valor terapêutico à medida que viabiliza a construção de novas estratégias de enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos reunir contribuições contemporâneas que debatem as intervenções psicoterapêuticas as quais podem ser desenvolvidas a partir do fundamento da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Ainda, procuramos enfatizar os pressupostos metodológicos vigotskianos que podem contribuir para fundamentarmos um método de atuação clínica do psicólogo que atua a partir dessa abordagem. Por fim, discutimos a possibilidade de a psicoterapia atuar sobre o processo de formação de consciência.

Importa-nos destacar que o processo de tomada de consciência é condicionado pelas determinações históricas do contexto em que vivemos. Isso significa que, em cada período histórico, é a luta social que, primordialmente, impulsiona o desenvolvimento da consciência do homem (DELARI JUNIOR, 2013). Por isso, a psicoterapia, decisivamente, não é capaz de promover o desenvolvimento da consciência do sujeito em todas as suas dimensões, já que tantos processos de tomada de consciência estão atravessados por determinações históricas.

Ainda assim, sem desconsiderar o fato de estarmos inseridos em uma sociedade capitalista, avaliamos que a psicoterapia pode se estabelecer como um dos processos que contribuem para que o sujeito construa uma consciência sobre a sua formação histórico-social. É indubitável, entretanto, que um sujeito não é capaz de modificar todos os processos críticos da vida que engendram o seu sofrimento psíquico, mesmo que tome consciência deles. Nesse sentido, o processo psicoterapêutico pode atuar, antes de tudo, como um sistematizador de reflexões que possibilitam que esse indivíduo se articule de forma coletiva com grupos sociais,

com o fim de lutar pela transformação das condições de exploração do homem pelo homem e das conjunturas sociais que produzem o sofrimento.

Almeida (2018) destaca que a modificação das condições que engendram o sofrimento psíquico depende, antes de tudo, da alteração dos modos de vida que o produzem. Todavia, o número cada vez maior de pessoas em sofrimento e as explicações biologizantes para a existência desse sofrimento tornam necessária a construção de proposições interventivas psicoterapêuticas, as quais busquem desculpabilizar o indivíduo enquanto principal responsável pelo sofrimento, ao mesmo tempo em que o implicam como ativo frente ao processo de construção de sua história e da vida social.

Diante dessas considerações, acreditamos que seja pertinente pontuar que o ocultamento dos determinantes sociais que produzem o sofrimento psíquico tem sérias implicações, já que as pessoas se veem incompreendidas e isoladas no enfrentamento de suas dores. Por essa razão, entendemos que a intervenção histórico-cultural do psicólogo pode promover a possibilidade de o sujeito se organizar coletivamente e construir formas de enfrentamento dessas condições.

Desse modo, a atuação do psicólogo pode colaborar para a construção de novas possibilidades de atuação do sujeito para o desenvolvimento de sua autonomia, direcionando-o para um horizonte de emancipação humana, ainda que limitada pela sociedade capitalista. Ademais, a psicoterapia pode atuar como promotora de reflexões que permitam que esse sujeito se posicione e se articule, de forma individual e coletiva, visando lutar pela transformação das condições históricas e sociais, uni-

versais e singulares que produzem o sofrimento.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, consideramos que tarefa da Psicologia, nos mais diversos campos de atuação, é essencialmente voltada para o desenvolvimento e a emancipação humanas, para a superação dos processos alienantes próprios da sociedade capitalista, em sua maioria adoeceadores, os quais obstaculizam a realização das potencialidades humanas. Para concluir, destacamos que nosso objetivo é que as discussões apresentadas neste estudo somem forças para a construção de projetos coletivos de transformação da sociedade e que a psicoterapia possa se constituir como promotora da transformação e da construção de uma vida mais plena de sentido.

Por fim, para nós, é evidente que nenhuma proposição científica é capaz de abarcar a totalidade do fenômeno que pretende explicitar e analisar, o que indica a necessidade e a importância de futuros estudos e da continuidade desta investigação. Não objetivamos, neste texto, esgotar as proposições vigotskianas que fundamentam a prática clínica, mas sim apontar caminhos de pesquisa e de atuação possíveis, os quais consideramos que abarcam fundamentos basilares dessa teoria. Portanto, esperamos que as proposições aqui apresentadas abram novas possibilidades de discussão teórico-práticas e contribuam para sustentar a prática daqueles que atuam como psicoterapeutas a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

AITA, E. B. *Psicoterapia enquanto possibilidade de intervenção sobre o processo de formação de consciência: uma análise histórico-cultural*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

AITA, E. B.; TULESKI, S. C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 4, n. 77, p. 97-111, 2017.

ALMEIDA, M. R. *A formação social dos transtornos do humor*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2018.

ALMEIDA, S. H. V. DE; SILVA, F. G. DA; BERENCHTEIN NETTO, N. Princípios para uma psicopatologia histórico-cultural. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABRAPSO-SP; ENCONTRO LOCAL DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA – ABRAPSO, 9,8., 2008, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: UNESP, 2008. p. 146-147. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/anais/versao_preliminar_anais_ixenc_reg_sp.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

BEATÓN, G. A. La psicología clínica y la relación de ayuda, sus bases histórico culturales. In: BEATÓN, G. A., LEÓN, G. F.; TROITEIRO, R. P. (Orgs.). *Enfoque Histórico-Cultural: otros Problemas de las Prácticas Profesionales*. São Paulo: Terracota Editora, 2017a. p. 184-196.

BEATÓN, G. A. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs.). *Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017b. p. 143-214.

BIEN, E. da S. G. *Psicologia Histórico-Cultural, atendimento a grupos e a Arte como estratégia psicoterapêutica: os olhos nas imagens e o olhar para a vida*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BREILH, J. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, v. 31, n. 1, p. 13-27, 2013.

CLARINDO, J. M. *Clínica histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020a.

CLARINDO, J. M. Desafios da prática clínica. *In*: LIMA, A. I. B. (Org.). *Cartas para Vigotski: Ensaio em Psicologia Clínica*. Fortaleza: Eduece, 2020b. p. 157-183.

DELARI JUNIOR, A. *O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais*. Mimeo. Umuarama-PR, 2012.

DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Editora Alínea, 2013.

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. *In*: NUNES, E. D. (Org.). *Medicina social: aspectos históricos e teóricos*. São Paulo: Global, 1983. p. 133-158

LAURELL, A. C. Primeira parte. *In*: LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 20-144

LEÓN, G. F.; CALEJON, L. M. C. Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs.). *Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 123-142.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Cidade do México: Editorial Cartago México, 1984.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORAES, R. J. S. O Alcoolismo na Sociedade Capitalista: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: TULESKI, S. C. & FRANCO, A. F. *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2019.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, v. 28, 2009. p. 123-142.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 24, n. 3, 2004. p. 2-11.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV*. Madri: Visor, 1996a. p. 250-273

VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. *Em: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV*. Madri: Visor, 1996b. p. 9-247.

VYGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V*. Madri: Visor, 1997. p. 275-338.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 2000. p. 11-340.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In: VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*, 2018. p. 73-92.

7. A PRÁXIS DESENVOLVIDA NO ATENDIMENTO CLÍNICO COM CRIANÇAS: UM ENFOQUE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Maria Augusta Zago Mexia,
Beatriz Peixoto Pontes,
Patrícia Barbosa da Silva &
Clarice Regina Catelan Ferreira*

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca do desenvolvimento infantil e das demandas que circundam esse período da vida. Por meio dos fortes princípios de equidade presentes na Constituição de 1988, a infância passou a ser observada sob um novo espectro, o qual buscou garantir os direitos fundamentais que são indispensáveis às crianças, bem como a necessidade de colocá-las como prioridade na sociedade. (Rede Nacional da Primeira Infância –RNPI, 2020). Nesse aspecto, atrelado aos conceitos da constituição, a Psicologia como ciência e profissão busca compreender a criança considerando-a como cidadão e sujeito de direitos; para tal deve-se reconhecer suas potencialidades, perceber suas necessidades e tratar com relevância aquilo que é expresso e dito na infância.

A saber, considera-se que todos os sujeitos de 0 a 12 anos estão no período do desenvolvimento denominado de infância. Contudo, analisado de forma geral o presente conceito se torna abstrato, sendo necessária, para além da delimitação da infância, a investigação da sua singularidade, composta pela situação social de desenvolvimento na qual a criança se encontra, assim como na sua localidade geográfica, situação socioeconômica, declaração de cor ou raça, etnia, gênero e orientação sexual. Tais especificidades devem ser analisadas pelos profissionais que

atuam com a infância, buscando compreender e atuar sob os condicionantes da realidade vivida pelos indivíduos, bem como na construção da sua subjetividade. (Vigotski, 2018; ECA, 1995; RNPI, 2020)

Portanto, compreendendo a relevância do contexto histórico e social no qual a criança está inserida, a Psicologia Histórico-Cultural possibilita formas de intervenção relacionadas a esse período do desenvolvimento, pautadas em conceitos como a situação social de desenvolvimento e as vivências da criança. Assim como dito por Vigotski (2018, p.78),

A vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.

Assim, a vivência torna-se uma característica primordial para o desenvolvimento das análises e intervenções feitas ao redor dos conteúdos relacionados à subjetividade das crianças, compreendendo que as situações externas estão intimamente ligadas a como cada indivíduo as experimenta.

Consideramos, a partir das contribuições de Vigotski (2018), que a Psicologia Histórico-Cultural propõe novas formas de pensar os processos de diagnóstico e intervenção na infância, que fogem da padronização e busca uma análise singular-particular-universal. Entende-se que a esfera da singularidade contempla aquilo que é único e individual de cada sujeito; o particular vem da construção social e é permeado pelo período histórico, sistema econômico e político que proporcionam as bases

materiais para as mediações; e o universal é o genérico, constituído pelas produções humanas postas na sociedade.

Logo, busca-se apresentar o processo de intervenções avaliativas realizado com crianças atendidas por uma Unidade de Saúde da Família de um distrito rural. A partir disso, o trabalho desenvolve entrevistas, análises, recursos interventivos, construção de hipóteses diagnósticas para, então, realizar devolutivas e encaminhamentos mais assertivos. Para tanto, optou-se como metodologia a Psicologia Histórico-Cultural, cujo método é o Materialismo Histórico-dialético, que observa a materialidade das vivências de maneira dinâmica e singular. Essa abordagem e suas ramificações são apresentadas ao longo do texto, abordando pontos principais da teoria e os conceitos que norteiam sua práxis, além de identificar a utilização dessa perspectiva na atuação das estagiárias na área de atuação da Psicologia.

Analisando toda a complexidade da infância, bem como a necessidade de novas possibilidades de compreensão e intervenção nesse período da vida, o presente estudo tem como objetivo geral apresentar o percurso traçado na prática psicoterapêutica com crianças, que inclui processos contidos entre a entrevista inicial e a hipótese diagnóstica, com o intuito de nortear com mais precisão os encaminhamentos e devolutivas.

Para tanto, utilizaremos os conceitos abordados pela Clínica Psicológica de Vigotski⁴ (1997/2008), para apresentar os pressupostos básicos da Psicologia Histórico-Cultural, materializado pelo percurso prático do Estágio Específico I – responsável por produzir as habilidades necessárias para a execução dos atendimentos psicológicos – em que foi reali-

zado o planejamento das intervenções individuais com os responsáveis e com as crianças participantes, assim como as práticas grupais; o processo de investigação pedológica das crianças em período escolar entre o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental II; e, por fim, as devolutivas com encaminhamentos mais efetivos. Também foi possível desenvolver o registro e guarda de documentos oriundos das práticas realizadas durante o estágio e a realização das entrevistas devolutivas. Em busca da explicitação dos procedimentos acima citados, destacamos o conceito de práxis.

APRESENTAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ENQUANTO PRÁXIS

No início do século XX, a Psicologia Histórico-Cultural surgiu como abordagem, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo como principais precursores Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903- 1977) e Luria (1902-1977), contribuindo com diferentes áreas do conhecimento científico, como Pedagogia, Neurologia e Linguística, voltados para a Psicologia. (Sirgado, 1990 citado por Santos & Aquino, 2014)

Como dito por Pires (2016), o materialismo histórico-dialético trata de compreender a organização dos homens em sociedade ao longo da história. Isso é possível por meio da análise histórica dos fenômenos sociais, buscando sua compreensão de forma dinâmica, captando suas transformações gerais e individuais. Portanto, podemos compreender que não se pode isolar o momento da ação de sua história, e muito menos isolar o sujeito das suas relações sociais. Isso nos revela que se trata de uma abordagem dialética, a qual procura a gênese e as causas dos fenômenos investigados durante seu movimento. Dessa maneira, o que

se busca é analisar os processos que constituem o passado presente e possibilidade de ser do objeto em momentos futuros, buscando constantemente a natureza e a origem do fenômeno (Santos & Aquino, 2014).

Seguindo o método materialista histórico-dialético, compreende-se que a teoria possibilita novas práxis por meio das intervenções com os fenômenos vividos pelos homens, dando ênfase à completude dos indivíduos e atentando-se para o passado, presente e futuro, a fim de reconhecer a singularidade de cada processo individual do desenvolvimento humano, sendo este transformado pelas relações sociais.

A práxis pode ser compreendida pela estruturação da consciência através da transformação constante da realidade. Como dito por Martins (2008, p. 44), “Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis”. Então, a práxis profissional da Psicologia propõe o desenvolvimento intencional, o qual pode ser materializado a partir das relações estabelecidas e dos contextos sociais que permeiam cada sujeito.

Assim, observa-se a grande relevância dada ao contexto histórico e à inserção social que, por sua vez, são indispensáveis para o desenvolvimento humano, bem como a busca pela superação dos ideais biologicistas, pois, como dito por Vigotski (1997/2008), a hereditariedade coloca-se como potencialidade na evolução de cada indivíduo, compreendendo que não se pode humanizá-lo sem a mediação da cultura. Então, entende-se que Vigotski (1997/2008) propõe uma específica análise biológica em que, por meio do materialismo histórico-dialético, observa

o sentido dado aos aspectos hereditários quando vistos dentro das relações culturais, sociais e históricas nas quais os sujeitos estão inseridos, considerando as limitações e potencialidades propostas de maneira individual para cada ser humano (Prestes & Tunes, 2018).

Certamente, a Psicologia Histórico-Cultural tem colaborado para a compreensão do desenvolvimento humano por meio dos seus mais diversos instrumentos de análise e intervenção, sendo possível observar o destaque dado à infância. A teoria entende que o indivíduo se desenvolve segundo um processo dialético que envolve a biologia e cultura. No que tange à biologia, infere-se que o sujeito nasce com funções psíquicas hereditárias que exercem função básica no psiquismo, possuindo como característica serem involuntárias, e dessas funções, por meio da relação ativa entre sujeito e realidade, ocorre a apropriação cultural, culminando no desenvolvimento de funções superiores. (Aita & Tuleski, 2017)

De fato, consideramos que as funções psicológicas elementares (básicas) e superiores são desenvolvidas e atuam de maneira conjunta. É a partir da interrelação entre elas que o psiquismo é alterado, ganhando nova qualidade.

Vigotski define que há duas funções psicológicas: as funções elementares ou inferiores, que aparecem no início do processo de desenvolvimento, que estão ancoradas na hereditariedade e que são a base do processo de constituição do sujeito; e as funções complexas (emoção, inteligência, memória, fala, consciência, pensamento etc.), que são de um nível superior e que têm

relação direta com a mediação cultural. Essas funções compõem um sistema emaranhado de relações, não há memória sem pensamento, nem pensamento sem emoção, e, assim, a subjetividade é explicada não pelas funções psicológicas, mas pelos nexos entre elas. (Pereira & Sawaia, 2020, pp. 31-32)

Dessa forma, por meio da mediação do signo, no qual se destaca a linguagem (em suas modalidades oral e escrita), ocorre a apropriação da cultura, levando à modificação da qualidade do psiquismo. A saber, modifica-se a relação existente inicialmente entre as funções psicológicas de forma que se desenvolvem as funções psicológicas superiores a partir das bases elementares. As funções consideradas elementares são atreladas ao desenvolvimento psíquico como uma capacidade “primária”. Já as funções superiores são desenvolvidas pela apropriação e internalização de signos responsáveis por reequipar as funções básicas do indivíduo.

Ao passo que as funções psíquicas são equipadas por um processo de aprendizado, modificando os signos internalizados pelo sujeito por meio da modificação e desenvolvimento do significado da palavra, nesse processo de novas possibilidades se encontra a zona de desenvolvimento iminente ou zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vigotski (2007 citado por Pereira & Sawaia, 2020, p. 35), “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”.

Esse sistema de maturação das funções psíquicas se dá por meio da significação, isto é, processo de aprendizado que acontece por mediações. Os caminhos que constituem o sujeito se dão por meio da aprendizagem e da instrução que permeia esse processo. Ademais, o sujeito se conscientiza à medida que se apropria dos signos presentes na sociedade, dando sentido aos significados que já estão inseridos no contexto social. O significado é dado pela sociedade de maneira mais precisa e estável, já o sentido é movido por variáveis pessoais. (Pereira & Sawaia, 2020).

Portanto, a mediação torna-se um dos principais instrumentos do processo de aprendizagem proposto pela Psicologia Histórico-cultural. Como mencionado por Pereira e Sawaia (2020), o principal instrumento mediador dos processos de subjetivação é a linguagem, na qual o sujeito está imerso em significados definidos dentro do seu período histórico e se apropria deles à medida em que os reconfigura pelo seu papel ativo na realidade. Conseqüentemente, o aprendizado se constrói pelo elemento de mediação definido como significação, responsável por relacionar o sujeito que apreende com o objeto do conhecimento, produzido histórico e socialmente pela humanidade. (Pino, 2004 citado por Pereira & Sawaia, 2020).

Em vista disso, sustentam-se, a partir dos conceitos supracitados, as intervenções que envolvem a infância e seu desenvolvimento na Psicologia Histórico-cultural. Por meio desse aporte teórico, buscam-se formas e meios de intervir clinicamente com crianças, atuando no seu desenvolvimento de forma intencional. Os meios utilizados para tanto foram: práticas grupais; entrevistas psicológicas iniciais com responsáveis e com as próprias crianças; entrevista devolutiva e seus encaminhamentos, sendo todos esses processos considerados praxis, visto que

envolvem o momento de planejamento e efetivação de intervenções intencionalmente voltadas à modificação da situação social de desenvolvimento na qual a criança se encontra.

O principal intuito aqui proposto é o de investigar situações que permeiam as dificuldades enfrentadas pelas crianças, utilizando-se como forma de acesso a sua realidade, as suas vivências cotidianas; contudo, visando, ao longo do processo clínico, a ampliar as formas como essas crianças compreendem e atribuem sentido às referidas vivências, proporcionando a modificação qualitativa da compreensão sob o vivido. Também estão envolvidas, na práxis aqui exposta, considerações iniciais que visam a construir uma hipótese diagnóstica e encaminhamentos, que objetivam orientar e propor caminhos de superação para as crianças, seus responsáveis, a comunidade escolar e os atendentes da Unidade de Saúde. Dos processos acima citados, iniciaremos com a exposição teórica que fundamentaram a prática realizada.

ENTREVISTA PROPOSTA PELA CLÍNICA PEDOLÓGICA DE VIGOTSKI PARA PENSAR POSSIBILIDADES PARA O DIAGNÓSTICO COM CRIANÇAS.

Com base nos estudos de Vigotski (1997/2008) presentes em *Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil*, a função da metodologia não se resume em aprender a medir, mas sim em aprender a ver, a pensar e relacionar. Para existir, de fato, uma investigação científica, é preciso usar da elaboração subjetiva e, assim, incluir o pensamento, a interpretação, decifrar os resultados e o exame dos dados. Neste tópico, pretende-se expor as bases teóricas relacionadas

à entrevista inicial, também conhecida como anamnese, proposta pela Psicologia Histórico-cultural, assim como desenvolver reflexões relacionadas à investigação pedológica, da sua organização e desenvolvimento visando a formular hipóteses diagnósticas que ofereçam uma devolutiva que proporcione encaminhamentos que contribuam para a modificação da situação identificada pelas hipóteses diagnósticas.

O esquema de investigação caracterizado por Vigotski (1997/2008) se constitui a partir de alguns elementos fundamentais apresentados em ordem de sucessão, tendo início com a necessidade de ouvir as queixas primeiro dos pais, depois da criança e, por fim, ouvir os relatos da instituição educacional. Contudo, para que as queixas não sejam ditas de forma generalizada ou carregadas de opiniões próprias, é preciso que o investigador faça questionamentos intencionais que lhe ofereçam informações claras que contribuam para a veracidade dos fatos.

O fato em si de que o pai considera má a criança deve ser levado em conta pelo investigador, mas deve ser estimado precisamente em seu significado, ou seja, como uma opinião do pai. É preciso verificar essa opinião no curso do estudo, mas para isso faz falta descobrir os fatos na base dos quais se obteve essa opinião, fatos que o investigador deve interpretar a seu modo. (Vigotski, 2008, p.12)

Com isso em vista, o investigador deve ater-se a conhecer a realidade e as vivências do sujeito investigado. Deve, durante o processo, ter o foco voltado aos questionamentos que direcionam as respostas em busca de exemplos concretos baseados no cotidiano. A criança deve ser ouvida, mesmo diante da possibilidade de falsas declarações, visto que o infante pode se apresentar de uma outra maneira que não seja a realidade;

contudo, todos esses fatos devem ser considerados e analisados.

Por meio da investigação pedológica, o propósito está em observar algum fato que não esteja dado no presente, e que não seja possível verificar apenas pela comprovação direta, mas a partir da investigação dos sintomas por detrás deles, da sua comprovação ao possível diagnóstico. É importante que os instrumentos psicológicos utilizados para análise ou coleta de dados dos usuários sejam condizentes com a teoria que subsidia o profissional. Dessa forma, a entrevista inicial – ou também dita anamnese – deve ser baseada nos momentos que compõem a história de desenvolvimento da criança, investigando a história do seu desenvolvimento uterino e extrauterino, peculiaridades hereditárias, o ambiente e a história da educação da personalidade, tendo como objetivo criar uma bibliografia científica abrangendo as possíveis causas narradas como queixa. Na história do desenvolvimento da criança, devem ser levados em consideração tanto fatos exteriores, visíveis e físicos (quando começou a andar, falar, ler etc.) quanto fatos internos, que são investigados melhor durante o processo, explorando desde o que está exposto até o que pode ser apresentado de maneira velada durante os atendimentos.

Outra proposição de Vigotski (1997/2008) é sobre o ponto na história do desenvolvimento da criança, onde cada fato citado deve responder e fazer parte do todo. Então, deve mencionar somente aquilo que faz a ligação entre as histórias vivenciadas pelo sujeito.

Neste caso, é totalmente aplicável a regra que estabelece A. P. Tchékhev com respeito à estrutura interna do conto. Fala da necessidade de unir com um nexu interno absolutamente todos

os elementos do conto; por exemplo, se na primeira página, ao descrever a decoração de uma habitação, o autor menciona que em uma parede estava pendurada uma escopeta, é forçoso que esta arma dispare na última página, do contrário não haveria motivo para mencioná-la. (Vigotski, 2008, p. 15)

Para chegar a um possível diagnóstico pedológico, é preciso que o investigador considere pensar e interpretar sobre os sintomas. O diagnóstico, ou hipótese diagnóstica, diz respeito ao fenômeno que manifesta sintomas, os quais devem ser estudados, interpretados e comparados sem que se estabeleça de forma automática e conclusiva um resultado antes de obter os dados suficientes. Vigotski (1997/2008) também menciona que “A pedologia² tem o objetivo de elevar a descrição a um nível superior, simultaneamente com a assimilação dos procedimentos de análise e da dinâmica dos processos”. Sendo assim, o autor faz alguns apontamentos acerca do que é indispensável ao pensar o diagnóstico, onde evidencia a necessidade de uma descrição detalhada, cuidadosa e científica a fim de criar uma avaliação analítica.

Portanto, o diagnóstico, ou a hipótese diagnóstica (como proposta neste trabalho), não se constitui somente por medições sobre o intelecto da criança ou por meio de testes, tampouco é um processo de definição numérica. Ele engloba e investiga as manifestações e os dados do desenvolvimento da criança, que não se limitam aos sintomas relatados pela família, criança e instituição. A saber, defende-se que os procedimentos utilizados para investigação dos fenômenos de ordem psíquica e nervosa já são o início de um processo interventivo, pois colocam família,

criança e instituição em contato direto com uma “queixa”, sendo papel dos mediadores desses processos fazer com que esses sujeitos pensem o fenômeno descrito para além de sua limitação e justificação pautada na biologia. Em suma, os mediadores das intervenções devem considerar os sintomas fisiológicos, usando de comparação, descrição e interpretação crítica desses dados, objetivando estabelecer os nexos históricos e sociais que geraram a dada situação social de desenvolvimento.

CONTEXTUALIZANDO A PRÁXIS: CONSIDERAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PROCESSO

Para a execução das atividades práticas do estágio, fez-se um processo de orientação teórica, por meio de diálogos e estudos de materiais teóricos com o objetivo de desenvolver a compreensão e o planejamento baseado na Psicologia Histórico-Cultural. Os sujeitos acolhidos por esse projeto foram crianças estudantes da Escola Municipal de um distrito rural de uma cidade da região Noroeste do estado do Paraná, os quais foram encaminhados pela UESF (Unidade de Estratégia em Saúde da Família) em decorrência da necessidade de atendimento psicológico.

Para o planejamento das intervenções grupais, foi necessário fazer visitas ao espaço, realizando a caracterização do local, com o intuito de compreender o espaço físico disponibilizado aos usuários dos serviços, bem como conhecer as equipes que os amparam nas necessidades da saúde mental. Feito isso, foi obtido o encaminhamento de seis crianças, com idades de 9 a 12 anos, cinco estudantes do 5º ano e um estudante do 4º ano do fundamental I, entre eles quatro meninos e duas meninas. Dessa forma, para a elaboração planejada dos encontros grupais, foram realizadas entrevistas psicológicas individuais com os responsáveis le-

gais e também com as crianças, a fim de construir vínculos, conhecer as queixas e pensar as demandas apresentadas por cada participante para a formação dos atendimentos grupais e individuais de maneira intencional.

A partir disso, na utilização do dispositivo de práticas grupais com as crianças, cada encontro foi planejado semanalmente a depender das demandas observadas. Como Pereira e Sawaia (2020) explicam, as práticas grupais ocupam um espaço de potência, havendo uma ressignificação de si, das vivências, afetos e sentidos, criando relações nas quais a participação, os relatos e as trocas de experiências se tornam uma zona de desenvolvimento proximal, dando a possibilidade de novas criações de sentidos às significações anteriormente apropriadas. O grupo pode então criar um espaço onde o sujeito com dificuldade de compreender a sua própria realidade consegue, por meio das mediações do grupo, ter novas possibilidades reflexivas, além de ser um espaço potente para a investigação pedológica proposta por Vigotski (1997).

Para o planejamento, o coordenador, que se destaca enquanto o principal mediador do processo interventivo, deve se incluir e imaginar a execução de cada atividade ou de cada diálogo, colocando-se dentro do processo e vivenciando o desenvolvimento do grupo.

Planejar é conseguir vê-lo sendo realizado no futuro, mas tendo clareza que ele não concretiza como foi imaginado, pois está sujeito às condições de um mundo concreto, às pessoas que compõem a prática, à temperatura do ambiente, à sala escolhida, à disposição das cadeiras, ao afeto produzido pela presença ou ausência das

pessoas e ao instrumento dialógico escolhido, ao cansaço de cada pessoa, às condições de vida e de produção de sofrimento às quais elas têm sido submetidas. (Pereira & Sawaia, 2020, p. 79)

Assim, compreendendo que o grupo segue um percurso próprio, os coordenadores devem planejar, mas permitir que a práxis aconteça sem limitar as intercorrências que possam aparecer enquanto demandas secundárias, ou ainda relacionadas à demanda inicial. É necessário que os coordenadores observem os processos que ocorrem no grupo durante o próprio encontro, conhecendo seus participantes e as possibilidades para só então planejar novas intervenções.

Sendo assim, compreendendo a necessidade de planejamento do grupo, as estagiárias, por meio dos encaminhamentos feitos pelo UESF em conjunto com a escola municipal, constataram que as crianças encaminhadas para o atendimento grupal possuíam um ponto em comum inicialmente apresentado como queixa: a dificuldade escolar. Além disso, essa dificuldade é apontada nos encaminhamentos como diagnóstico ou possível diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Apesar de a queixa comum ser vinculada à dificuldade no processo escolar, durante o percurso de atendimentos psicológicos, tanto grupais quanto individuais, observou-se a complexidade de cada criança e suas vivências, apresentada também com dificuldades relacionadas às formas de expressar, compreender e significar demandas emocionais, bem como da escassez de recursos para potencializar o desenvolvimento infantil.

O processo grupal traz consigo a potência de desenvolvimento, que, apesar de acontecer conjuntamente, interfere na constituição da subjetividade de cada indivíduo em particular. A compreensão do contexto social e as afetações que esse contexto proporciona ao grupo possibilitam o desenvolvimento humano e o surgimento de novas constituições do sujeito. Deve-se considerar a intencionalidade, a construção e o funcionamento do processo grupal por meio da teoria histórico-cultural de Vygotski, bem como permitir a apropriação de conceitos importantes para a prática dessa mesma teoria.

Dessa forma, é necessário utilizar-se de instrumentos que favoreçam o processo de mediação, levando em conta as afetações que tal processo pode produzir no coordenador e no grupo:

É preciso escolher o instrumento e experimentá-lo antes do encontro, é preciso saber que tipo de afetos esse instrumento causa ao coordenador, para que ele não seja surpreendido pelas afecções na hora do encontro, é possível pensar e imaginar as possibilidades de conversa que o instrumento oferece, mesmo tendo clareza de que podem não ser essas as conversas realizadas na hora do encontro, é necessário escolher um recurso aberto, que não feche o diálogo, mas que possibilite que cada fala seja entendida como abertura a outras falas, complementares e contrárias, que permita a polifonia (...). (Pereira & Sawaia, 2020, pp. 83-84)

Portanto, o grupo produz afetações que extrapolam as hipóteses traçadas nas demandas, de modo que os participantes, mesmo na infância, trazem conteúdos ao diálogo ou podem demonstrá-los nas suas interações e expressões por meio de atividades planejadas. É importante que o coordenador possa mediar a práxis possibilitando maneiras de refletir, sentir, emocionar e pensar que ultrapassem as respostas dicotômicas.

A PRÁXIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ENVOLVIDA NO ATENDIMENTO CLÍNICO COM CRIANÇAS

Como já mencionado, a Psicologia, como ciência e profissão, busca ampliar visões nos mais diversos campos de atuação em que o profissional psicólogo está inserido. No presente caso, primeiramente, a oferta de atendimento psicológico foi direcionada ao sistema de saúde responsável por encaminhar crianças que necessitam do serviço psicoterapêutico. Por meio dos encaminhamentos realizados pela Unidade Estratégia e Saúde da Família (UESF) de um distrito rural, percebeu-se que grande parte dos atendimentos infantis encaminhados para o setor da saúde mental possuía como queixa mais explícita as dificuldades apresentadas no ambiente escolar, o que permitiu uma parceria entre a UESF e a escola para os encaminhamentos.

De fato, percebe-se que, em atendimentos psicológicos que envolvem crianças, os encaminhamentos, na maioria dos casos, partem da recomendação da escola. Essa realidade já é discutida na práxis do profissional psicólogo:

Se o aluno tem dificuldades de aprender ou não se comporta durante as aulas, tal fato não é entendido pela maioria das pessoas envolvidas no processo de ensino como um possível problema gerado no âmbito institucional ou social para além do indivíduo. Via de regra, o problema é atribuído ao aluno e, como tal, é encaminhado. (Beltrame & Boarini, 2013, p. 346)

Assim, observando análises já existentes na área da Psicologia, compreende-se que grande parte das demandas escolares são atreladas apenas ao indivíduo e não ao meio em que ele se insere. Portanto, as intervenções propostas pelas acadêmicas com a Psicologia Histórico-Cultural buscaram possibilitar novas formas de pensar o sujeito, enfatizando seu contexto social e cultural, ao mesmo tempo em que é dada a devida importância às suas vivências para refletir de maneira concreta a respeito das possíveis hipóteses diagnósticas das crianças.

Neste primeiro momento, apesar de não ser o caminho sugerido pelos autores, a queixa foi narrada de maneira sucinta pela coordenadora pedagógica e diretora da escola, em razão das circunstâncias que envolvem a prática; contudo, destacamos que a presente modificação na proposta teórica não interferiu de modo significativo na análise dos casos e proposta de intervenção a eles direcionados. No que tange aos relatos, ambas mencionaram situações como a dificuldade de concentração, atraso no processo de alfabetização, falta de organização, dificuldade em compreender os comandos pedagógicos, além de questões relacionadas a sofrimentos psíquicos provenientes do contexto familiar. Embora os encaminhamentos sugeridos pela instituição escolar possam dispor de

demandas relacionadas à saúde mental, todas as seis crianças encaminhadas possuíam dificuldade no ambiente escolar, seja no aprendizado seja na conduta.

Seguindo com o processo interventivo, deu-se andamento à entrevista psicológica inicial com os responsáveis das crianças encaminhadas. Para tal, as estagiárias desenvolveram uma entrevista própria que fosse condizente com a Teoria Histórico-Cultural, adaptando o documento de anamnese oferecido pelo Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Paranaense (Unipar). Amparadas pelas noções trazidas por Vigotski (2008, p. 15), o propósito dessa entrevista consistiu em investigar a história do desenvolvimento da criança, sistematizando os momentos conhecidos da infância como peculiaridades hereditárias, peculiaridades do ambiente e história do desenvolvimento intrauterino e extrauterino, junto do momento comumente omitido que é a história da personalidade.

Dessa forma, a entrevista inicial realizada pelas estagiárias dispôs das seguintes informações: 1. Dados do círculo familiar residencial (Nome, vínculo, idade e observações); 2. Queixa do responsável; 3. Queixa da criança; 4. Queixa da instituição e encaminhamentos; 5. Desenvolvimento da criança (intrauterino e extrauterino); 6. Peculiaridades hereditárias; 7. Contexto e relações familiares; 8. Contexto acadêmico/profissional (responsável e criança); 9. Encaminhamentos já realizados; 10. Informações adicionais. É importante salientar que a entrevista foi realizada com a finalidade de coletar informações importantes para o processo realizado com as crianças; no entanto, esse atendimento realizado com os responsáveis aconteceu por meio de uma escuta acolhedora.

Levando em consideração o que já foi exposto sobre a importân-

cia de considerar a criança como sujeito de direito ativo no seu processo de subjetivação, realizou-se a entrevista também com cada criança. No intuito de completar as informações e também acrescentar as vivências dos infantes no documento para análise e formação do grupo, as estagiárias realizaram as entrevistas iniciais com as crianças em dias diferentes daqueles em que foram feitas as entrevistas com os responsáveis, a fim de obter uma melhor compreensão de cada queixa em específico.

Ao observar documentos compostos pelas seis entrevistas psicológicas iniciais, constatou-se que entre as crianças existiam as possíveis demandas: atraso no desenvolvimento da leitura, dificuldade em manter a atenção voluntária, coordenação psicomotora comprometida, autonomia retraída, dificuldade na memorização e presença da fragilidade na qualidade dos vínculos familiares percebida na maioria dos discursos. A partir disso, as estagiárias iniciaram o projeto interventivo por meio do dispositivo de práticas grupais.

Portanto, o planejamento das práticas grupais teve como objetivo a realização de seis encontros semanais, já planejados semanalmente para uma intervenção mais condizente com as demandas que poderiam surgir no grupo. Compreendendo que o percurso seguido pelo grupo é particular e, percebendo as demandas individuais que apareciam na prática grupal, durante a execução do planejamento foram realizados cinco encontros grupais e um atendimento individual com cada criança para melhor delinear a demanda existente.

Os atendimentos em grupo foram planejados e tiveram como auxílio instrumentos dialógicos, por exemplo: dinâmicas de grupo, rodas de conversas e atividades dirigidas, tendo como principal fundamento a

intencionalidade na utilização de cada instrumento selecionado. A partir disso, todos os encontros contaram com uma dinâmica ou atividade, visto que apenas o diálogo não abrangeria toda a intencionalidade proposta com os encontros, não sendo suficiente para mantê-los envolvidos no processo de análise.

O primeiro encontro grupal contou com a dinâmica do novelo de lã ou teia (Yudi, 1996), no intuito de apresentar os participantes entre si e formalizar o contrato terapêutico entre o grupo, priorizando o sigilo e o respeito entre eles. Além disso, foi utilizada uma dinâmica feita com a identificação de si ou de sua história com algum objeto para que fossem estabelecidos vínculos e fosse dado início ao diálogo. No segundo encontro foi utilizada a dinâmica do contorno (Yudi, 1996). Nesta, a partir do contorno corporal, as crianças puderam trabalhar em equipe e desenhar seu próprio corpo, além disso, fizeram acessórios em seus contornos e atribuíram qualidades e defeitos, sendo a intenção principal observar a coordenação psicomotora, trabalho em equipe, criatividade, concentração, leitura, entre outros. No terceiro encontro foi realizada a sessão pipoca, onde as crianças assistiram ao filme *Divertida Mente* (Disney+, 2015). Nesse encontro foram oferecidos pipoca e suco aos participantes. Essa intervenção serviu de subsídio para os atendimentos individualizados que foram realizados na semana posterior.

Portanto, na intervenção seguinte, cada estagiária atendeu três crianças individualmente, no intuito de perceber melhor cada sujeito. Um quebra-cabeça e um dado das emoções que continham imagens do filme visto na semana anterior foram utilizados como instrumentos, a fim de mediar um diálogo sobre as emoções, afetos e sentimentos, levando ao surgimento de questões específicas de cada criança. Compreende-se

que esse atendimento foi primordial para analisar questões individuais traçadas como demanda de cada criança; entretanto, também se desenvolveu como atendimento psicoterapêutico.

Prosseguindo com os encontros grupais, o quarto encontro foi realizado por meio de uma produção coletiva de massinha de modelar caseira, com o objetivo de criar uma escultura também de forma colaborativa entre os participantes. Nesse encontro foi possível visualizar questões ligadas a criatividade, interação, coordenação motora, assim como reprodução das vivências históricas e culturalmente experimentadas pelos infantes. Finalmente, no último encontro, foi utilizado um exercício com bexigas que continham perguntas disparadoras, as quais retomavam diversos momentos dos encontros anteriores e como cada participante se percebia neles, gerando uma roda de conversa. Para finalizar, as estagiárias fizeram uma dinâmica com uma caixa e um espelho, na intenção de possibilitar reflexões acerca da autoestima e autoconhecimento que as crianças tinham sobre si. Assim, após a narrativa de uma das coordenadoras do grupo, elas puderam observar dentro da caixa a imagem da pessoa que mais havia se desenvolvido durante os encontros grupais.

Dessa forma, apresentando sucintamente as intervenções realizadas com o grupo, identifica-se o processo trilhado da investigação pedagógica. Compreende-se a importância de análises e intervenções que considerem a completude do sujeito envolvido, tendo em vista que as dificuldades apresentadas extrapolam o aparato biológico do sujeito, mas se compõem nas relações e mediações que são dispostas em suas vivências.

Para finalizar o processo grupal, foi preciso pensar sobre o que foi proposto e o que foi executado tanto sobre as atividades feitas e o propósito do grupo, quanto na condução das coordenadoras envolvidas no processo. De acordo com Pereira e Sawaia (2020):

(...) é também muito importante pensar o que cada sujeito fará da vida após o grupo. O fim é início de novo ciclo e pensar novo ciclo faz parte do processo de finalização do grupo. Esse é o momento de avaliar se a prática processo planejada e executada promoveu saúde no sentido mais amplo deste conceito, se promoveu cuidado. (p. 99)

Segundo a resolução CFP N° 006/2019, a qual discorre sobre a regularidade dos documentos psicológicos, é dito que “É dever do psicólogo informar a quem de direito, os resultados decorrentes da prestação de serviços psicológicos”. No que diz respeito ao psicodiagnóstico com crianças, a entrevista devolutiva deve ser dada ao infante e aos responsáveis, de modo que todos façam parte do processo. A entrevista de devolução é um momento de diálogo que permite que o usuário do serviço expresse seus pensamentos e sentimentos sobre o que foi exposto pelo avaliador, possibilitando traçar junto dele novas formas para a superação de dificuldades. (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2019)

Ao final dos encontros, foi preciso uma supervisão com a orientadora do projeto para discutir sobre o trabalho realizado e os encaminhamentos possíveis de serem feitos, assim como a confecção dos relatórios psicológicos, onde foram levantadas hipóteses diagnósticas levando em

consideração as especificidades de cada criança participante. Pensando nisso, foram marcadas as devolutivas primeiramente com as crianças, a fim de, por meio do diálogo e da escuta qualificada, relatar e informar ao infante alguns apontamentos e observações feitas durante os atendimentos grupais e individuais. Além disso, também se pensou, em conjunto com as crianças, sobre as pautas que seriam tratadas com os responsáveis, com o intuito de incluir o infante no processo e preservar o sigilo, de modo em que ele participe ativamente da dinâmica e entenda sobre o que foi trabalhado.

Dessa forma, realizaram-se as devolutivas com os responsáveis, quando foram compartilhados os resultados, progressos, análises e situações relevantes durante os atendimentos grupais e individuais. Também foram realizadas orientações acerca do que foi percebido em cada usuário, com o objetivo pensar nas possibilidades de superação e compreensão das questões que envolvem as demandas encontradas, bem como os encaminhamentos.

Torna-se relevante destacar que, em decorrência das intervenções serem fruto de um serviço escolar, levando em consideração o tempo disposto pelo ano letivo, o trabalho das estagiárias resultou em encaminhamentos, orientações aos familiares e às crianças, assim como sugestões para a rede de atendimento à saúde que atende os usuários. Resultante desse projeto feito pelas acadêmicas, foi possível estudar e compreender as queixas iniciais, delimitando mais objetivamente as demandas de cada sujeito para, então, obter encaminhamentos mais precisos, com um olhar científico e intencional. Considerando a completude do sujeito atendido, as estagiárias posicionaram-se de maneira crítica frente às queixas iniciais da escola e dos responsáveis, mediando por meio das devolutivas

um pensamento mais amplo sobre cada criança, na intenção de superar os pensamentos iniciais que se mostravam generalistas.

Cada criança foi encaminhada segundo suas especificidades, sendo também considerada a realidade do distrito e de cada família. Percebemos que as possibilidades diagnósticas realmente possibilitaram encaminhamentos mais precisos, sendo estes bem diversos, como: a) Atendimento psicológico clínico; b) Neurologista; c) Psiquiatra; d) Avaliação psicológica e pedagógica; e) Oftalmologista. Dentre esses encaminhamentos, também surgiu a necessidade de orientar e discutir junto aos profissionais que atendem a área do distrito rural sobre a criação de um projeto de contraturno escolar que possibilitasse atividades mais diversas ao público infantil, como esporte, oficinas de trabalho manual, dança, ou qualquer outra atividade que vá além do currículo escolar, sendo que tais atividades diminuiriam situações de vulnerabilidade às quais as crianças ficam expostas, assim como possibilitaria um melhor desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social. A partir disso, os responsáveis foram orientados a permanecer na fila de espera para serem atendidos pela rede de saúde pública, na intenção de manter a continuidade ao trabalho que foi desenvolvido ao longo dos encontros grupais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a aprendizagem adquirida durante o processo de intervenção contribui para a formação do profissional psicólogo, sendo que a oportunidade de atuação orientada e supervisionada possibilitou que as estagiárias vivenciassem e se apropriassem da teoria durante as intervenções práticas realizadas.

Além disso, exercitar o planejamento das intervenções, desenvolver ferramentas possíveis para as práticas grupais, realizar o atendimento psicológico de maneira individual, desenvolver hipóteses diagnósticas para realizar encaminhamentos condizentes com as especificidades de cada criança, assim como devolutivas e elaboração dos documentos oriundos da prática, permitiu que as acadêmicas desenvolvessem a práxis do profissional psicólogo de maneira comprometida. Ademais, possibilitou a modificação da consciência sobre a importância de uma atuação que busca novas formas de visualizar o sujeito, em especial as crianças, e o meio no qual estão inseridos para intervenções mais completas.

Por meio do trabalho realizado na clínica escola, considera-se que a Psicologia Histórico-Cultural contribui de maneira significativa para a compreensão do desenvolvimento infantil e das questões históricas e culturais que circundam esse período do desenvolvimento humano. Para tal, é evidente que o dispositivo de práticas grupais colaborou, expressivamente, proporcionando, para as crianças participantes do projeto, espaços que permitiram a expressão de suas vivências e a percepção dos mecanismos que permitem a ressignificação de situações de sofrimento, bem como o desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizado com a mediação intencional e singular.

Para mais, durante todo o desenvolvimento da práxis apresentada, foi necessário desenvolver a principal ferramenta do profissional da Psicologia: a escuta. Escutar exige interação, exige contato com o outro, exige um corpo entregue a uma relação. Mas, para além da técnica, o que é uma escuta qualificada? É preciso escutar *com*: é preciso escutar de modo a sentir *com* o outro, a pensar *com* o outro, a emocionar-se *com* o outro. O sujeito que fala organiza sua experiência em sentidos, e é preciso deixar se afetar por esses sentidos, disponibilizar-se ao encontro. Deixar seu corpo interpretar o afeto e, assim, estimular a continuidade da comunicação/diálogo e, acolhendo o sofrimento, é preciso tornar visível sua potência. (Pereira & Sawaia, 2020, p.104) A escuta é – e foi durante as intervenções – o maior instrumento utilizado. Por meio dessa práxis, foram construídos equipamentos e reflexões que permitiram o desenvolvimento de uma intervenção capaz de sustentar a análise aprofundada para as considerações de uma hipótese diagnóstica que culminou nos encaminhamentos específicos. Além disso, proporcionou às crianças um espaço de acolhimento, expressão e desenvolvimento.

Dando ênfase às seis crianças encaminhadas para o projeto desenvolvido, percebeu-se que a maioria das queixas tem como possibilidade de superação uma mediação intencional, seja ela no ambiente familiar, escolar, social seja no de atendimento à saúde. Ademais, as dificuldades que motivam os encaminhamentos ao serviço psicológico estão intimamente ligadas ao meio e às relações que circundam o sujeito, não apenas ele propriamente dito. Todavia, a culpabilização da infância torna a exclusão ou a intervenção medicamentosa o recurso mais fácil (e ilusório) para superação do sofrimento, quando na verdade esse movimento apenas suprime sintomas que surgem dos contextos históricos e culturais

que permeiam a vida da criança.

Para tanto, é urgente que superemos as dicotomias entre individual e social, entre questões clínicas e questões políticas, e possamos construir um plano onde clínica e política componham um dispositivo que acione novos processos de subjetivação, nos quais indivíduo e social não sejam mais tomados como polos opostos. (Barros 2001, citado por Pereira & Sawaia, 2020, p.73)

Sintetizando os conceitos e propostas objetivados neste trabalho, a práxis da Psicologia inserida entre crianças permitiu destacar o quanto o sujeito é construído pelas mediações e relações sociais que o envolvem, sendo assim necessário ultrapassar as dicotomias impostas aos processos de subjetivação. Portanto, é impossível potencializar o desenvolvimento da criança sem antes comprometer-se com uma intervenção ampliada que visualize a completude do sujeito nos vínculos familiares, na história que antecede o presente observado e no contexto social no qual a criança está inserida.

REFERÊNCIAS

AITA, E. B.; TULESKI, S. C. **O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural.** Perspectivas em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, v. 4, n. 7, p. 97-111, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3195>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. **Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022.** Seção 01. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP n. 006/2019.** Orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional. Brasil, 2019.

DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2015. Disponível em: Disney+.

MARTINS, L. M. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia sócio-histórica.** In: MARTINS, L. M. (Org.). Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. Campinas: Alínea, 2008.

PEREIRA, R. E.; SAWAIA, B. B. **Práticas Grupais: espaço de diálogo e potência.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018.

REDE NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional da Primeira Infância**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, R. G.; AQUINO, F. O. **A Psicologia Histórico-Cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa**. *Perspectivas em Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 76-87, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Diagnóstico do Desenvolvimento e Clínica Pedológica da Infância Difícil**. Umuarama: Produção voluntária e independente, 2008. (Obra original publicada em 1997).

YUDI, R. **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas**. 7. ed. São Paulo: Ágora, 1996.

8. UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA ACERCA DO IMPACTO DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Matheus Richter Nogueira
Clarice Regina Catelan Ferreira

1. INTRODUÇÃO

Em 1924, no I Encontro Soviético de Psiconeurologia, Lev Semenovitch Vygotsky viera a desafiar os preceitos psicológicos vigentes, propondo novos olhares acerca da comunicação, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento por meio da educação, no processo do desenvolvimento humano. Nesse momento, Alexander Romanovich Luria e Aléxis Leontiev eram associados de pesquisa no Instituto de Psicologia de Moscou a quem Vygotsky veio a se associar após sua acima referida apresentação. É com base nessa interação, nessa síntese entre três autores soviéticos que iniciamos a apresentação deste artigo. (LURIA, 1988. p.11).

Segundo Vygotsky (2001, p. 486), a “consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água” e, para tanto” a “palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” Nos estudos da consciência por Vygotsky, observamos uma crítica ao pensamento mecanicista e da psicologia tal qual se desenvolvera com base em Wundt, na qual processos complexos poderiam ser reduzidos a experimentações laboratoriais, às quais Leontiev e Vygotsky tecem suas críticas (LURIA, 1998, p. 23). Observamos, nesse sentido, segundo Luria (1988), que Vygotsky considerava que a consciência e a psicologia subjetiva, desafiada por Bekhterev e Pavlov, deveriam ser mantidas no escopo de estudos da Psicologia, embora sua análise devesse passar pelo crivo de estudos

objetivos (ibid, p. 22).

Nessa compreensão da formação do psiquismo, compreende-se que o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores considera os fatores biológicos, mas não resume a totalidade da enorme capacidade plástica de significação, aprendizado, ou capacidade de adaptação e realização de superações em novos saberes. (ibid. p.27)

No desenvolvimento da aprendizagem e apropriação cultural, entende-se a mediação pelos instrumentos ou atividades instrumentais, signos e símbolos, e também que o ser humano reconhece o mundo e se comunica com ele, que o apreende, apropriando-se da cultura pré-estabelecida, embora não estagnada, mas em constante transformação e adaptação. Assim, o contato com o mundo exterior e com as relações sociais, para Vygotsky, seriam as origens das suas funções superiores da consciência. Não se considera, contudo, que isso derive de uma passividade, mas, ao contrário, de um processo ativo de criação no meio em que reside (ibid, p. 25).

Nesse sentido, Luria bem diz que:

O aspecto «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (VYGOTSKY, 2006, p. 26)

Para tanto, na era da digitalização e da comunicação cibernética, os signos desempenham papel fundamental para a definição e expressão de sentidos e significados estabelecidos coletivamente tanto quanto individualmente nas mídias sociais. A função dos signos pauta-se na representatividade e reprodução comunicativa de um acervo de dados culturalmente atribuídos a sua finalidade. *Emojis* e outras imagens veiculadas massivamente são exemplos desses fenômenos.

Na concepção das representações intencionadas, compreende-se que isso é feito mediante a ação de uma dada cultura. Na infância, essa dinâmica é observável no próprio processo de desenvolvimento da linguagem, tema discutido neste artigo em relação ao envolvimento com a vida cibernética ou virtual. Dessa forma, Vygotsky diz que “(...) Todos os conceitos que a criança adquire durante a aprendizagem ela os tomou de empréstimo dos adultos” (VYGOTSKY, 2010, p.523).

Acerca dessa nova proposta de Psicologia, que Vygotsky chamou tanto de “histórica” quanto de “cultural” e “instrumental”, Luria (1988, p. 26) nos esclarece que o termo “instrumental” se refere, justamente, à capacidade mediadora das funções complexas psicológicas que não correspondem com os reflexos básicos de estímulo-resposta, mas sim de estímulos auxiliares que não só o recebe e o reproduz, mas também o significa em seus comportamentos e funcionalidades (ibid.)

Tais instrumentos emergem de uma construção tanto histórica quanto cultural (daí o nome da teoria), pelo qual o homem não opera seus instrumentos por uma *creatio ex nihilo*, ou seja, uma criação espontânea que surge ou emerge do nada, mas sim por um complexo processo de estruturação, criação e aperfeiçoamento social pelo qual a humanidade, em sua capacidade de modificá-los, os adaptou e encontrou diferentes

formas de empregar seus produtos tecnológicos (ibid.).

Desse modo, buscamos, por meio da fundamentação da teoria histórico-cultural e do método histórico-dialético, analisar os instrumentos tecnológicos contemporâneos como mediações ao processo de aprendizado, considerando aspectos benéficos e de risco aos usuários.

Nesse processo, as funções psíquicas superiores desenvolveram-se no vértice entre os elementos culturais e sociais processados ao longo de milênios e as características biológicas que marcam o desenvolvimento humano (ibid., p.36). Nessa lógica de desenvolvimento e educação, considera-se o papel dos adultos durante boa parte da vida de crianças e adolescentes, especialmente no que tange ao contexto da escola e educação como mediadores. “Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação de crianças com adultos” como “agentes externos servindo de mediadores” (ibid), mas, à medida que crescem, as crianças começam a se desenvolver de forma intersíquica em uma interiorização de sua cultura e de seus meios de apropriação.

Assim, nossa discussão propõe uma análise reflexiva quanto às dinâmicas relacionadas à mediação, todavia agora marcadas por uma diferença geracional no que tange à própria comunicação usada por educadores, pais e instituições em relação às mídias digitais, redes sociais e o uso de dispositivos eletrônicos para comunicação e expressões sociais de identidade, valores e ideias.

2. A INTERNET COMO AMBIENTE DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA

Marc Prensky, em seu polêmico artigo “From Digital Natives to Digital Wisdom”, propõe e cunha o termo “nativos digitais” como referente àqueles que nasceram após 1980 e, portanto, puderam ter tecnologias digitais ao dispor desde o nascimento, em termos gerais. Embora seu artigo tenha originalmente sido de maneira especulativa frente a um movimento percebido de maneira empírica, o termo é usado neste artigo com base em outros autores que analisam o desenvolvimento das Tecnologias da Informação em relação à aprendizagem.

Nesse sentido, o advento da tecnologia e das mídias sociais propulsionou a tecnologia ao patamar de espaço de interação e produção de recursos linguísticos e instrumentos de aprendizagem. Dessa forma, os que nascem com as tecnologias de informação ao seu dispor estariam em contraponto com aqueles nascidos em gerações anteriores justamente pela defasagem quanto aos contextos de inserção no ambiente virtual tanto quanto na produção dessa nova linguagem.

Como, portanto, considerar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da mediação pela tecnologia digital cada vez mais cedo no desenvolvimento infantil? Em contraparte, como considerar o papel de mediação do adulto na educação infantil e do adolescente? Adultos que muitas vezes pertencem a um outro grupo, o daqueles não nascidos na era digital, mas se encontram em processo de imigração ao mundo digital, precedentes aos chamados “nativos digitais”?

Nas palavras do autor, observamos que:

“Isto é muito sério, porque o único maior problema que a educação atual se depara é que nossos instrutores imigrantes digitais, que falam uma linguagem ultrapassada (aquela de uma era pré-digital), estão sofrendo para ensinar uma população que fala uma totalmente nova linguagem” (tradução livre, PRENSKY, 2001, p.2).

Considerando que, nas palavras de OLIVEIRA (2002), “a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens”(p.42), esse distanciamento, causado por uma linguagem ultrapassada entre os imigrantes digitais e os nativos digitais, conforme apontado anteriormente, pode provocar um déficit no desempenho comunicativo que se torna prejudicado pelo distanciamento das realidades entre a compreensão de termos e signos pertencentes às gerações dos “nativos digitais”.

Na formação da internet como um espaço de interação, “(...) cada vez mais o ambiente *online* é composto de múltiplos e diversos espaços nos quais se encontram representados os mais variados atores sociais, subculturas, classes sociais e nichos” (AMARAL apud BARRETO, 2015, p. 15).

Assim, as publicações na internet, em suas múltiplas formas em *websites*, fóruns *online* ou redes sociais se tornam produtoras de sentidos e significados compartilhados em massa e tornam-se, portanto, indexa-

dores de informações e assim transformam-se em importantes e fortes ferramentas de interação social.

Considerando o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores como sendo fruto de apropriações culturais de significados, por meio de signos e instrumentos, torna-se imprescindível considerar o impacto que a lacuna entre o aprimoramento dos recursos educacionais e seus profissionais para com alunos e jovens aprendizes pode causar, seja pelo uso frequente ou excessivo seja pelo que tange à dinâmica das relações com adultos mediadores.

Kensky, nesse viés, diz que:

O que se pode afirmar é que outras linguagens, recursos e metodologias devem ser incorporados permanentemente ao ambiente escolar, entre eles se destacam as tecnologias de M-learning ou mobile learning. Novas formas híbridas e interativas de uso das tecnologias digitais incorporam todos os tipos de aparelhos que tenham uma telinha e os transformam, também, em espaços virtuais de aprendizagem em rede. Por meio dessas telas, seja de televisores ou relógios de pulso, os alunos podem interagir com professores e colegas, conversar e realizar atividades educacionais em conjunto. (2007, p. 120 apud MEDEIROS *et al*, 2017, p. 4)

Jhonson (2001, p.24 apud *ibid*), concomitantemente a esse pensamento, ressoa a importância da formação de uma linguagem em comum para que a revolução digital ocorra, e, nessas considerações, diversos fatores são incluídos em um espaço em comum para que essa produção ocorra. A desconsideração de diferenças sociais e econômicas, por exemplo, implica uma disfunção do processo de inclusão e avaliação das potencialidades das próprias tecnologias ao dispor da humanidade.

Inegavelmente, 21 anos após a publicação de Jhonson, podemos dizer que a efetividade de um fundamento em comum na linguagem pode e causa efeitos duradouros na formação de espaços de interação e desenvolvimento tal como observamos o quão permeadas as relações mediadas pelas mídias e redes sociais adentraram em nossas realidades.

O ensino, para sua efetividade pedagógica, depende da mediação, contato com os alunos e capacitação profissional dos docentes e suas qualificações. Durante a pandemia causada pelo COVID-19, no ano de 2020, as relações do aprendizado e desenvolvimento infanto-juvenil se modificaram de forma abrupta, rompendo e modificando maneiras de aprendizado até então sedimentadas. Para tanto, a implementação de recursos tecnológicos e do ensino remoto permitiram, por um lado, a continuidade dos estudos, mas, ao mesmo tempo, evidenciaram em muitas realidades as discrepâncias e também a diferenças dos condicionantes sociais de desenvolvimento e as múltiplas facetas do acesso à tecnologia.

Conforme se verifica em Aureliano & Queiroz, o acesso à educação durante a pandemia tornou-se dificultado para muitas crianças e adolescentes no sentido a se considerar a “ausência de apoio familiar, más condições de moradia, falta de acesso ao uso de planos de internet e dispositivos eletrônicos, dentre outras especificidades, uma vez que vive-

mos num país inteiramente desigual e plural” (2022).

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) definiu, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), que:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. (BRASIL, 2013, p. 25).

Dessa maneira, a inserção de mecanismos e infraestruturas que possibilitem o acesso cotidiano à tecnologia fazem parte das diretrizes que norteiam a educação básica. Ademais, verifica-se no mesmo texto que, como garantia e norteadores do aprendizado, é orientação, para a regulação do ensino, que o acesso (...) “a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital”. (*ibid*)

Todavia, o que se verificou durante o período pandêmico é que, conforme Cardoso & Dos Anjos (2002, s/p), o ensino remoto evidenciou somente mais “(...) uma das inúmeras maneiras de exclusão que estudan-

tes em situação de pobreza vivenciam todos os dias na escola”. Portanto, cabe-nos pensar como a natureza dos recursos tecnológicos possibilita, mas ao mesmo tempo evidencia um despreparo tanto governamental, em um nível global, quanto pedagógico de atender as necessidades e habilidades técnicas frente às revoluções tecnológicas tanto quanto a necessidade particular de cada aluno em seus condicionamentos sociais.

3. MEDIAÇÃO, INSTRUMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Central ao processo de aprendizagem em Vygotsky está a mediação, o elemento conectivo entre “sujeito” e “objeto” no desenvolvimento e processo de humanização do homem. Esse processo não ocorre espontaneamente nem sozinho; por outro lado, ele se torna determinado socialmente como parte do processo de aquisição de informações e desenvolvimento de “habilidades, atitudes, valores etc.” (Oliveira, 1995, *apud* Medeiros *et al*, 2017), diferenciando-se como as “Funções Psíquicas Superiores” de fatores inatos à composição orgânica de alguém (*ibid*). Segundo Brito & Kishimoto “o processo de mediação, na educação, impulsiona o aprendizado da criança, tornando-a protagonista na construção do conhecimento” (2019).

De acordo com Medeiros *et al* (2017):

Foi constatado que Vygotsky, através de sua teoria, defendia a ideia da forte influência do meio sobre o desenvolvimento do indivíduo através da mediação de instrumentos e signos que internalizam as atividades e comportamentos sócio-históricos e

culturais; o desenvolvimento acontece por meio de interações sociais, assim sendo, quando ocorrer a mudança de um ambiente para outro ocorrerá o interesse por parte do indivíduo e, por conseguinte, o seu aprendizado.

Por meio de signos e instrumentos, pode-se, portanto, internalizar esses aprendizados. No que tange aos signos, Oliveira (1997, p. 36 *apud* Medeiros *et al* 2017, p. 87) “evidencia que são aqueles que permitem a comunicação entre os indivíduos quando compartilhados, trazendo o aprimoramento da interação social”, sendo eles, partes de “sistemas simbólicos” manejados e organizados por meio de signos e instrumentos, os elementos mediadores desse aprendizado (*ibid*).

Nessa lógica, consideramos também as noções de sentido e significado. “Significado”, na concepção da Psicologia Histórico-cultural representa uma construção coletiva no próprio desenvolvimento da palavra, reflete a realidade expressa por um dado conteúdo que é apropriado pelo sujeito, mas é, *a priori*, externo, construído pelo coletivo de maneira generalizada e coletiva (COSTAS & FERREIRA, 2010, p. 214).

Oliveira (1993, p.81), nos traz a exemplificação pelo sentido e significado da palavra “carro”. Objetivamente, essa palavra carrega o significado de um “veículo automotor, movido a combustível, utilizado para o transporte de pessoas” (*ibid*), mas que seu sentido depende, por outro lado, da relação pessoal, carregada pelos afetos e contextos. Uma pessoa atropelada, por exemplo, pode ter uma relação com o sentido da palavra de maneira completamente diferente do sentido empregado, nos diz o autor à exemplo, de um adolescente que gosta de dirigir um carro

para usos de lazer.

Sob a luz de Vygotsky, por meio de Oliveira & Serafim, observamos que:

O interesse pelas concepções de Vygotsky sob a ótica do estudo e desenvolvimento humano, acontece pelo fato da maneira de como ele via o ser humano, como detentor de cultura, história, que podem transformar a realidade, a significação das coisas inanimadas e valorização das coisas vivas. Dentro de um processo interativo mediado-mediador, onde procurar as relações interpessoais gerindo trocas sociais e culturais de saberes com outros de sua espécie. (2015)

Dos instrumentos de mediação supracitados para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, podemos inclusive mencionar a própria linguagem, como pontuado anteriormente, como “instrumento do pensamento” (*ibid* p. 6), pela qual ocorre a comunicação e o planejamento.

Nesse sentido, recorreremos a La Taille *et al* (1992 *apud* Oliveira & Serafim, 2015) novamente para a elucidação de que “As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem”, distinguindo-se dos demais animais pela maneira pela qual formula seu aprendizado.

No que tange à tecnologia como mediadora, como elemento conectivo de aprendizado entre a cultura externa e a subjetivação podemos tomar a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação como meio de aprendizagem no ensino público brasileiro como demonstrativo dessa instrumentalização. No pensamento de SILVA (2016 p. 63), é crescente o número de integrações entre trabalho, economia, aprendizagem e o espaço cibernético. Desse modo, torna-se imprescindível para as escolas a adequação de suas metodologias de ensino frente às gerações informatizadas pelas tecnologias de forma a representar, caso contrário, inclusive um processo de exclusão social.

A lógica descentralizada das tecnologias permite uma diversificação muito maior no processo de mediação, reduzindo, portanto, métodos mais uniformizados e padronizados de legitimações do processo educativo e pedagógico. Por outro lado, o que ganha um espaço inovador para a educação é a centralização da interatividade, ainda de acordo com Silva, onde expressões tornam-se parte da manipulação das informações permitidas pela possibilidade de controle que o espaço cibernético fornece aos seus usuários (*ibid*). No espaço da educação por meio de auxílio de instrumentos informacionais cibernéticos, há ainda o destaque das reduções burocráticas do aprendizado, fornecendo plataformas de aprendizado que promovam uma cooperatividade no processo de educação tanto quanto na comunicação (*ibid*, p. 66).

Ao considerarmos o contexto histórico-cultural das gerações nativas-digitais, devemos levar em conta todos esses preceitos de expressão e de interação para que suas emoções sejam endereçadas em um processo efetivo de aprendizagem. Dessa maneira, a composição dos afetos, efetivados pelo desenvolvimento não só da capacidade comunicativa

mas também das relações socioafetivas, são de suma importância para a aproximação das gerações distanciadas pelas diferenças marcadas pela tecnologia.

As tecnologias já difundidas amplamente entre os nativos digitais possuem também um elemento vinculado aos processos afetivos e emocionais, com aplicativos e *softwares* que são programados e designados a manter o usuário ativo por meio de respostas motivadas emocionalmente. Na ausência de educadores capacitados para uma supervisão e que realizem a mediação em processos educacionais de crianças e adolescentes nativos digitais, há uma potência de que esses aplicativos apresentem riscos, a serem expostos posteriormente durante o texto, significativos no próprio processo de formação do psiquismo.

Nesse sentido, Vygotsky (2001) corrobora esse pensamento, quando diz que, se “queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho mais bem sucedido do pensamento, seja como for, devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente” (VYGOTSKY, 2001, p. 143). Para tanto, desconsiderar o papel das emoções e suas expressões seria também desconsiderar o caráter administrativo e mediador de reações vinculadas ao processo de aprendizagem, visto que essas são “esse organizador interno das nossas reações” (*ibid.* p. 139) e, portanto, “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (*ibid.*, p.144).

Desse modo, todavia, é importante notar que a defasagem entre as gerações, especialmente entre alunos e professores, opera uma lacuna comunicativa entre a realidade de gerações “nativas digitais”. Para tanto, Monteiro (2016) nos aponta que há a necessidade de equivalência no

“entendimento semiótico” entre alunos e professores, pois, do contrário, não há a transmissão de significados e sentidos por meio de um fundamento em comum onde ambos possam dialogar.

Piscitelli (2009, *apud* BEZERRA et al., p. 09) corrobora esse pensamento quando diz sobre a defasagem entre gerações e a dificuldade comunicativa entre os nativos e os imigrantes digitais. O autor define a situação como paradoxal, visto que os professores se encontram em uma situação em que “estão tentando ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente diferente e que é incompreensível para esses professores imigrantes” (*ibid*). Assim, a resistência infanto-juvenil encontra-se marcada na dificuldade em estabelecer vínculos que suportem essa relação tanto em ambientes escolares quanto nas universidades.

Ademais, o autor ainda pontua que as tecnologias digitais contam também com uma diferença “não marginal” ao acesso, considerando, por exemplo a própria diferença de acesso social entre brancos, negros e hispânicos nos Estados Unidos (PISCITELLI, 2021, p. 74). Assim, pela maneira como a tecnologia tem se intrincado com nossas vidas, por meio do uso constante de mídias sociais, aparelhos digitais móveis e a digitalização de uma parte significativa de nossas relações, ela torna-se parte do “oxigênio tecnocultural” (*ibid*) das novas gerações, uma parte essencial de sua constituição, ainda que em regiões periféricas o acesso seja precário, e a mudança, conseqüentemente, muito mais brutal.

Consoante o pensar de nossos estudos, convém ponderar ademais que:

O que importa mesmo é saber até que ponto as funções intelectuais, as habilidades cognitivas e as capacidades de tornar in-

teligível o presente complexo diferem ou não na geração digital em relação a seus pais ou avós. Aqui a maior diferença não é tanto em termos de mudanças físicas no cérebro (embora melhores também), mas em usos claramente diferenciados de funcionalidades cerebrais respondendo a ambientes ubíquos densos em informações, que devem ser processadas em paralelo e em a capacidade de tomar decisões simultâneas, que têm seu modelo na simulação do jogos de vídeo, por exemplo. (*ibid*, p. 74).

Considerando esses levantamentos, seria, por contraste, negligente não considerar os perigos que as tecnologias podem trazer aos processos de aprendizagem e apropriação, justamente, dada sua interação com os processos emocionais de crianças e adolescentes.

4. SAÚDE MENTAL E O AMBIENTE VIRTUAL NO DESENVOLVIMENTO

Com a tecnologia e o ambiente virtual por meio de redes sociais, jogos e canais de comunicação online aproximaram todos, independentemente da faixa etária, de novas formas de vinculação com maneiras inovadoras e revolucionárias de relacionamento, tanto com as próprias tecnologias quanto com outros humanos.

Entre aspectos benéficos e de risco, pesquisas tentam acessar e conferir os resultados que as Tecnologias de Informação e Comunicação

produzem no desenvolvimento psíquico e motor desde bebês até a vida adulta.

No sentido das considerações acerca dos benefícios e riscos relacionados ao uso da tecnologia por crianças e adolescentes, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) emitiu um documento acerca da Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital, onde endereça as demandas produzidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em relação ao uso por crianças e adolescentes, oferecendo os seguintes dados indicados pelo Comitê Gestor de Internet (CGI) e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br), a TIC KIDS ONLINE-Brasil de 2015:

(...) Nesta amostra, 21% dos adolescentes deixaram de comer ou dormir por causa da internet, 17% procuraram informações sobre formas de emagrecer, 10% formas para machucar a si mesmo (self-cutting), 8% relataram formas de experimentar ou usar drogas e 7% formas de cometer suicídio. (SPB, 2019).

Os dados da referida pesquisa ainda apontam informações relevantes para nossas considerações em relação aos riscos da falta de supervisão e mediação no uso seguro das Tecnologias da Informação e Comunicação: “77% enviam mensagens instantâneas ou usam as redes sociais quando sozinhos” e “11% das famílias, os pais nada sabiam sobre as atividades de seus filhos e em 41% sabiam mais ou menos” (Ibid).

Santiago & Ferreira (2020) apontam o fato de que a família, em

suas múltiplas configurações, é um dos principais elementos socializadores no desenvolvimento infantil. Se, portanto, há um distanciamento do monitoramento ou da inserção de adultos no processo de apropriação cultural e cibernética pela criança, há uma evidente possibilidade de que as ferramentas digitais possam criar ambientes de risco na comunicação com outras pessoas que possam ameaçar a sua integridade. Os autores ainda apontam para a possibilidade de um distanciamento dos pais para com as crianças quando há uma “terceirização” na educação dos filhos por equipamentos e ferramentas eletrônicas.

Nessa senda, Paiva & Costa (2015), concomitantemente a esse pensar, corroboram essa ideia no sentido de que:

O uso indiscriminado da tecnologia desconstrói o vínculo afetivo entre os membros da família, nesse sentido, a ausência de referência de natureza emocional dificulta as crianças a desenvolverem sua cognição no âmbito escolar, pois, a falta de equilíbrio entre o aspecto cognitivo e afetivo compromete o desempenho escolar dos alunos. (PAIVA; COSTA, 2015, p.5)

Nesse pensar, a considerar o já exposto sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação como componentes na formação e produção linguística, recorreremos novamente às recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria, quando afirma que “O atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem é frequente em bebês que ficam passivamente expostos às telas, por períodos prolongados” (SPB, 2021, p.2). Tendo em vista a importância da linguagem no desenvolvimento do próprio pensamento

e das Funções Psíquicas Superiores, o alerta revela um importante elo conectivo com os ensinamentos da Psicologia Histórico-cultural no que nos cabe pensar quanto um mesmo instrumento pode mediar processos relevantes na evolução do psiquismo humano tanto quanto, a depender de sua utilização, causar danos no próprio processo de aprendizagem.

No caso, há que se considerar que parte do próprio processo de mediação pelo adulto consiste em administrar, por exemplo, a maneira e o grau de exposição da criança aos aparelhos digitais. Consideramos, ainda, que transtornos do sono causados pela exposição às telas tornam-se cada vez mais frequentes, prejudicando a potencialização das capacidades e potencialidades de aprendizado infantil (ibid).

Um outro aspecto a ser considerado é também a falta de moderação, controle e mediação parental em crianças e adolescentes que fazem uso de redes sociais por mídias digitais. Uma pesquisa conduzida pela Universidade Federal de Rio Grande aponta que “tabagismo, risco de depressão, ansiedade e estresse, risco elevado de suicídio e uso de drogas” foram associados ao uso excessivo das redes sociais (VIEIRA et al, 2021, p.5). A associação com as redes sociais possui relação com a recorrente publicação de “mensagens com conteúdos distorcidos sobre sucesso, bens materiais, boa aparência física, impressões de bem-estar e felicidade por parte dos amigos virtuais” (ibid, p. 6).

Um importante aspecto levantado sobre as redes sociais é justamente o da socialização pelo imediatismo da possibilidade de comunicação e também a possibilidade de acessar registros instantâneos em relações cibernéticas. Nesse viés, Fonsêca (et al, 2018), em estudo sobre a solidão e as redes sociais entre crianças e adolescentes, indica a contradição desses meios sociais digitais que podem funcionar como facilita-

dores de contato social, mas, por outro lado, acabam por afastar contatos e encontros materiais, reais no sentido de não serem somente virtuais. Os dados fornecidos pelos autores ademais exemplificam como esse contato virtual é insuficiente para suprir as necessidades pessoais e acompanhados de sentimentos sobre solidão.

Todavia, devemos considerar que a tecnologia é justamente fruto do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores dos homens e é por conta das tecnologias, como recurso humano de evolução e desenvolvimento, que essas funções existem. Assim, a tecnologia, historicamente marcada como um objeto de estudo e uso da humanidade, requer que, para a criação, reprodução e adaptação das ferramentas e instrumentos tecnológicos, as Funções Psíquicas Superiores desempenhem um papel fundamental em sua concepção.

A importância da tecnologia como um todo no decorrer da civilização implica uma ambivalência em sua concepção; seus frutos não são de má conduta ou prejudicial ao aprendizado por si só, mas sim o uso indiscriminado, irresponsável ou não supervisionado, especialmente quando consideramos seus instrumentos de comunicação e informação por uso de crianças e adolescentes.

A problemática em torno da instrumentalização da tecnologia nos processos educacionais é uma problemática quanto, como vimos acima, ao fato de que sua administração, moderação e uso indiscriminados são socialmente e historicamente demarcados por um outro processo de aprendizagem, o do uso das tecnologias por si mesmas.

Em outra perspectiva sobre as considerações das tecnologias como instrumentos de produção de conhecimento, Kenski (2007) afirma que:

“(...) foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distingue o ser humano” (KENSKI, 2007, p.15).

A autora ainda destaca o papel fundamental das instituições escolares, quando aliadas ao poder governamental, como um ponto referencial para inclusive validar conhecimentos e os meios para dominá-los e exercê-los ativamente em uma sociedade (ibid, p.19). O papel das tecnologias nas escolas, deve ir além de uma perspectiva que considere, inclusive, a realidade dos alunos como emergentes na tecnologia, mas também no papel de inserção social dos próprios educadores na adaptação e formalização da formação tecnológica no currículo de ambos.

Algumas alternativas são consideráveis na inclusão dos professores e todo o corpo pedagógico nessa estratégia, como, por exemplo, o acompanhamento de especialistas, pois a informatização sem a inclusão e desenvolvimento real dos próprios mediadores prejudicaria a própria formação dos alunos como exemplifica a jornalista Suzana Pérez De Pablos:

Muitos especialistas citam o caso do Uruguai como exemplo da importância desse apoio. O país informatizou todas as escolas, mas não dotou os professores de ferramentas para usar esses novos recursos. A conclusão foi que diminuíram os resultados dos alunos, segundo se viu nas notas que obtiveram na avaliação internacional do programa Pisa, da OCDE. (DE PABLOS, UOL, 2015).

A autora ainda aponta que, nos últimos anos, a criação de uma figura chamada de “coordenador tec” nos colégios espanhóis serve justamente para auxiliar esse processo de inclusão do próprio docente.

Corroborando esse pensar da tecnologia como instrumento de aprendizagem, a própria UNESCO (2014) relata que:

As pesquisas da UNESCO revelaram que os aparelhos móveis podem auxiliar os instrutores a usar o tempo de aula de forma mais efetiva. Quando os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem. Ao

contrário do que se pensa, a aprendizagem móvel não aumenta o isolamento, mas sim oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades complexas exigidas para se trabalhar de forma produtiva com terceiros (UNESCO, 2014)

Dessa forma, não há como destacar a tecnologia como fundamentalmente danosa ou benéfica ao aprendizado, o que se considera aqui é que as Tecnologias de Informação e Comunicação são fundamentadas e desenvolvidas pelo próprio processo de humanização e da formação das Funções Psíquicas Superiores, de forma que não há desenvolver tecnológico sem o próprio processo social de produção cultural e, portanto, tanto homem quanto seu produto tecnológico desenvolvem uma relação simbiótica na sua formação.

Com a fluidez da informação por meio das mídias digitais e a construção de um conhecimento coletivo, cada vez mais essa relação se torna estreita e se morfa aos processos do psiquismo humano como algo intrínseco ao seu desenvolver social. Se a consideração do ensino e da aprendizagem não versarem sobre essa realidade cada vez mais disseminada, importantes relações dialéticas entre gerações e o produto da tecnologia humana podem se tornar cada vez mais precarizados.

Tal qual qualquer outro produto tecnológico e instrumento criado pela humanidade depende não só de sua própria existência para uma operação efetiva de seu processamento, a união entre as relações sociais e o potencial tecnológico apresentam-se como uma oportunidade de potências que dependem da administração e justamente mediação desses recursos.

O uso consciente das possibilidades que a tecnologia nos oferece como humanidade já não é mais uma consideração de “se” e nem de “quando”, mas sim “como” podemos administrar de forma construtiva ao desenvolvimento humano o processo de aprendizagem aliado ao uso das tecnologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia Histórico-cultural se pauta na consideração do papel da mediação como fundamental ao processo de aprendizagem e apropriação de uma dada cultura que é histórica e socialmente construída. Assim que nascemos, por meio da linguagem, vamos desenvolvendo funções psíquicas que superam nossos estágios anteriores marcados pela influência de nossas marcas biológicas, de forma que podemos conceber a materialidade não como definida, mas sim em um movimento constante de mudanças e adaptações.

Por meio dessas necessidades de adaptação e evolução foi que a humanidade criou a tecnologia e seus instrumentos, como meios de construir coletivamente uma sociedade que opere por meio de seus frutos.

A própria linguagem é um desses instrumentos de conscientização e de formação do próprio psiquismo humano (KENSKI, 23), a própria lógica do discurso e da dialética exemplifica a nós igualmente como uma sociedade pode fundamentar-se de forma benéfica e construtiva em cima de seus instrumentos ou de forma maléfica e destrutiva.

As tecnologias presentes nas relações sociais humanas, especialmente das mídias digitais, fundamentam-se majoritariamente como ins-

trumentos de entretenimento, ao invés de educação, desenvolvimento e aprendizagem como aponta estudos realizados pela UNESCO, indicando que atitudes negativas sociais acerca do potencial educacional das tecnologias móveis se constituem como a maior barreira imediata para o uso disseminado das tecnologias como instrumentos educativos ao invés de somente para uso de distração e entretenimento. O documento vai além ainda, incluindo recomendações para a inclusão da discussão entre participantes da escola, tais quais diretores e professores tanto quanto de pais, líderes locais, investidores e comunidades sociais. (UNESCO, 2013).

Essa inclusão deve considerar fatores distintos, mas que ao mesmo tempo se comunicam na formação de uma rede de discussões e interações que necessitam de maiores reflexões acerca do planejamento e execução de ações sociais, governamentais e comunitárias que visem ao uso responsável, ético e moral das Tecnologias da Informação e Comunicação não só para crianças e adolescentes, mas também para a instrução e inserção de gerações defasadas em seu entendimento e reprodução de linguagens cibernéticas.

A aproximação entre gerações e diferentes nichos sociais facilita a possibilidade de supervisão, mediação e criação coletiva responsável e segura para todos, em um espaço socialmente estabelecido de maneira virtual, mas ainda assim muito real no que diz respeito à produção de conhecimento por meio das relações sociais. De fato, como para todo instrumento, riscos tangíveis devem ser considerados em seu uso. Porém, tecnologias como instrumentos da comunicação são canais para que essa linguagem se amplifique e se dissemine; seu conteúdo e sua administração são justamente o que permitem ao homem considerar seu uso e se desenvolver em prol de um processo educativo coletivo. Não fosse a

potencialidade educacional das tecnologias, o próprio produto das informações contidas nesta pesquisa não seria possível.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Krícia Helena. **Os Memes e as Interações Sociais na Internet: Uma Interface Entre Práticas Rituais**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/BARRETO-Kr%c3%adcia-Helena-TESE-2015.pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.

BEZERRA, Carolina Cavalcanti; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva; SILVA, Eliane de Moura; SOUZA, Robson Pequeno. **Teorias e Práticas em Tecnologias Educacionais**. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/fp86k/pdf/sousa-9788578793265.pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.

CARDOSO, Antonio Dimas; DOS ANJOS, Hellen Vivian Moreira. Covid 19, **Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira**. *Educação Real*. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YmRmyC7rgMcVrtwWnRHgNxc/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2022.

CARNEIRO, Roberto; DÍAZ, Tamara; TOSCANO, Juan Carlos. **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2021. Madri – Espanha. Disponível em: http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/desafiosTICS_cambio_educativo_carneiro.pdf#page=70. Acesso em: 3 de out. 2022.

COSTA, Jhonatan da Silva; PAIVA, Natália Moraes Nolêto. **A Influência da Tecnologia na Infância: Desenvolvimento ou Ameaça?**. 2015. Dis-

ponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

COSTAS, Fabia Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. **Sentido, Significado e Mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura**. Revista Iberoamericana de Educación. ed. 55. 2011. pp. 205-223.

DE PABLOS, Susana Pérez. **Sete Motivos Para Ligar o Celular em Sala de Aula**. UOL. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/02/24/sete-motivos-para-ligar-o-celular-na-sala-de-aula.htm>. Acesso em 22 out. 2022.

DUMITH, Samuel Carvalho; DEMENECH, Lauro Miranda; DA SILVA, Laura Silva; DA SILVA, Priscila Arruda; SAES-SILVA, Elizabet; VIEIRO, Vanise dos Santos Ferreira; VIEIRA, Yohana Pereira. **Uso excessivo de redes sociais por estudantes de ensino médio do sul do Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/jxg9KMFbCZ6xdTwy88QkqNj/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

DA FONSÊCA, Patrícia Nunes; COUTO, Ricardo Neves; MELO, Carolina Cândido do Vale; AMORIM, Luize Anny Guimarães; PESSOA, Viviany Silva Araújo. **Uso de redes sociais e solidão: evidências psicométricas de escalas**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 70, n.3. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300014. Acesso em 15 out. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Computador/Internet Como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a Partir da Aborda-**

gem Psicológica Histórico-Cultural. 2º Simpósio. Hipertexto e Tecnologias na Educação, Multimodalidade e Ensino. 1ª ed. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, PE. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006 VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 486.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001. (p.143)

VYGOTSKY, L.S.; A formação social da mente. 4ª edição. São Paulo – SP, 1991 In OLIVEIRA, J A Aridelson de; SERAFIM Maria Lúcia. **VYGOTSKY E AS TECNOLOGIAS: UM DIÁLOGO ATEMPORAL SOBRE MEDIAÇÃO** Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2015. Campina Grande – Paraíba. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID2757_08092015145303.pdf Acesso em 15 ago. 2022

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas,SP: Papyrus, 2007.

LORENZONI, Marcela. Infográfico: O que diz a UNESCO sobre o uso de tecnologias móveis em sala de aula. InfoGeekie. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/unesco-tecnologias-moveis>. Acesso em 21 out. 2022.

MONTEIRO, Ricardo Rodrigues. **Os Signos na Educação: Pierce, Bakhtin, Vygotsky e Feuerstein.** Divers@, Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos. V. 9, n. 1-2. p. 2-13, jan./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/download/50072/30181>. Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Adrielson Joabson Almeida; SERAFIM, Maria Lúcia. **Vygotsky e as Tecnologias: Um Diálogo Atemporal Sobre Mediação.** II Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID2757_08092015145303.pdf. Acesso em 20 ago. 2022.

PRENSKY, M. **From digital nativesto digital wisdom: hopeful essays for 21st Century learning.** Thousand Oaks: Corwin, 2012.

SANTIAGO, Daniela Emilena; FERREIRA, João Pedro. **A Influência da Tecnologia Para a Socialização Infantil: Um Estudo de Caso.** Faculdade do Guarujá. Intraciência, Ciência Científica. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522113430.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

SILVA, Franciele Sales; SERAFIM, Maria Lúcia. **Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente.** Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-04.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, Claci Clair Röpke; PORTO, Marcelo Duarte, MEDEIROS, Wilton de Araújo. **A teoria Vygotskyana e a utilização das novas tecno-**

logias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular.

Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, pp. 84-98, jan./jun., 2017.

Sociedade Brasileira de Pediatria. **Saúde de crianças e adolescentes na era Digital.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2016. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/src/uploads/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>. Acesso em 22 out. 2022.

9. A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA E A PSICOLOGIA JURÍDICA EM UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL

Gabriela de Conto Bett

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões aqui expostas vêm sendo desenvolvidas no âmbito da atuação profissional no Poder Judiciário e também da trajetória acadêmica, por meio de pesquisas de mestrado e doutorado, além de supervisões de estágio em Psicologia Jurídica, que têm como base teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural. Buscamos, assim, apresentar possibilidades de uma práxis psicológica que se distancia das tradicionais abordagens positivistas, comuns à Psicologia Jurídica, no Brasil, a partir dos pressupostos histórico-culturais acerca do desenvolvimento humano, bem como daqueles de base marxista que permitem uma compreensão do Direito como expressão da luta de classes em que predominam os interesses da burguesia.

Como ponto de partida, é importante situar a área de atuação profissional em questão. A Psicologia Jurídica é uma emergente área de especialidade da ciência psicológica, reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), no ano de 2000, sendo a atuação de psicólogas(os) no Sistema de Justiça, em especial no Poder Judiciário, uma prática recente. Isso se comparada às áreas tradicionais de formação e atuação da Psicologia, mas em crescimento, dado o panorama de aparelhamento do Poder Judiciário em todo o país, especialmente a partir do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal nº 8.069/90), que define como obrigatório o assessoramento de magistrados por equipes

multiprofissionais nas Varas de Infância e Juventude (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, novas práticas psicológicas emergem, as quais se distanciam, ainda que não por completo, da tradicional Psicologia do Testemunho que delimitou, em termos históricos, o diferenciado campo da *práxis* psicológica, que é a Psicologia Jurídica. Como apontado por Brito (2012), no final do século XIX, as solicitações acerca de parâmetros para aferir a fidedignidade dos testemunhos prestados na Justiça foram responsáveis pelo desenvolvimento de estudos sobre memória, sensação e percepção, dentre outros temas pertinentes ao estudo do testemunho. Tratava-se de uma Psicologia Jurídica de viés positivista, que acompanhava o movimento científico associado às ciências naturais. A exemplo, Brito (2012) cita Mira y López, professor de Psicologia e de Psiquiatria na Faculdade de Medicina da Universidade Complutense de Madrid e autor da conhecida obra denominada *Manual de Psicologia Jurídica*, que advertia, ao abordar no início do livro o estado atual da Psicologia como ciência, dizendo: “[...] a Psicologia é uma ciência que, pelo menos, oferece as mesmas garantias de seriedade e eficiência que as restantes disciplinas biológicas” (MIRA Y LÓPEZ, 1945/1967, p. 7 *apud* BRITO, 2012, p.196).

Os primeiros laços da Psicologia com o Direito efetivam-se, pois, na esfera penal, a partir do que, também, no Brasil, aconteceu o entrelace inicial dessas duas áreas de conhecimento e atuação. Os primeiros trabalhos realizados por psicólogos foram junto ao Poder Judiciário, seguindo “[...] o caminho anteriormente trilhado pelos médicos na elaboração de perícias. Com diagnósticos no campo da psicopatologia, cabia ao profissional fornecer um parecer técnico-científico visando a fundamentar as decisões dos magistrados” (BRITO, 2012, p.197).

Os avanços legislativos em termos de reconhecimento de direitos, expressos na Constituição Federal de 1988, abriram espaço para distintos contextos de atuação possíveis em Psicologia Jurídica, na interface com diversas searas do Direito. Como indica França (2004), temos a Psicologia Jurídica na interface com o Direito Penal em fase processual, com avaliações, por exemplo, de insanidade mental; o estudo do testemunho e de jurados em processos criminais; a Psicologia Penitenciária em fase de execução penal, com o acompanhamento das penas restritivas de liberdade; a vitimologia, que tem como foco a atenção a vítimas, em geral de violência, como mulheres, crianças e adolescentes; entre outros. Atualmente, os ramos do Direito, que mais demandam a participação de psicólogas, são os já mencionados Direito da Criança, do Adolescente e do Direito de Família, os quais consistem no pano de fundo das reflexões centrais que propomos neste trabalho.

Para situar a(o) leitora(o), ambos estão circunscritos ao Direito Civil e a psicóloga, assim como outros profissionais, tem sido chamada para assessorar as decisões judiciais, dada a complexidade das relações familiares, que exigiu que o exercício do Direito fosse auxiliado por outras disciplinas, no intuito de “[...] compreender as manifestações subjetivas, culturais e contextuais de um tempo que redefine as famílias, as funções parentais e suas formas de exercer a proteção, educação e cuidado com os filhos” (CFP, 2019, p.12).

Tanto nas Varas de Família quanto de Infância e Juventude, as demandas para o trabalho da psicóloga geralmente envolvem aspectos relacionados aos cuidados de crianças e adolescentes em processos de disputa de guarda, paternidade socioafetiva, violações de direitos, destituição do poder familiar, adoção, entre diversas situações que requerem,

em sua grande maioria, uma avaliação acerca dos cuidados direcionados a essa parcela da população.

Os questionamentos que costumam ser direcionados à psicóloga referem-se a: existem condições, por parte do adulto, para o exercício da guarda? Em caso de litígio, quem reúne melhores condições para o exercício da guarda? Há condições para que a criança/adolescente seja mantida na família de origem, ou deve-se retirar a criança/adolescente da família e direcioná-la à família extensa (parentes), ou adoção? A família está apta a receber uma criança/adolescente em adoção? Existe vinculação socioafetiva entre a criança/adolescente e os adultos em questão? São esses apenas alguns exemplos dos questionamentos direcionados pelo magistrado às psicólogas, que têm a tarefa de, por meio de uma avaliação psicológica, buscar responder a tais perguntas.

Aqui, iniciam-se nossas reflexões e, também, nossos problemas. Primeiramente, observamos que, invariavelmente, está se falando sobre a capacidade de cuidado de uma criança/adolescente. Pode parecer óbvia uma definição sobre os cuidados de que necessita uma criança/adolescente e, assim, avaliar se os adultos em questão estão provendo tais necessidades. Uma criança/adolescente necessita de alimentação, de vestimenta, de higiene, de educação, de atenção à saúde, de... de....

As reticências indicam o que temos experienciado no cotidiano de trabalho: uma grande dificuldade para definir os cuidados necessários com uma criança/adolescente, sem correr o risco de cair no senso comum e em valores morais. Ora, mas não estamos falando de uma área técnica, de uma especialidade científica que é chamada a responder a tais questionamentos? Trata-se da Psicologia. Uma ciência. E daí decorrem nossos outros tantos problemas. Vejamos se conseguimos nos fazer entender.

Sabemos que a Psicologia é uma área de conhecimento heterogênea. Em um esforço de traduzir nossa complexa história, temos falado de “Psicologias” (no plural), na tentativa de abarcar as diversas abordagens teóricas, de matrizes epistemológicas, inclusive, divergentes, que tentamos agrupar já que, em alguma medida, tratam do “humano”. Vygotsky (1999), inclusive, expoente da abordagem psicológica que adotamos, fez duras críticas à ciência psicológica, que se caracterizava, em linhas gerais, pelo ecletismo e por uma insuficiência terminológica, evidenciando uma crise metodológica e, assim, descaracterizando-se como ciência.

Nesse emaranhado, surgem algumas dificuldades relacionadas a como fundamentar, teoricamente, o que sejam cuidados adequados ou inadequados, ou, em termos atualizados sociojuridicamente, como fundamentar se estão acontecendo os cuidados necessários, ou se está havendo negligência, mais especificamente, negligência familiar e, portanto, violação de direitos. Isso porque o art. 1º do ECA encerra a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, deixando evidente que o objetivo fundamental dessa lei é a proteção integral contra qualquer forma de negligência, crueldade e exploração (BRASIL, 1990).

Dizemos isso em decorrência das inúmeras teorias psicológicas que se debruçam sobre o desenvolvimento humano, as quais tecem perspectivas diferenciadas acerca das necessidades humanas para o desenvolvimento. Tais diferenças não são “meras” diferenças. Estamos falando de perspectivas teórico-metodológicas que concebem o ser humano a partir de bases diametralmente opostas. Uma coisa é a teoria genético-cognitivista de Piaget, a partir do que se postula que o desenvolvimento ocorre “de dentro para fora”, em uma maturação biológica que precede estágios de desenvolvimento. Outra coisa é a perspectiva histórico-cul-

tural de Vygotsky, em que se afirma que o desenvolvimento ocorre “de fora para dentro”, ou seja, primeiro, é necessário o aprendizado, para, então, ocorrer o desenvolvimento. Tanto mais diferente é apontar que o desenvolvimento é psicosssexual e ocorre a partir de pulsões, em que prevalecem aspectos biológicos na determinação da personalidade.

As diferenças aqui apontadas podem, em um primeiro momento, não se evidenciar, sendo uma de nossas tarefas, neste texto, tentar elucidar a importância da perspectiva teórico-metodológica adotada nos rumos, não apenas da ciência psicológica, mas da sociedade e, principalmente, das vidas das pessoas que têm seu cotidiano levado à justiça, já que profissionais dessa área de conhecimento são responsáveis por produzir os documentos (laudos, relatórios, pareceres), que sustentam as decisões dos juízes. Em nossas reflexões, estão incluídas as críticas à própria Psicologia tradicional, ancorada nas ciências naturais, que atende a interesses da classe dominante nos tensionamentos da sociedade.

Anunciamos, assim, nossa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural, que apresenta uma visão baseada no compromisso ético-político no sentido da emancipação do homem e da transformação, a qual tem, em seu cerne, um compromisso ético-político no sentido da emancipação do homem e da transformação da sociedade desigual, já que ancorada no Materialismo Histórico e Dialético, que possibilitou a compreensão da subjetividade constituída na relação dialética com a objetividade. Assim, proporciona reflexões acerca dos fenômenos que se apresentam à justiça a partir das bases materiais em que se ancoram, ou seja, da divisão da sociedade em classes e das condições precárias de existência de boa parte das famílias pobres brasileiras que têm suas vidas levadas aos tribunais.

O mesmo viés teórico-metodológico nos leva à crítica marxista

do Direito e dos movimentos sócio-históricos e políticos que engendraram transformações, especialmente, na família, infância e juventude. A partir disso, buscamos analisar, historicamente, como se entrelaçam legislações, a exemplo do ECA, Direito de Família e ciência moderna, com suas bases liberais e naturalizantes do homem, adotadas por boa parte dos juristas e legisladores, assim como pelos diversos profissionais que atuam no Poder Judiciário e na rede de proteção a famílias, crianças e adolescentes. Dessa forma, tais elementos se expressam na responsabilização exclusiva das famílias por diversas violações de direitos, sendo que a referida família é, ela própria, vítima da desproteção social.

Como nos mostra Yazbek (2020), posicionamentos conservadores em relação à família e gênero têm se intensificado nos anos recentes, com impactos significativos nas Políticas Sociais, nas legislações e trabalho com famílias, no cotidiano da área sociojurídica e suas interfaces com outras áreas. A autora aponta para o poder das forças de traços fascistas que atualmente intensificam a criminalização de famílias pobres e de seus filhos, no contexto de crise estrutural do capital, que avança em seu caráter ultraliberal, de consequências graves para a família pobre, dadas as taxas elevadas de desemprego, crescimento do trabalho informal e precário, redução de salários e precarização das relações de trabalho, associadas à desqualificação de direitos e desfinanciamento das políticas sociais. Nesse quadro, vem ocorrendo a judicialização de diversas situações e expressões da questão social, que atingem a vida de famílias, tanto para assegurar direitos quanto para punir eventuais comportamentos, ou omissões de sujeitos acusados por infração, ou suposta infração da lei (YAZBEK, 2019), como é o caso das famílias que violam ou que, supostamente, violam direitos de crianças e adolescentes, a depender da interpretação.

Estamos, aqui, portanto, problematizando as demandas do judiciário, em um contexto de judicialização da vida, e refletindo, especialmente, sobre o lugar ocupado pela Psicologia nesse processo, considerando-se a crescente inserção de psicólogas no âmbito sociojurídico. Reafirmamos que as problematizações a que nos propomos se direcionam no sentido do compromisso ético-político que a Psicologia deve ter com a sociedade, e que é inerente à Psicologia Histórico-Cultural. Para facilitar a leitura, encaminhar-nos-emos em dois sentidos: o primeiro, tecendo uma análise acerca da família na relação com o Estado e Direito; o segundo, apontando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitem refletir sobre a constituição da subjetividade na realidade objetiva. Ambos os caminhos têm como base a relação dialética entre objetividade e subjetividade na sociedade de classes, o que nos direciona para a superação do que vem ocorrendo – judicialização e criminalização do cotidiano das famílias pobres - devido às concepções tradicionalmente liberais, individualizantes e biologizantes, que marcam nossa história.

FAMÍLIA, ESTADO E DIREITO: RELAÇÕES CONFLITUOSAS E DE TENSÕES ENTRE CLASSES SOCIAIS

Para início da reflexão, precisamos reconhecer o que estabelece a legislação atual da infância e juventude sobre a família e sua função na proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes. Dessa forma, o Brasil encontra-se atualmente entre o “[...] seletorol das nações mais avançadas na defesa dos interesses infanto-juvenis [...]” (AMIN, 2010, p. 9). Seguindo a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela ONU (1959), e com vistas ao estabelecimento de um sistema garantista da Proteção Integral, que se contrapunha veementemente à antiga

Doutrina da Situação Irregular das legislações anteriores (códigos de menores), foi promulgada a Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda em vigor. Essa lei prevê, em seu art.4º, análogo ao art. 227 da Constituição do Brasil (1988), os 05 direitos fundamentais de crianças e adolescentes, quais sejam: direito à vida e à saúde; à convivência familiar e comunitária; à educação e profissionalização; à cultura, esporte e lazer; à dignidade, respeito e liberdade. A garantia desses direitos é dever da família, da sociedade e do Estado, como disposto nos referidos artigos, sendo o ECA a lei fundamental que rege as relações pais-filhos.

À família, são atribuídos os deveres, pois, de garantir, em primeira instância, os direitos das crianças e adolescentes que, como já anunciado, devem ser protegidas de quaisquer formas de negligência e/ou violência, sendo previstas medidas protetivas - art.101 (BRASIL, 1990), em favor das crianças, e também medidas de responsabilização dos pais - art. 129 (BRASIL, 1990), em caso da violação de direitos. Dentre essas medidas, encontram-se, desde o encaminhamento a programas de promoção da família, até a suspensão ou destituição do poder familiar – medida extrema em que se rompe o vínculo legal de parentesco e a criança/adolescente é encaminhada à adoção.

Surge, com o ECA, uma nova terminologia – **situação de risco**, em substituição às antigas rotulações dos códigos menoristas (**menor infrator, carente**), que consiste em um dos fundamentos para o ajuizamento de ações em favor de crianças e adolescentes. É sob o termo **em situação de risco** que o cotidiano de crianças e adolescentes é levado à justiça da infância e juventude, para o provimento de medidas protetivas; assim, associada à noção de risco está, frequentemente, a negligência

familiar, comumente utilizada para categorizar condutas parentais. Todavia, não há na legislação uma definição do que seja o risco, tampouco a negligência, ficando a critério dos profissionais da rede de proteção e da justiça essa categorização. Daí, nossa preocupação com o aparato científico e jurídico que reproduz concepções sobre família, pautadas em um modelo de família que se distancia da realidade da família pobre, a quem recai a responsabilidade, praticamente exclusiva, de cuidar da prole, no contexto da desigualdade, do desmonte de direitos e das políticas sociais.

Inicialmente, consideremos que “[...] relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas enraizam-se, isso sim, nas relações materiais da vida”. (MARX, 2007, s/n). A perspectiva ontológica do materialismo histórico e dialético permite a compreensão de que o Direito é uma categoria do ser social que emerge para regulamentar conflitos dos interesses antagônicos das classes sociais. Todavia, o faz na direção da manutenção da ideologia dominante de cada época. Há uma prioridade ontológica dos processos econômicos à forma jurídica (LUKÁCS, 2013); diante disso, o Estado, como instituição que emerge dos antagonismos de classes, assim como o Direito, estabelece sua força como mediação das classes sociais, atendendo, porém, aos interesses daquela que domina a sociedade em um determinado período. (LUKÁCS, 2013).

Como mediador das classes sociais, o complexo jurídico visa à reprodução da sociedade, e o Direito adquire “[...] a função de regular no mais alto grau todas aquelas atividades da práxis humana consideradas mais importantes” (FERREIRA, 2018, p.123), o que engloba as relações familiares. Porém, o faz, tentando, em um sistema unitário e homoge-

neizador, regular as heterogeneidades dos casos singulares (FERREIRA, 2018), o que, no caso das famílias brasileiras, é tarefa que tende à criminalização e judicialização da pobreza, a partir de um modelo de família nuclear burguesa que não coincide com a realidade da maioria da população, especialmente em tempos de constantes transformações nas relações de parentesco.

Há um discurso moral predominante acerca das famílias, taxadas como **desestruturadas** ou **disfuncionais**, sendo essas (des)qualificações presentes no cotidiano de profissionais. Como indica Yazbek (2020), temos diferentes concepções de família sustentando diferentes projetos de proteção social, “destacando algumas características do ideário sobre a família presentes no discurso político e social oficial do país” (p.13). Tais concepções tiveram amplo respaldo científico na história brasileira, a partir das teorias individualizantes acerca do homem.

A história da família brasileira revela uma variedade de experiências familiares, com diferenças regionais, que se transforma significativamente pelo desenvolvimento da economia industrial, quando a família se nucleariza. Estamos falando da constituição do modelo nuclear burguês, que emergiu com o nascimento da sociedade burguesa no Brasil, a partir, especialmente do final do século XIX.

O processo de urbanização foi o cenário para o surgimento da família nuclear burguesa, menos numerosa e de uma vida social e sexual mais privatista, de vivências familiares restritas ao âmbito doméstico, donde nasceu a concepção de mulher valorizada pela intimidade da maternidade. “Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesou-

ro social imprescindível” (D’INCAO, 2004, s/n). Os cuidados maternos passam a ser valorizados e o sucesso da família torna-se dependente da mulher que, como esposa, consistia em um “capital simbólico importante, embora a autoridade familiar se mantivesse em mãos masculinas, do pai ou do marido” (D’INCAO, 2004, s/n).

A exemplo do que já anunciava Engels, que, guardadas as restrições da perspectiva antropológica de sua época, contribuiu inegavelmente para uma perspectiva histórica de família, ao demonstrar que essa instituição não segue princípios unicamente biológicos em sua constituição, a nuclearização da família e o casamento estão associados à estrutura econômica da sociedade, assim como também está a divisão sexual do trabalho (ENGELS, 1884-1991). A família nuclear burguesa está, pois, relacionada à acumulação de riquezas, cujo desdobramento principal é o “[...] direito paterno, com herança dos haveres pelos filhos, facilitando a acumulação das riquezas na família e tornando esta um poder contrário à gens” (ENGELS, 1884-1991, p.119).

Como nos mostraram os expoentes do materialismo histórico e dialético, a família é tanto uma relação natural quanto social (MARX & ENGELS, 2005). A família, como um aspecto da atividade social, é o espaço de reprodução dos homens, de maneira que sofre transformações, de acordo com as necessidades geradas pelo próprio homem, não podendo, assim, ser tomada “[...] segundo um conceito de família” (MARX & ENGELS, 2005, p.54), mas como uma cooperação entre indivíduos, como uma “força produtiva” (p.55), socialmente determinada.

No Brasil, a família nuclear burguesa, segundo Alves (2009), caracterizou-se pela redução dos membros aos pais e às crianças, pela preocupação maior com a formação dos filhos e pela domesticação da vida,

especialmente da mulher, que passou a ser majoritariamente responsável pela educação dos filhos, enquanto o homem se configurava como o provedor financeiro, o que o tornava chefe da família, com a tarefa de “[...] preservar a linhagem e a honra familiar, procurando exercer sua autoridade sobre a mulher, filhos e demais dependentes” (ALVES, 2009, p.9).

Todavia, o novo modelo de família não ocorreu, da mesma forma, nas diferentes classes. Na família pobre, “a realidade de composição familiar é bem diferente do modelo tradicional de família nuclear, em que o pai é o provedor, a mãe cuida da casa e os filhos estudam”. (ALVES, 2009, p.11). Trata-se de uma família que, historicamente, é chefiada por mulheres sós, sem a figura do marido provedor, que não consegue, assim, ter sua vida restrita ao lar, dado que necessita sair às ruas para trabalhar, ainda que informalmente.

A mulher pobre tinha um modo de vida considerado perigoso à moralidade da nova sociedade, a partir do que a ciência se prontificou a estabelecer paradigmas que assegurassem, em uma perspectiva biológica, a imposição dos valores burgueses (SOIHET, 2004). À mulher, eram atribuídas características, como fragilidade, recato, predomínio de faculdades afetivas sobre as intelectuais, além de subordinação da sexualidade à maternidade.

A esse modo de vida, incompatível com a moralidade burguesa, foram estabelecidas respostas do Estado, por normas jurídicas acerca da função da família e da formação dos filhos. “O Código Penal, o complexo judiciário e a ação policial eram os recursos utilizados pelo sistema vigente a fim de disciplinar, controlar e estabelecer normas para as mulheres dos segmentos populares” (SOIHET, 2004, s/n).

Os hábitos populares se tornaram alvo de especial atenção no momento em que o trabalho compulsório passava a ser trabalho livre. Nesse sentido, medidas foram tomadas para adequar homens e mulheres dos segmentos populares ao novo estado de coisas, inculcando-lhes valores e formas de comportamento que passavam pela rígida disciplinarização do espaço e do tempo do trabalho, estendendo-se às demais esferas da vida (...) Convergiam as preocupações para a organização da família e de uma classe dirigente sólida – respeitosa das leis, costumes, regras e convenções. Das camadas populares se esperava uma força de trabalho adequada e disciplinada. Especificamente sobre as mulheres recaía uma forte carga de pressões acerca do comportamento pessoal e familiar desejado, que lhes garantissem apropriada inserção na nova ordem (SOIHET, 2004, s/n).

Para tanto, o respaldo científico tornou-se fundamental, o qual estava ancorado no ideário liberal característico da sociedade capitalista; no Brasil, teve amparo do movimento higienista que, com vistas à modernização, estabeleceu o psiquismo como alvo de suas preocupações, tendo como aparato a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), de 1923, que visava à amenização das mazelas sociais presentes no país de então, fruto da urbanização. O referido movimento era balizado pela medicina social, que se introduziu na intimidade das famílias com o propósito de “[...] higienizar os hábitos contaminados pelas ‘misérias morais’ da sociedade brasileira em construção.” (MOURA, 2012, p. 201). O objetivo era salvaguardar a saúde psíquica dos indivíduos por meio de ações preventivas, voltadas à vida coletiva, intervindo no comércio, na indústria, na educação, no domínio criminológico, na imigração e nas famílias (MOURA, 2012). Tal movimento ganhou amplo espaço e foi adotado como modelo explicativo do comportamento humano, com base

em um viés próprio do darwinismo social.

A exemplo do controle das mulheres, também sobre a infância recaíram os olhares e ações da sociedade e do Estado. A higiene mental voltou-se especialmente para a infância, criando psicoclínicas e clínicas de hábitos que buscavam a prevenção a partir de uma concepção de normalidade, calcada no modelo da família nuclear burguesa, em contraposição às famílias pobres, consideradas desajustadas. O indivíduo delinquente era considerado como fruto de pauperismos, conflitos familiares, abandono moral e afetivo, orfandade, alcoolismo e outros desajustamentos do lar. O progresso nacional estaria, pois, na família mentalmente saudável e moralmente higiênica, medida por um comportamento adequado e bem-ajustado ao meio físico e social (MOURA, 2012).

Wanderbrook Jr. (2009) demonstrou de que maneira os testes psicológicos foram utilizados pela Liga Brasileira de Higiene Mental na separação dos pais aptos e inaptos, como forma de garantir uma nação saudável. Os testes psicológicos, assim, encontraram, na liga, o seu espaço e foram aplicados nos mais diversos domínios sociais, como imigrantes, exército, indústria, e especialmente na educação infantil, lócus prioritário da liga, que se propunha a uma ação preventiva em termos de cultivo de uma mentalidade sadia. (WANDERBROOK JR., 2009). Vamos, assim, que a Psicologia contribuiu para a dicotomização do humano ao estabelecer e reforçar opostos como aptos/inaptos, na mesma lógica do que definia, no âmbito jurídico da infância e juventude, como famílias capazes/incapazes.

Zaniani e Boarini (2011) relembram que a prioridade das ações do Estado voltadas à infância, no começo do século XX, teve forte presença de médicos, educadores e juristas, os quais compreendiam que a

situação em que se encontravam as crianças das camadas mais empobrecidas da população deveria ser alvo de atenção para a modernização do Brasil. A preocupação com a criminalidade infantojuvenil, nesse período de urbanização, deu origem a ações, a exemplo das dirigidas aos adultos, como a criação de instituições para a reeducação e vigilância, consolidando-se a “a fórmula Justiça e Assistência para os menores viciosos e delinquentes” (RIZZINI & PILOTTI, 2009, p. 22).

Criou-se, em 1927, o Código de Menores, dado que “o menor” representava um recurso econômico e social para a nação. Essa legislação visava proteger as crianças pobres de doenças, dos maus cuidados prestados pelas famílias, o que interferiria no seu potencial enquanto capital humano e, obviamente, proteger a sociedade daqueles que, marginalizados, tinham grandes chances de se tornarem criminosos. Medicina e Direito estabeleciam conexões entre infância, nação e a ideologia do Estado, relegando à criança uma posição de bem econômico da nação. Como apontado por Faleiros (2009), “[...] o código de 1927 incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista” (p. 47). Posteriormente, o código de menores de 1979, sem estabelecer diferenças em termos ideológicos em relação ao código de 1927, passou a ser regido pela doutrina da situação irregular, em que eram objeto de intervenção estatal apenas os menores de 18 anos que se encontravam em situação de abandono, em perigo moral, ou eram vítimas de maus-tratos.

Considerando os limites deste trabalho, que nos impedem de um amplo resgate histórico da legislação e da assistência à infância e às famílias, trouxemos alguns recortes de nossa história no intuito de compreender os interesses econômicos e políticos que sempre estiveram

por trás da legislação e das ações sociojurídicas, amparados pela ciência de tradição liberal e positivista. Ademais, a perspectiva marxista do Direito permite afirmar que, apesar dos avanços contidos no ECA, regido pela doutrina da proteção integral e pelo princípio do melhor interesse de crianças e adolescentes, tratados agora como sujeitos de direitos, ainda temos que refletir sobre as concepções de infância e família ancoradas no modelo de sociabilidade burguesa que, como já apontado, é distinto da realidade de boa parte da população brasileira. Trata-se de esferas que reservam particularidades e tensionamentos históricos acerca da proteção social, as quais merecem atenção de perspectivas científicas diversas das que sustentam essa forma de sociabilidade e que contribuem para a manutenção das desigualdades.

Em pesquisa recente, Berberian (2015) identificou que algumas situações são entendidas como negligência sem qualquer recorrência à totalidade dos sujeitos, desconsiderando sua concreta inserção em uma sociedade que se configura de maneira objetiva com condições-limite de vida e sobrevivência, muitas vezes, perpassadas pelo uso/abuso de drogas, desemprego/subemprego, exposição às diversas manifestações de violência, fragilidade dos vínculos familiares, entre outros desdobramentos da questão social (BERBERIAN, 2015). Segundo a autora, as famílias frequentemente são questionadas pelos profissionais acerca de sua capacidade protetiva em relação a suas crianças e adolescentes, ocupando, então “[...] um lugar de completa responsabilização pela oferta de cuidados e serviços, sem trazer para o debate a fundamental presença do Estado como provedor de um sistema de garantia de direitos” (BERBERIAN, 2015, p. 13). Berberian (2015) percebeu que o termo negligência é utilizado pelos profissionais para designar diversas outras situações de violência e até mesmo de pobreza, de modo que o conceito da negligência

aparece de forma mecanicamente incorporada no discurso profissional, carregado de juízos de valor negativos associados às famílias, tais como: **“suja, maltrapilha, destrutado, ignorante, despreparado, ruim, incapaz, sem noção de nada, respondona”** (BERBERIAN, 2015, p. 123, grifos da autora). Além de uma atribuição valorativa negativa, há um moralismo, já que tais atribuições são movidas por preconceito.

Na mesma linha, em pesquisa realizada no ano de 2017, acerca das queixas escolares levadas aos conselhos tutelares, bem como seus respectivos encaminhamentos, observamos que diversas situações são levadas aos conselhos tutelares pelas escolas, como a evasão escolar e problemas de comportamentos de crianças e adolescentes. Tais situações, por sua vez, são lidas pelos profissionais da rede de proteção como fruto exclusivo de negligência familiar, o que motiva o ajuizamento de ações em favor de crianças e adolescentes, em que se responsabiliza a família pela desproteção social de tais crianças/adolescentes (BETT, 2017).

Como bem discutido por Fávero (2020), mesmo com todo o avanço do ECA, ainda se fazem presentes, no trabalho profissional, em espaços do sistema sociojurídico e da saúde, “ações e manifestações perpassadas pelo ‘menorismo’” (p.129), que regiam os códigos de menores. Com a mesma preocupação que norteia este trabalho, a autora ainda questiona:

por que, mesmo com tantas normativas legais e ético-profissionais construídas pelo Serviço Social nas últimas décadas (...) continuam sendo produzidas e reproduzidas, particularmente no âmbito da Justiça da Infância e Juventude (...) ações que culpabilizam as famílias por incapacidade de proteção, por negligência com suas crianças, por ‘não aderência’ a programas de apoio para

os quais eventualmente são encaminhadas – ações estas, muitas vezes, com suporte na opinião técnica emitida por assistente social (FÁVERO, 2020, p.129).

Destacamos que a justiça da infância e juventude, assim como boa parte dos serviços socioassistenciais está ancorada no paradigma da interdisciplinaridade; assim, defendemos o questionamento sobre os paradigmas científicos das profissões que fazem parte desse sistema, como é o caso da Psicologia.

REPENSANDO A ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como demonstrado no início desta exposição, a interseção da Psicologia com o Direito efetiva-se, na medida em que a área jurídica demanda, de nossa ciência, respostas acerca do comportamento humano. A atenção a essa demanda exige reflexões críticas sobre o Direito e a Psicologia, bem como a interpretação do movimento e das contradições sociais que circundam o cotidiano que se apresenta ao Poder Judiciário e aos serviços da rede de proteção a crianças e adolescentes.

Sem o intuito de colocar a Psicologia Histórico-Cultural como redentora dos problemas sociais, entendemos, porém, que essa teoria psicológica rompe com os paradigmas científicos que legitimam a ordem burguesa e, assim, consiste em uma via de superação, obviamente não a única, das desigualdades sociais. Isso porque essa perspectiva, pelo próprio método que a sustenta, é parte de um movimento que tem como princípio um compromisso social, na defesa de relações de igualdade

entre os homens.

Em concordância com Tonet (2013), entendemos que é no materialismo histórico e dialético que buscamos o amparo para uma melhor compreensão da realidade social, considerando que “[...] o conhecimento é sempre, imediata ou mediadamente, um instrumento para a intervenção social, então, não há dúvida, de que isso tem largas consequências sociais” (TONET, 2013, pp.11-12), dados os interesses sociais que permeiam a construção da cientificidade.

Do ponto de vista ontológico histórico-social, esse método visa à captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular), em uma realidade determinada pela luta de classes. Assumimos, assim, a perspectiva científica que está ao lado da classe trabalhadora, historicamente oprimida pela desigualdade e por relações excludentes da apropriação cultural dos bens construídos pelo próprio homem ao longo da história da humanidade.

A Psicologia Histórico-Cultural é, portanto, uma teoria revolucionária em seu cerne, já que nasce comprometida com a formação de indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho para garantir sobrevivência e satisfação da população em oposição à barbárie (TULESKI, 2008). Trata-se, pois, de uma teoria preocupada com a aplicação prática dos conhecimentos científicos para um projeto coletivo de sociedade e, por isso, com uma Psicologia que não fosse ideológica e descolada da realidade.

A partir desses princípios, Vygotsky propõe uma psicologia que visava eliminar a dicotomia entre corpo e mente/matéria e espírito, postulando que é na objetividade, nas necessidades que a realidade impõe

que é possível entender as ideias, suas limitações e contradições. Trata-se de uma teoria que rompe com o determinismo biológico, afirmando o homem como ser histórico. Para Vygotsky (1999), era necessário construir uma psicologia geral que tivesse como objeto o psiquismo, na medida em que a consciência, que caracteriza o humano, seria um grau mais elevado do psiquismo.

O conceito de consciência, que caracteriza o psiquismo humano, está ancorado nas leis gerais que governam o desenvolvimento, as quais denotam que, no homem, o psiquismo se submete às leis do desenvolvimento sócio-histórico (MARTINS, 2013), o que se deve ao trabalho social. A consciência é a expressão ideal do psiquismo, cujo desenvolvimento acontece graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela influência do trabalho e da linguagem, ocasionando a transformação do ser orgânico em ser social (MARTINS, 2013).

Os postulados da teoria histórico-cultural defendem uma constituição psíquica que se efetiva na objetividade, em um processo mediado por outros seres humanos que, pela linguagem, permitem o desenvolvimento das características essencialmente humanas, ou seja, as funções psicológicas superiores, que nos distinguem dos outros animais. O psiquismo humano é uma unidade material e ideal construída filo e ontologicamente nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes (MARTINS, 2013). A cultura e a mediação simbólica tornam-se centrais na constituição do pensamento e, portanto, da personalidade.

Partindo desses postulados, entendemos que, a partir do momento em que se rompe com o determinismo biológico, é possível questio-

narmos a realidade social que constitui o psiquismo humano, rompendo com ideias individualizantes que sustentam ideários meritocráticos e também criminalizantes dos indivíduos. Isso se torna importante na prática profissional, visto que, como já mencionado, a ciência psicológica tem sido utilizada para referendar decisões importantes acerca das vidas das pessoas, como é o caso da manutenção ou do rompimento judicial de vínculos familiares.

Pensemos no sofrimento de crianças e adolescentes que são separados de suas famílias e institucionalizados, podendo ter seus laços rompidos temporariamente ou permanentemente. Sem desconsiderar as diversas formas de violência e violações de direitos que ocorrem no seio familiar, dado que essa instituição não pode ser entendida como um campo idílico de proteção, o que nos propomos, aqui, é refletir sobre os limites da função protetiva das famílias e da não existência de violências em seu meio, em uma sociedade que produz desproteção e violências.

Por isso, responder aos magistrados sobre os cuidados dirigidos a uma criança, sobre suas relações afetivas e a capacidade de cuidados de uma família requer o entendimento das contradições entre o modelo de família ideal e o real. Ademais, como dito, trata-se de um modelo ideal, o qual esconde os interesses de uma classe que visa sua perpetuação no domínio da sociedade e que mantém a opressão entre os homens. Nesse contexto, cabe à psicóloga estabelecer critérios de avaliação que considerem a interrelação entre as condições materiais, históricas e sociais que permeiam as mediações realizadas pelos familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto percorrido neste texto buscou mostrar à(o) leitora(o) demandas que se apresentam a psicólogas(os) jurídicas(os). Tais situações requerem respostas responsáveis, já que tratam dos rumos da vida de seres humanos. Buscamos demonstrar como isso ocorre na justiça da infância, juventude e de família, especialmente, onde avaliações são realizadas a partir de questionamentos acerca dos cuidados que são prestados a crianças e adolescentes, acerca da garantia de seus direitos.

Porque ancorada no materialismo-histórico e dialético, bem como na Psicologia Histórico-Cultural, entendemos como fundamental uma leitura histórico-social acerca dos fenômenos que se apresentam à justiça; por isso, trouxemos elementos sobre o próprio Direito como um fenômeno histórico-social e sobre sua função na sociedade de classes, buscando deixar evidente que, na sociedade de classes, o Direito é de classe, ou seja, atende aos interesses da classe dominante.

Pelos mesmos motivos, apresentamos elementos para elucidar de que maneira se expressam os interesses da classe dominante na forma jurídica, a partir da historicidade da família, da infância e juventude, além da ciência como aparato para o sustento de concepções que têm, também, a função de manter os interesses de classe.

A partir disso, esperamos ter explicitado a necessidade de uma ciência que não se preste a legitimar as relações desiguais entre os homens, o que, como vimos, é o principal objetivo da Psicologia Histórico-Cultural. Como mencionado anteriormente, não pretendemos, aqui, afirmar que essa teoria é capaz de acabar com as mazelas da sociedade, mas sim defender que se trata de uma via de superação, a qual

tem como norte a própria superação da forma societária em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRITO, Leila Maria Torraca de. Anotações sobre a Psicologia jurídica. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2012, v. 32, n. spe [Acessado 11 Outubro 2022] , pp. 194-205. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500014>>. Epub 08 Nov 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500014>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em varas de família**. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. 2.ed. Brasília: CFP, 2019.

FRANCA, Fátima. Reflexões sobre psicologia jurídica e seu panorama no Brasil. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 6, n. 1, p. 73-80, jun. 2004 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872004000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 out. 2022.

LAGO, Vivian de Medeiros *et al.* Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2009, v. 26, n. 4 [Acessado 11 Outubro 2022] , pp. 483-491. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400009>>. Epub 23 Feb 2010. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400009>.

MARTINS, L.M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. 2013.

TULESKI, S.C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.**
2.ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **O significado histórico da crise na Psicologia.** In
Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

10. REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA ÀS MULHERES E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(A)

Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto

INTRODUÇÃO

Para compreender um objeto é necessário analisar sua origem, seu processo histórico, seu desenvolvimento e suas mudanças, como salienta Vigotski (2007). Assim, tendo como objeto a violência de gênero, observa-se como ela se mantém no decorrer dos séculos, mesmo com alterações dos sistemas econômicos, como durante o feudalismo e atualmente capitalismo, tendo um agravamento de tais violências em momentos de crises políticas e/ou econômicas.

Quando analisado o processo histórico da luta das mulheres, é evidente que houveram alguns avanços e conquistas, o direito ao voto, à educação, à igualdade legislativa e trabalhista, principalmente por meio da atuação dos movimentos sociais feministas. Entretanto, Saffioti (2004) enfatizou que apesar dos avanços conquistados por esses movimentos, até então, houveram somente reformas, ou seja, não houveram alterações na estrutura social patriarcal. Portanto, a gênese da desigualdade e violência de gênero se mantém, refinando ainda mais o seu modo de dominação e de exploração.

Desta maneira, quando se observa a aparência das relações entre homens e mulheres, há pouca desigualdade entre os gêneros, como por exemplo, em relação ao ensino superior, as mulheres são a maioria (55,2%) (INEP e MEC, 2017), além disso, estão inseridas no mercado de

trabalho e também na política - necessário ressaltar que ainda são a minoria, em 2020, 14,8% dos deputados eram mulheres, 16% dos vereadores e 7,1% dos ministros (IBGE, 2021). Embora, as áreas que as mulheres estudam e trabalham estão comumente atreladas ao cuidado, à saúde e à educação (INEP e MEC, 2017), historicamente relacionadas aos papéis sociais atribuídos como femininos. Além disso, as mulheres ainda possuem remuneração menor para o mesmo cargo, recebendo uma média de 77,7% do rendimento dos homens em 2019, são a minoria nos cargos gerenciais (37,4%), mesmo sendo mais instruídas, e ainda são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e cuidados dos(as) filhos(as), se dedicando quase o dobro de tempo que os homens, elas 21,4 horas e eles 11 horas semanais (IBGE, 2021).

Além desses dados atrelados a essas formas de dominação e exploração, “as desigualdades de gênero têm, assim, na violência contra as mulheres, sua expressão máxima” (BRASIL, 2011a, p. 21). A violência de gênero é a violência que ocorre em decorrência das construções sociais e históricas em relação aos papéis sociais atribuídos aos corpos sexuados (SAFFIOTTI, 1999), assim o termo violência de gênero é mais abrangente, estando embutido nele seu caráter social e estrutural.

Segundo os registros de violência brasileira de 2014, 43% das mulheres sofrem violência todos os dias e 52% já sofreram violência física (BRASIL, 2016). Estima-se que ocorram 822 mil casos de estupro por ano no Brasil, sendo 80% das vítimas do gênero feminino, e somente 8,5% dos casos chegam ao conhecimento da polícia (IPEA e FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

Em decorrência de tais situações e das diversas violências de gênero que impactam a vida das mulheres, o presente estudo visa refletir sobre os possíveis impactos da violência doméstica nas mulheres, principalmente em relação ao seu sofrimento psíquico, e também sobre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

1. MULHERES NA SOCIEDADE DE CLASSES

A violência de gênero é uma categoria complexa, envolvendo diversas determinações sociais e históricas. O gênero, de acordo com Saffioti (2004), são concepções, valores, normas, expectativas e principalmente papéis sociais atribuídos aos corpos, ou seja, imagens e representações sociais de masculino e de feminino, tais atribuições foram surgindo em decorrência das relações sociais e desenvolvimento da cultura. Marx e Engels (2007) delineiam que as representações sociais podem ser tanto reais ou ilusórias, sendo uma expressão consciente das relações, das atividades, da organização social e da política, estando entrelaçadas com a atividade material. Com base nos autores, podemos pontuar que a compreensão do que é masculino ou feminino, ou seja, as representações e concepções, são construções históricas, sociais e culturais, mudando de acordo com o período histórico e com a cultura, pois estão relacionadas com a organização da sociedade.

Contudo, Saffioti (2004) enfatiza que o termo gênero não deve ser utilizado isoladamente, pois, a relação de dominação do homem sobre a mulher nem sempre existiu, ela surgiu juntamente com o sistema patriarcal (há pouco mais de cinco mil anos). O sistema patriarcal trata-se

de uma estrutura social, em que, inicialmente, o patriarca é o chefe da família, tendo domínio sobre sua esposa, filhos(as) e escravos(as). Além de tal domínio, também há a exploração feminina, tanto da força de trabalho, quanto da atividade sexual, para a reprodução de novos herdeiros. Assim, segundo a autora, gênero é um termo geral, que trata das relações de gênero, já o termo patriarcado delimita o processo histórico em qual se iniciou a dominação e exploração dos homens sobre as mulheres.

O início do patriarcado coincide com o início da propriedade privada, como explicita Engels (2017) na “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”. Em síntese, inicialmente as mulheres possuíam maior relevância social, pois acreditava-se que elas eram as únicas genitoras, além disso, como as relações sexuais não eram monogâmicas, não havia como saber quem era o genitor de cada criança, assim, as linhagens eram maternas. Contudo os homens passaram a adquirir bens, deste modo, com o início da propriedade privada, visando garantir um herdeiro legítimo para seus bens, tomaram como posse também as mulheres, “a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (ENGELS, 2017, p. 89). Do mesmo modo, Marx e Engels (2007, p. 36) expõem que com a divisão de trabalho desigual “está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade”.

Desta forma, o patriarcado também serve aos interesses da classe dominante (SAFFIOTI, 2013). Federici (2017) enfatiza que com o sistema capitalista a exploração feminina se intensificou com a separação do trabalho reprodutivo (trabalho voltado para a reprodução da vida, como os afazeres domésticos, cuidado de crianças) do trabalho produtivo

(trabalho que gera lucro diretamente), sendo o trabalho reprodutivo tido como função natural feminina, logo desvalorizado.

Saffioti (2013) faz uma contextualização histórica da mulher na sociedade de classes e salienta que em todas as esferas sociais, desde o trabalho até a vida cotidiana, a mulher foi considerada incapaz, necessitando da tutela do homem, logo a felicidade da mulher estava atrelada ao casamento; para consolidar sua posição social. A submissão da mulher a tornou um ser considerado fraco do ponto de vista social, assim mais passível de exploração, sendo utilizada pela indústria capitalista como força de trabalho barata. No âmbito do trabalho o homem tem prioridade, com a justificativa da força física e a hierarquia dos sexos.

Portanto, a naturalização das desigualdades contribui para a sua manutenção, segundo Saffioti (1987, p. 11) esse processo é o mais fácil para legitimar “[...] a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos”. Pois, ao naturalizar a desigualdade de gênero, justificadas como questões de ordem biológica, não há uma reflexão crítica de tais fenômenos, nem compreensão de que são passíveis de transformação, auxiliando assim para a manutenção da estrutura patriarcal. Por isso, a necessidade de analisar a estrutura patriarcal no seu processo de construção histórico e social, sua origem e desenvolvimento. Enquanto houver a manutenção da estrutura patriarcal, diversas mulheres continuam sofrendo violências, dentre elas a violência doméstica.

1.1 VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

O Estado, sob pressão principalmente dos movimentos sociais feministas, com o objetivo de enfrentar a violência contra as mulheres, criou alguns mecanismos e legislações para prevenir e coibir tal violência, contudo, é importante ressaltar que o Estado é regido pela classe dominante, que não pretende transformar a estrutura social capitalista e patriarcal, sendo assim, tais estratégias são apenas reformistas.

Dentre as políticas públicas criadas historicamente no Brasil, resalta-se a Secretaria de Políticas para Mulheres, criada em 2003, possibilitando uma ampliação das ações e maiores investimentos nos serviços e políticas para o enfrentamento das violências contra as mulheres (BRASIL, 2011a). Também se destaca a Lei nº 11.340, de 7 agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que cria meios para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres, assim como, prevê a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, além de medidas de assistência e proteção (BRASIL, 2020).

De acordo com a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2020), a violência doméstica e familiar contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Art. 5º), podendo ocorrer em diferentes âmbitos: doméstico, familiar, relações íntimas de afeto (independente da orientação sexual). Além das violências ressaltadas e amparadas pela Lei Maria da Penha, também podem ocorrer outras violências de gênero contra as mulheres, mas que não são amparadas pela referida lei e sim por outras legislações brasileiras:

A violência ocorrida na comunidade e que seja perpetrada por

qualquer pessoa e que compreende, entre outros, violação, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no lugar de trabalho, bem como em instituições educacionais, estabelecimentos de saúde ou qualquer outro lugar; A violência perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra (violência institucional). (BRASIL, 2011a, p. 19).

Outra Lei com relevância para as mulheres, é a Lei nº 13.104 de 2015, que prevê o feminicídio, ou seja, o homicídio de mulheres em decorrência do seu gênero, podendo envolver questões de violência doméstica e familiar ou discriminação contra as mulheres (BRASIL, 2015).

A Secretária de Políticas para Mulheres e a Lei Maria da Penha preveem uma Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, composta por agentes e órgãos governamentais e não governamentais, que visam fiscalizar e executar as políticas voltadas para as mulheres, garantir os direitos, além de disporem os serviços especializados e não especializados no atendimento às mulheres em situação de violência, e os serviços voltados à responsabilização dos autores de violência (BRASIL, 2011b).

Apesar de tais políticas e serviços, as violências contra as mulheres continuam ocorrendo e aumentando, de acordo com alguns dados. Segundo a Waiselfisz (2015), o Brasil é o quinto país que mais assassina mulheres no mundo todo. Em relação ao feminicídio, de acordo com o Atlas de Violência (2019), de 2007 a 2017, aumentou em 30,7% o número de homicídios femininos.

Em 2022 foram mortas 1.437 mulheres, por conta do seu gênero, tendo um aumento de 6,7% com relação a 2021 - necessário ressaltar que

somente 35,6% dos assassinatos de mulheres no Brasil, foram classificados como feminicídio -, mais da metade (53,6%) dos casos de feminicídios o autor é o companheiro da mulher, e 19,4% é o ex-companheiro, outros 10,7% são familiares, como pai, irmão ou filho. Além disso, 7 em cada 10 mulheres foram assassinadas dentro de casa. A maioria das vítimas (71,9%) tinham entre 18 e 44 anos, havendo também uma distinção de raça, em que 61,1% são mulheres negras. No mesmo ano, foram registrados 899.485 chamadas no 190 sobre casos de violência doméstica, uma média de 102 acionamentos por hora. Tendo 245.713 registros de boletim de ocorrência de mulheres sobre violência doméstica, ou seja, diariamente 673 mulheres denunciavam uma situação de violência. E sendo concedido 445.456 Medidas Protetivas de Urgência, um aumento de 13,7% em relação ao ano anterior. Portanto, em 2022 teve-se um aumento de todos os tipos de violência contra a mulher, de feminicídio 6,1%, de violência doméstica foram 2,9%, ameaças 7,2%, assédio sexual 49,7%, e importunação sexual 37%, com relação ao ano de 2021 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

Com base em tais dados, é necessário refletir sobre o papel do Estado na prevenção e coibição de tais violências, e como mesmo com o aumento de políticas públicas e legislações sobre a violência contra as mulheres, essas violências continuam aumentando ano, após ano.

Saffioti (2004) ressalta, então, que o patriarcado está impregnado no Estado. Engels (2017) explicita que o Estado surgiu do conflito da oposição de classes, visando conter essa oposição, contudo essa organização pertence à classe economicamente dominante, logo, também politicamente dominante, “adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida” (p. 213).

Assim, as políticas públicas criadas pelo Estado, resultados dos conflitos, de lutas de movimentos sociais, por si só não irão alterar a estrutura social, pois o Estado é conivente com as desigualdades sociais, raciais e de gênero, visando como salienta Engels (2017, p. 213) “conter” tais oposições, não transformá-las. Desta forma, contraditoriamente, as mesmas políticas públicas que auxiliam na erradicação da violência de gênero, são criadas por um Estado regido pela classe dominante, no modo de produção capitalista, que se apropria e mantém a estrutura patriarcal, e ambas as estruturas estão pautadas na dominação e na exploração.

Vasconcelos (2016) também pontua que as políticas de proteção social são mecanismos do modelo político e econômico do sistema capitalista, visando garantir as relações de produção, como a extrema vulnerabilidade e pobreza, garantindo assim ganhos ao capital. O Estado assume a “função de regulador social, intervindo no campo social e econômico, simultaneamente” (p. 124), fazendo também parte do modelo ideológico capitalista a responsabilização e culpabilização das famílias e pessoas pelas questões e desigualdades sociais, pautadas no individualismo.

1.2. POSSÍVEIS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: SOFRIMENTO PSÍQUICO DAS MULHERES

A estrutura capitalista e patriarcal ocasiona um excedente no sofrimento psíquico, deste modo, evidenciar o sofrimento psíquico das mulheres que sofrem violência questiona a estrutura social que mantém tais desigualdades, e que são geradoras de sofrimento (MOTA, 2017). Entre

tais contradições sociais, índices de violência e feminicídio, dominação e exploração das mulheres, leis e políticas públicas, existe o sofrimento e o impacto de todas essas relações na vida e saúde mental das mulheres.

A saúde mental das mulheres esteve (e por vezes ainda está), durante muito tempo associada à sua submissão e à maternidade, caso as mulheres questionassem tais padrões, eram tidas como loucas. Na concepção da higiene mental, o papel feminino deveria estar relacionado tanto aos cuidados dos filhos(as), quanto das atividades domésticas, assim, se um lar não era considerado harmônico e o marido não era feliz, a culpa era das mulheres. Desta forma, tais ideários médicos reforçavam a naturalização dos papéis sociais atribuídos às mulheres (GARCIA, 2010). Mesmo após a Reforma Psiquiátrica, as mulheres continuam inseridas no sistema de dominação e violação de direitos, submetidas aos padrões sociais e questionadas caso visem subvertê-los (MOTA, 2017). Assim, ao mesmo tempo que elas são cobradas que sejam submissas, também são culpabilizadas pelas situações de violência.

Saffioti (1999) ressalta que as mulheres que sofreram violências, por vezes são tratadas como não sujeitos, como passivas, contudo, as mulheres reagem de algum modo às situações de violência. Isso não significa, que elas consentem com as violências, pois para isso seria necessário que homens e mulheres estivessem em par de igualdade, não tendo como consentir em uma relação baseada na dominação e na exploração.

De modo geral, a garantia de direitos das mulheres, sua saúde mental, não é uma demanda somente do campo da saúde pública, mas cabe a todos os serviços que atendem às mulheres que sofreram ou estão em situação de violência, olhar para a integralidade dessas mulheres que tiveram seus direitos violados, pois tais sofrimentos “não são somen-

te psíquicos, [...], mas também é social, produto da desigualdade e dos modos de vida determinados por requisições diversas” (MOTA, 2017, p. 105).

Nesta perspectiva, o Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2012) reforça as implicações da violência contra as mulheres, podendo comprometer seriamente a saúde mental, causando sérios sofrimentos psíquicos, interferindo na sua autonomia, sentimento de impotência, insegurança, perda da valorização de si mesma, medo constante; além de poder provocar doenças crônicas, afetar no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo; desenvolver transtornos, como depressão, ansiedade, estresse pós-traumático; e também uso abusivo de álcool e substâncias psicoativas. Além disso, a situação de violência afeta toda a família, em especial os(as) filhos(as) que necessitam também de intervenção psicológica.

Saffioti (1999) ressalta que as violências tanto física, quanto sexual, patrimonial, psicológica e moral não ocorrem de modo isolado, a violência emocional sempre está presente. Lara, Rangel, Moura, et al (2016) também pontuam que com o passar do tempo é comum que as mulheres passem a acreditar nas ofensas e humilhações do autor da violência, como por exemplo, de que são desprovidas de valor. Além disso, o autor da violência também costuma afastar a mulher de amigos e familiares tornando-se o centro da vida da mulher, fazendo com que ela se torne vulnerável e dependente dele.

Como já citado, os papéis sociais de gênero são organizados para manter e reproduzir as relações de dominação, e por isso, as mulheres se deparam com diversas barreiras ao tentar sair de alguns ciclos viciosos nas situações de violência (PORTO, 2004). As discussões sobre as rela-

ções de gênero permitem a desnaturalização das desigualdades sociais, de gênero e de raça, proporcionando um modo histórico e relacional de compreender as opressões que são naturalizadas e tidas como a-históricas (SOUZA, 2012). Por isso, é de extrema importância a reflexão dos papéis sociais estabelecidos, visando principalmente a sua desnaturalização.

2. POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGO(A) COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para refletirmos sobre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) com mulheres que estiveram ou estão em situação de violência, é necessário realizar relações tanto com conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, quanto com categorias que envolvem a construção social das mulheres na sociedade. Nesta perspectiva, o gênero pode ser compreendido como uma particularidade que medeia a relação entre a singularidade e o universal.

Com base em Pasqualini e Martins (2015), o modo de ser da singularidade (de cada pessoa, por exemplo) é condicionado e mediado pela particularidade (ser homem ou ser mulher, da classe proletária ou da classe burguesa, de determinada região, normas e padrões sociais) que expressa e materializa a universalidade, o todo (tais como a estrutura capitalista e patriarcal). Assim, o universal contém as partes, a singularidade, e na singularidade contém o todo, pois como salienta Tonet (2013), cada objeto é a síntese entre universal-particular-singular, e também é resultado de um processo histórico e social específico.

Vigotski (2021) enfatiza que todo processo de desenvolvimento segue a lei geral do desenvolvimento, ocorrendo em dois planos: primeiro no nível social, entre as pessoas, ou seja, interpsicológico; e depois no nível interior e psicológico, o intrapsicológico. Do mesmo modo, Marx e Engels (2007) pontuam que a consciência é produto social, constituída com base nas relações sociais e de classe, assim como, a própria personalidade das pessoas.

Vigotski (2021) também ressalta alguns princípios básicos na análise psicológica, tais como: analisar o psiquismo enquanto processos em constante mudança e transformação, revelar as suas relações dinâmica-causais, os nexos e as relações entre os fenômenos, assim como, explicar os fenômenos, e não somente descrevê-los. Além disso, se faz necessário analisar o desenvolvimento, a história do sujeito, a origem e a essência do fenômeno, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em movimento [...], pois somente em movimento o corpo pode exibir o que de fato é” (VIGOTSKI, 2021, p. 85). Assim, no atendimento psicológico, é necessário a compreensão da história de vida de cada mulher, da sua singularidade, do seu desenvolvimento, das particularidades, suas relações sociais, grupos, amigos, familiares, instituições educacionais, religiosas, políticas que participa, acesso cultural, e também a origem do seu sofrimento, visando investigar as explicações de tais fenômenos.

Nesta perspectiva, segundo Souza (2006), o processo histórico não ocasiona diferenças nas funções psicológicas de cada gênero, contudo o que acontece:

é que se alteram os nexos, entre as funções psicológicas e as determinações sociais, a forma como a educação, as instituições, as funções sociais, a ideologia é construída e mantida, fazendo com que se fortaleçam algumas funções psicológicas nas mulheres – por exemplo, a afetividade – e outras, nos homens – por exemplo a racionalidade (SOUZA, 2006, p. 116).

Desta forma, na sociedade capitalista e patriarcal alguns aspectos são legitimados e reforçados em determinado gênero, como a afetividade nas mulheres e a racionalidade nos homens (SOUZA, 2006), tal compreensão, que permeia as construções sociais das funções psicológicas é importante para não haver a naturalização destes papéis.

Outro ponto, no trabalho com mulheres em situação de violência doméstica, é a compreensão de que a atividade-guia principal da vida adulta é o trabalho, pois promove “aquisição de novos tipos de atividades, conhecimentos e habilidades quanto a reorganização das motivações, dos sentimentos e das relações humanas”, modificando o desenvolvimento psíquico dos próprios indivíduos (RIOS e ROSSLER, 2017, p. 567). O trabalho impacta e organiza toda a esfera da vida do sujeito, sendo a partir disso que se constroi um sentido para a sua existência.

Contudo, como o trabalho, no sistema capitalista, garante somente a sobrevivência e se dá com base em exploração, ele só será promotor de desenvolvimento se superadas as relações de alienação, tendo como âmago a propriedade privada (CARVALHO e MARTINS, 2016). Desta forma, quando esse trabalho é desvalorizado socialmente, como o das mulheres, principalmente trabalhadoras domésticas não remuneradas, a

alienação que impacta na classe trabalhadora de modo geral ao não se reconhecer no próprio trabalho, ocasiona um impacto nas mulheres em que se sentem incapazes e exploradas duplamente pelo sistema capitalista e patriarcal. Assim como, a dificuldade de as mulheres reconhecerem o valor das atividades que realizam faz parte de um processo construído nas sociedades de classes e patriarcais, que historicamente delegaram às mulheres espaços de trabalho menos valorativos em relação aos homens.

Izquierdo (2013) pontua sobre a subjetivação da mulher com a divisão sexual do trabalho, em que é ensinado à mulher a ter satisfação principalmente sendo amada e valorizada no casamento, ser receptiva às necessidades do outro e ao cuidado, não gerando conflitos, e também não reconhecendo a importância do que ela faz. Importante ressaltarmos que a necessidade é o que guia os motivos da ação dos sujeitos, e se essa necessidade está voltada para o outro, as mulheres possuem mais dificuldade em perceber e direcionar os motivos da sua ação a sua própria necessidade, ao seu próprio cuidado. Tais fatores podem ser trabalhados em atendimentos psicológicos, como refletir sobre as próprias necessidades, construir novos motivos para sua ação direcionadas ao seu próprio cuidado e não mais direcionadas prioritariamente ao outro, e também sobre reconhecer a importância das atividades que ela realiza.

Delari Jr. (2009) ressalta que para as pessoas tornarem-se elas mesmas, necessitam das outras pessoas, inclusive para o avanço das potencialidades de cada sujeito. Contudo, essas relações, por vezes, podem restringir o potencial avanço do outro, como nas situações de violência doméstica, em que as relações sociais são de restrição. Conforme salienta Vigotski (2000, p. 25) “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como

as pessoas relacionaram-se comigo”, por isso, muitas vezes as mulheres em situação de violência doméstica acabam por internalizar as características que o(a) companheiro(a)/ex-companheiro(a) atribuía a elas, podendo a(o) psicóloga(o) refletir com essas mulheres sobre tais violências psicológicas e auxiliar no desenvolvimento do seu autoconhecimento, das características que ela acredita que possui, e outras que gostaria de possuir, pois a personalidade também é um processo em construção e transformação.

Em relação a personalidade, Vigotski (2000) pontua que a dinâmica da personalidade é o drama, drama no sentido de choque, de luta entre ligações e sistemas, entre o dever e o sentimento. O mesmo autor acrescenta que os papéis sociais determinam a hierarquia das funções psicológicas, ou seja, mudam a hierarquia das funções nas diferentes esferas da vida social. Assim, por vezes, os papéis sociais podem entrar em choque, por exemplo, no caso das mulheres em situação de violência doméstica, o papel social de esposa é o de submissão, e o papel social de mãe é o de cuidado, quando ocorre a percepção de que a violência doméstica está atingindo seus filhos(as), pode ocorrer uma luta/drama entre os sentimentos. Outro ponto, é de que o papel social atribuído às mulheres é o de esposa e de submissão, e ir na contramão do que é socialmente estabelecido, das expectativas de casamento, pode ocasionar um conflito interno. Como salienta Brasil (2005, p. 28):

‘Imagine o que significa para uma mulher denunciar seu próprio parceiro! Não é a mesma coisa que apontar um ladrão desconhecido que lhe rouba a bolsa na esquina. Além disso, há o perigo dele se tornar ainda mais violento, por ela o ter

denunciado. Ainda considere que a vergonha de ter que reconhecer que seu romance fracassou e seu projeto de ser feliz ao lado da pessoa amada acabou em uma delegacia de polícia.

Portanto, romper com a violência doméstica, não é somente sair de uma relação de violência, envolve o aspecto cognitivo-afetivo, o próprio drama e conflito entre os papéis socialmente atribuídos, entre a romantização das relações monogâmicas e expectativas de eternidade, entre ser boa esposa, cuidar dos(as) filhos(as) e marido, e ser boa dona de casa. Assim, segundo Clarindo (2020), a(o) psicóloga(o) pode auxiliar a identificar os papéis sociais e dramas que o sujeito assume e vive. Nesta perspectiva, pode-se refletir juntamente com a mulher as construções sociais e históricas de tais papéis e compreender os sentidos que ela atribui a eles, podendo ser construídos novos sentidos aos mesmos.

Brasil (2005) também ressalta que sair de uma relação de violência, envolve um longo processo de preparação concreta e psicológica, como no âmbito financeiro, local para moradia, estabelecer estratégias de fuga, e tais situações sem uma rede de apoio, são ainda mais difíceis, podendo envolver término e retornos no relacionamento, mas também ser possibilitado o trabalho com estratégias de ação e planejamento.

A(o) psicóloga(o) pode auxiliar para que a mulher não se sinta culpada, pois muitas vezes o autor da violência e até mesmo amigos e familiares a culpabilizam por tais situações, pela permanência em uma relação de violência. Outro ponto, é o trabalho para que essas mulheres consigam reconhecer seus limites e também estabelecê-los em outras relações, impondo seus desejos e vontades (MONTEIRO, 2012).

De acordo com o CFP (2012) cabe a(ao) psicóloga(o) compreender a conjuntura que a violência ocorre e o significado que ela assume, favorecendo sua superação, a partir do processo de reflexão sobre sua realidade objetiva, potencialização da crítica social sobre o papel da mulher na sociedade, fortalecimento da subjetividade para a produção de mudança e transformação da sua vida e de suas relações. Assim, a(o) profissional pode trabalhar visando que a mulher se assuma como protagonista de sua própria vida, reconhecendo as atividades e trabalhos exercidos por ela (CRP, 2020). Mas para que a(o) psicóloga(o) consiga trabalhar tais fatores, é necessário antes compreender como essa mulher vivenciou as situações de violência e que sentidos ela atribuiu a isso. Sendo necessário ressaltar que muitas mulheres possuem dificuldades concretas na reorganização e busca de trabalho, sustento, para si e seus filhos(as), havendo comumente dependência financeira do companheiro. Desta forma, além do trabalho com mulheres, faz-se necessário também a cobrança das(os) profissionais de psicologia em políticas públicas efetivas que consigam auxiliar essas mulheres na reorganização de suas vidas, envolvendo por exemplo, o aumento de vagas em CMEIS, para que possibilite que elas trabalhem, programas de geração de renda, cursos, entre outras.

A vivência, de acordo com Vigotski (2018), é a relação entre o sujeito e o meio, é o modo como a pessoa constitui sua consciência e reflete sobre suas condições de vida, como ela atribui sentido e também se relaciona afetivamente com determinado acontecimento. Assim, segundo Vigotski (2018):

vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência (p. 78).

Segundo Delari Jr. (2009), a vivência é o ato integral do sujeito de “pensar, atentar, sentir, lembrar, perceber, um dado momento de sua existência, produzindo sentidos para ela” (p. 22), assim, cabe a(ao) psicóloga(o) investigar e tentar compreender as vivências do sujeito.

Esta atuação social, que ocorre na educação de homens e mulheres, se transforma em psiquismo, em vivência singular, sendo internalizada por cada um dos sujeitos. Os significados são internalizados e transformados em sentidos pessoais. Esses sentidos são únicos, mas têm uma forte ligação com o significado, isto é, com a materialidade sobre o qual se construiu esse conceito. O sentido é exteriorizado como ação, forma de ser e estar no mundo (SOUZA, 2006, p. 142).

Desta forma, os sentidos singulares que as mulheres atribuem a sua relação com o autor da violência possuem nexos com os significados sociais, significados esses, que podem ser refletidos historicamente e socialmente, podendo ser desnaturalizados alguns conceitos. A análise dos sen-

tidos que cada mulher atribui a sua história, auxilia então a compreender como ela pensa, sente e se relaciona, podendo esses sentidos serem tanto reconstruídos, quanto criados novos.

Contudo, para criar novos sentidos e novas possibilidades de ação, é importante que a(o) psicóloga(o) auxilie as mulheres no desenvolvimento da função psicológica de imaginação. A imaginação é aprendida através das vivências concretas dos indivíduos, e “viabiliza ao sujeito a libertação de suas condições materiais, permite-lhe acessar emoções, reviver experiências do passado e ainda projetar-se em situações futuras” (SILVA e NUNES, 2021, p. 173). Dessa maneira, a imaginação permite aos sujeitos a criação, bem como recurso para imaginar outras possibilidades de vida.

Com base em Clarindo (2020), nos atendimentos psicológicos, também é importante a compreensão da Zona de Desenvolvimento Real [ZDR] das mulheres atendidas, do que ela tem de compreensão, das capacidades já desenvolvidas, para que a(o) psicóloga(o) possa intencionalmente intervir, mediar ações e pensamentos da pessoa na Zona de Desenvolvimento Proximal [ZDP], ou seja, nas capacidades e reflexões que ela ainda precisa de auxílio e mediação para realizar. O foco do atendimento e das intervenções, é que as mulheres atinjam as suas potencialidades, a Zona de Desenvolvimento Potencial [ZDP]. Tais conceitos são importantes, pois visam identificar a singularidade de cada mulher, a própria compreensão e identificação das situações de violência, ou a capacidade de reorganizar e reconstruir sua vida podem ser completamente diferentes de uma mulher para outra, precisando identificar qual a ZDR, o que ela já consegue realizar sozinha, e o que consegue realizar com mediação, a ZDP.

Delari Jr. (2009), propõe alguns princípios éticos gerais no qual a(o) psicóloga(o) pode trabalhar, sendo incorporado-os a nossa temática, dentre eles: 1. superação, que poderia ser trabalhado para que a mulher vá além dos seus limites individuais atuais, visando suas potencialidades; 2. a cooperação, em que as relações sociais poderiam auxiliar a superar os limites da outra pessoa, um exemplo poderia ser o trabalho em grupo com mulheres, que elas se auxiliem e cooperem favorecendo no desenvolvimento uma da outra; 3. na emancipação, que a(o) psicóloga(o) pode sugerir ou propiciar “atividades que permitam às pessoas ampliar os limites de sua autonomia, sua capacidade de compor, de superar criticamente superstições, de propor alternativas e engajar-se ativamente em ações para concretizá-las” (p. 31). O trabalho de emancipação e do desenvolvimento de autonomia com mulheres que sofreram violência doméstica, é extremamente importante, principalmente levando em conta que, comumente, elas passaram por situações de submissão, dependência emocional e/ou financeira e limitação da autonomia.

Podemos refletir com base em Aita (2020), ao tratar sobre o trabalho com psicoterapia com adultos, alguns pontos importantes que podem ser trabalhados com as mulheres em situação de violência. Assim, a autora ressalta a importância da escuta empática e do acolhimento do sofrimento da pessoa atendida, objetivando que a pessoa tome consciência das relações históricas e sociais que contribuíram para a formação da sua singularidade e também dos processos geradores de seu sofrimento psíquico, do mesmo modo, que esse sujeito tem um papel ativo nesse processo, podendo desenvolver novas possibilidades de atuação.

Nesta mesma perspectiva, Clarindo (2020) salienta que o(a) psicoterapeuta teria o papel de mediador(a), auxiliando a desenvolver pro-

cessos criativos de novas visões tanto de mundo, quanto de si mesmo, assim como auxiliar a pessoa atendida a dominar instrumentos psicológicos que antes não tinha domínio. Há também a possibilidade de trabalhar com o sujeito visando construir novas possibilidades de ação, reorganizando ações e pensamentos, ou seja, estratégias que visem ações mais saudáveis para sua vida. De modo geral, segundo o autor, o “objetivo da pessoa em tratamento seria instrumentalizar-se para potencializar o controle da própria conduta e buscar novas formas de ação e pensamento, na direção da conscientização” (p. 81).

Portanto, o trabalho em atendimento com mulheres em situação de violência, seja atendimento clínico, grupal, psicossocial nas políticas públicas, ou outras formas de atendimento da(o) psicóloga(o) precisam considerar os fatores constituintes do singular-particular-universal, sendo nesta temática a particularidade importante nas construções dos papéis sociais e da estrutura patriarcal, que impactam nos significados sociais, logo, nos próprios sentidos que cada mulher atribui a sua vida. Desta forma, é importante a compreensão da história de vida, do seu desenvolvimento, do sentido que cada uma atribui à suas vivências, que por mais que existam estudos que pontuam alguns dos impactos da violência doméstica, os sentidos de cada mulher e o sofrimento será singular.

Contudo, além de tais fatores, ressalta-se o acolhimento e escuta empática, sem julgamentos e muito menos culpabilização, pois por se tratar de situações de violências, muitas vezes, essas mulheres já são julgadas por amigos e familiares, como já pontuado. Clarindo (2020, p. 156) pontua a necessidade da(o) psicóloga(o) encontrar “um equilíbrio sutil entre acolhida e provocação, entre aceitação e crise”, crises no sentido de transformação e reflexão, mas de modo sintético, pode-se tra-

balhar para que elas tornem-se ativas nas suas próprias vidas e história, no desenvolvimento de autonomia, no controle da própria conduta, na tomada de consciência dos seus processos constitutivos, e na criação de estratégias de ações e planejamento para o futuro, assim como nas suas potencialidades, são algumas possibilidades de atuação e intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência de gênero envolve diversas determinações sociais e históricas, sendo uma das categorias do sistema patriarcal. Por isso, a necessidade de uma rede de enfrentamento e de atendimento às mulheres em situação de violência nos municípios e distritos que visem à prevenção e atendimento dessas mulheres, autores de violência, e demais familiares que também são afetados pela violência. Desta forma, é necessário compreender a violência contra as mulheres por meio da materialidade, visando analisar desde a estrutura social que envolve a violência, mas também as implicações de tais violações no desenvolvimento humano. É necessário encarar a violência como uma questão de saúde pública, que afeta integralmente a vida das mulheres, principalmente a sua saúde mental, ocasionando diversos sofrimentos psíquicos, podendo culminar, inclusive, em feminicídio.

Delinear e refletir sobre as possibilidades de atuação das(os) profissionais de psicologia com as mulheres em situação de violência, principalmente quando se trata da Psicologia Histórico-Cultural, é um desafio, principalmente compreendendo que a violência doméstica não é um fator isolado, individual, que envolve somente as relações de determinada família, mas é uma das expressões da nossa estrutura social ca-

pitalista e patriarcal, e que inclusive a existência da violência doméstica vai de acordo com os pressupostos e as atribuições sociais a cada gênero.

Logo, a superação de tais situações de violência só ocorreria com uma transformação na própria estrutura social, contudo, também cabe a nós psicólogas(os) o trabalho com essas pessoas em sofrimento psíquico, podendo auxiliá-las no desenvolvimento da consciência crítica das construções sociais e históricas, no desenvolvimento do psiquismo e das suas potencialidades, da sua autonomia e no controle da sua conduta.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade Adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e o trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas – SP: Autores Associados, 2016. Pp.241-266.

AITA, E. B. **Psicoterapia enquanto possibilidade de intervenção sobre o processo de formação de consciência: uma análise histórico-cultural**. (Tese) Doutorado Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. 2020.

BASTOS, G.; CARBONARI, F.; TAVARES, P. O Combate à Violência contra a Mulher (VCM) no Brasil em época de COVID-19. **The World Bank**, 24 de ago., 2020. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-addressing-violence-against-women-under-covid-19>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. [Lei Maria da Penha (2006)]. **Lei Maria da Penha** [recurso eletrônico]. Laura Peron Puerro, Thiago Rosa Soares (organizadores). – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020. Disponível em: <<https://livraria.camara.leg.br/lei-maria-penha-7ed>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Brasília, 9 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. **Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil**. [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais. Brasília: Senado Fe-

deral, Observatório da Mulher contra a Violência, 2016. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR.pdf>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, 2011a. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, 2011b. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2011/rede-de-enfrentamento>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Enfrentando a Violência contra a Mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 64p. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/enfrentando-a-violencia-contra-a-mulher-orientacoes-praticas-para-profissionais-e-voluntarios>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. Idade Adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:**

do nascimento à velhice. Campinas – SP: Autores Associados, 2016. Pp. 267-292.

CLARINDO, J. M. **Clínica histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Fortaleza. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56643/5/2020_tese_jmclarindo.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência.** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2012.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA [CRP]. **NOTA TÉCNICA CRP-PR nº 004/2020.** Orienta as(os) Psicólogos(os) sobre o atendimento a mulheres em situação de violência. CRP-PR, 2020. Disponível em: <<https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/11/Nota-Tecnica-CRP-PR-004-2020-Violencia-contra-a-Mulher.pdf>>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada.** 2ª versão. Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural, Umuarama-PR. março/junho de 2009.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Tradução Ciro Miranda. São Paulo: Lafonte. 2017

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Tradução Coletivo Sycorax. Editora Elefante, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

GARCIA, D. K. H. M. **A Imagem da Mulher Trabalhadora Retratada pela Arte Comparada com o Modelo de Trabalho Feminino Apregoado pelo Movimento de Higiene Mental**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - PR, 2010. Disponível em: < <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3005/1/000202989.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos. Estatísticas Sociais**. 04 de março de 2021. Disponível em: < [INEP \[INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS\]; MEC \[MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO\]. **Censo de Educação Superior 2017**. Diretoria de Estatísticas Educacionais \(DEEP\), INEP e Ministério da Educação. Brasília - DF, setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em 07 de agosto de 2022.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=Em%202019%2C%20as%20mulheres%20receberam,grupos%20ocupacionais%20com%20maiores%20rendimentos.>. Acesso em 09 de agosto de 2023.</p></div><div data-bbox=)

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Dados sobre Estupro no Brasil. In: Atlas de Violência 2022.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1694-pbestuprofinal.pdf>.

IPEA [INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA]; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Orgs.). **Atlas da violência.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2022.

IZQUIERDO, M. J. La construcción social de género. In: C. Díaz & S. Dema. **Sociología y género.** Madrid: Editorial Tecnos. 2013.

KATEIVAS, M. Atendimentos da Patrulha Maria da Penha aumentam 178% nos primeiros quatro meses de 2020, em Cascavel. **G1 PR**, Foz do Iguaçu, 05 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2020/06/05/atendimentos-da-patrolha-maria-da-penha-aumentam-178percent-nos-primeiros-quatro-meses-de-2020-em-cascavel.ghtml>>. Acesso em 09 de março de 2021.

LARA, B.; RANGEL, B.; MOURA, G.; BARIONI, P.; MALAQUIAS, T. **#MeuAmigoSecreto: Feminismo Além das Redes.** Coletivo Não Me Kahlo. Edições de Janeiro. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTEIRO, F. S. O papel do psicólogo no atendimento às vítimas e

autores de violência doméstica. **Centro Universitário de Brasília - Uni-CEUB** - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES - Curso de Psicologia. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.uni-ceub.br/jspui/bitstream/123456789/2593/3/20820746.pdf>>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

MOTA, M. de L. **Violência contra as mulheres e saúde mental: silenciamentos e invisibilidades do sofrimento de usuárias da atenção primária à saúde em Recife**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25471/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Mi-rella%20Lucena%20Mota.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Segundo%20Luk%C3%A1cs%20\(1967\)%2C%20o,isolado%20e%20por%20si%20mesmos.](https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Segundo%20Luk%C3%A1cs%20(1967)%2C%20o,isolado%20e%20por%20si%20mesmos.)>. Acesso em: 29 de março de 2022.

PORTO, J. R. R. **Violência contra a mulher: Expectativas de um acolhimento humanizado**. (Dissertação de Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4784>>. Acesso em 02 de setembro de 2022.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. **Psicol. estud., Maringá**, v. 22, n. 4, p. 563-573, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodi->

cos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/37465/pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna. 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Expressão popular. 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. Já se mete a Colher em Briga de Marido e Mulher. **São Paulo em Perspectiva**, 13 (4), 1999.

SILVA, S. M. C.; NUNES, L. G. A. “A arte existe porque a vida não basta” – propostas para uma parceria entre psicologia escolar e arte. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. Editorial. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (Orgs.). **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Volume 2. Curitiba: CRV, 2021. p.169-194.

SOUZA, F. M. L. de. Algumas reflexões acerca de gênero: uma perspectiva marxista. **Semana Ecopol**. 2012. Disponível em: <<https://semanae-copol.files.wordpress.com/2013/10/gt-2-fc3a1rida-maressa-loureiro-e-souza-algumas-reflexc3b5es-acerca-de-gc3aanero.pdf>>. Acesso em 18 de junho de 2022.

SOUZA, T. M. S. **Emoções e Capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo. 2006.

TONET, I. **Método Científico: Uma Abordagem Ontológica**. Instituto Lukács. 2013.

VASCONCELOS, S. C. D. **Violência de Gênero: uma análise da rede de atendimento à mulher**. Dissertação (mestrado) da Universidade Federal de Sergipe. 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_11af487238b4f8d4e1c0189570a38330>. Acesso em 14 de março de 2022.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 de julho de 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 7 ed. 2007.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil. Brasília – DF**. 1a Edição. 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2022.

11. VIDAS NÔMADES: REFLEXÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO COM A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Ronaldo Pereira Barboza

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre as trajetórias e lutas da População em Situação de Rua (PSR), não pode ser ingênua ou superficial. É necessário um estudo aprofundado sobre a desigualdade social e os determinantes históricos e culturais do país, tendo sido este construído num período de pouco mais de 500 anos, e iniciado por meio de uma invasão à qual os livros de história nomeiam como colonização. Nesta lógica, a *Casa Grande* e a *Senzala* continuam em voga, embora sob novos modelos de atuação. Exemplo disso são os bairros nobres e suas mansões com requintes de realeza nas proximidades de logradouros públicos onde pessoas em situação de rua (sobre) vivem em condições desumanas.

Mattos (2006) enfatiza que o termo pessoas em situação de rua é referido a um estado indefinido, momentâneo e temporário da vida na rua. Esse conceito tem o objetivo de tornar visível a condição humana dessas pessoas, constantemente negada pela sociedade em virtude da circunstância a qual estão submetidas no momento. Os autores Mattos, Castanho e Ferreira (2003) por meio de uma leitura vigotskiana, afirmam que a vida humana é um processo de metamorfose, ou seja, o resultado de uma totalidade de vivências e experiências no mundo por meio das relações estabelecidas, as quais são continuamente modificadas. Seguindo esse raciocínio é importante correlatar o pensamento marxista a respeito da constituição humana. Veja:

Para Marx, não haveria uma essência humana independente da história. Os homens são o que fazem a cada momento histórico. A reprodução da sociedade burguesa produz individualidades essencialmente burguesas. Contudo, reconhecer este fato não significa afirmar que a essência mesquinha do homem burguês seja a essência imutável da humanidade (LESSA; TONET, 2008, p. 07).

A permanência de tantas pessoas nas ruas é consequência de inúmeras questões sociais a serem analisadas na realidade brasileira. Diversos motivos favorecem o crescimento do número de pessoas em situação de rua, como a pobreza, a urbanização que ocorreu após o século XX, o aumento de moradores nas grandes cidades, o desemprego, a falta de políticas públicas e muitas vezes a violação de direitos (BRASIL, 2014). Desse modo:

A rua pode se constituir num abrigo para os que, sem recursos, dormem circunstancialmente em logradouros públicos ou podem indicar uma situação na qual a rua apresenta seu habitat, propriamente dito, onde encontra-se estabelecida numa intrincada rede de relações. [...] São diversos os grupos de pessoas que estão nas ruas: imigrantes, desempregados, egressos dos sistemas penitenciário e psiquiátrico. [...] Ressalta-se ainda a presença dos chamados trecheiros: pessoas que transitam de uma cidade a outra (BRASIL, 2008, p. 8).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na última década (2012-2022) o aumento da População em Situa-

ção de Rua atingiu o alarmante percentual de 211%. Nos últimos 03 anos (2019-2022) este aumento foi acelerado devido aos impactos da pandemia da Covid-19, chegando a um número estimado de 281.472 pessoas vivendo em circunstâncias de rua no país (IPEA, 2022).

Diante desses dados e informações, veremos a seguir, algumas características, peculiaridades e modos de vida dessa população (gênero, raça/etnia, faixa etária, etc). Afinal, quem são elas? Da mesma forma refletiremos sobre a atuação do profissional da Psicologia junto a este público, considerando as implicações individuais e sociais que permeiam esta condição de rua.

Ponderando sobre as causalidades que acarretaram na situação atual (uso abusivo de álcool e outras drogas, desemprego, conflitos familiares, etc.), as dificuldades e/ou desafios encontrados (dos quais se destacam lidar com o preconceito, exclusão, marginalização, estereótipos. A heterogeneidade do público, as demandas de urgência e emergência, o assistencialismo e filantropia, a resistência da PSR em aderir e dar continuidade nos encaminhamentos/tratamentos, etc.) e o trabalho desenvolvido junto a esta população, cuja proposta é a seguridade de condições necessárias de cidadania, a garantia de direitos e a promoção da justiça social.

CARACTERIZANDO A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Mattos (2006) afirma que a População em Situação de Rua é extremamente heterogênea, em razão das infinitas trajetórias de vida de cada indivíduo. A caracterização primária da pessoa em situação de rua é a inexistência da residência fixa (casa). A mesma é considerada pelo imaginário social como um objeto de reconhecimento, seguridade e estabilidade, dessa forma a rua é o lugar do desconhecimento, da fragilidade e da insegurança. Isto é verificável a partir da Política Nacional para Inclusão da População em Situação de Rua, que define esse público da seguinte forma:

A população em situação de rua pode ser definida como um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho. Sem moradia convencional regular adota a rua como o espaço de moradia e sustento (BRASIL, 2008, p. 08).

De acordo com Paugam (2001) o aumento da probabilidade de ruptura social se dá com a perda da moradia própria, que é um importante recurso para o estabelecimento e a manutenção dos vínculos. Sem a mesma, o resultado em muitos casos é a circunstância de rua. Após certo tempo de privação nas ruas, a pessoa tende a naturalizar esse status de marginal, e a buscar apenas pela satisfação das carências imediatas. “A pessoa em situação de pobreza pode ser abordada como possuidora de uma identidade de oprimido e de explorado que está baseada na sobre-

vivência, na violência e no medo, fruto de uma ordem social opressora” (MOURA JR; XIMENES, 2016, p. 77).

Com o objetivo de identificar as características da população em situação de rua, em 2007 foi divulgada uma pesquisa nacional sobre esse público, realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 71 municípios, sendo 23 capitais e 48 municípios com população igual ou superior a 300.000 habitantes (BRASIL, 2008).

A pesquisa citada acima, indicou que o gênero masculino representava 82% e o gênero feminino 18% dos pesquisados. Em relação à faixa etária mostrou que 53% dos pesquisados têm entre 25 e 44 anos. Quanto a raça/etnia 67% das pessoas em situação de rua se identificaram como negros ou pardos. A respeito da escolaridade, 17,1% do público investigado não sabia ler e escrever e 8,3% apenas assinavam o próprio nome. Dentre as motivações que acarretaram na condição de rua cabe destacar o uso abusivo álcool e outras drogas 35,5%, o desemprego 29,8% e os conflitos familiares 29,1% (BRASIL, 2008).

Em referência às condições econômicas, a pesquisa revelou que 70,9% dos examinados realizam alguma atividade com remuneração (coleta de materiais recicláveis, flanelinha, construção civil, artesanato, prostituição, etc.), porém, apenas 1,9% trabalham com carteira assinada. No que concerne à saúde, 29,7% alegaram sofrer de alguma patologia, sendo as mais citadas: hipertensão 10,1%, distúrbio psiquiátrico 6,1%, diabetes 5,4% e HIV/AIDS 5,1% (BRASIL, 2008).

Mattos e Ferreira (2004) em seu trabalho *Quem vocês pensam que (elas) são? - As representações sobre as pessoas em situação de rua*, sublinham que essas pessoas são rotuladas de diversas alcunhas pejor-

rativas e preconceituosas, que servem de legitimação para a violência/abuso verbal e físico que essas pessoas sofrem diariamente na sociedade brasileira, sistematizadas numa ideologia dominante há muito tempo instalada no país e pautada na rotulação e na produção de estigmas. Uma forma de negação da condição humana desses miseráveis, pois:

Alguns as vêem como perigosas, apressam o passo. Outros logo as consideram vagabundas e que ali estão por não quererem trabalhar, olhando-as com hostilidade. Muitos atravessam a rua com receio de serem abordados por pedido de esmola, ou mesmo por pré-conceberem que são pessoas sujas e mal cheirosas. Há também aqueles que delas sentem pena e olham-nas com comoção ou piedade. Enfim, é comum negligenciarmos involuntariamente o contato com elas. Habitados com suas presenças parece que estamos dessensibilizados em relação à sua condição (sub) humana. Em atitude mais violenta, alguns chegam a xingá-las e até mesmo agredi-las ou queimá-las, como em alguns casos noticiados pela imprensa (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 02).

Mattos (2006) destaca alguns modos de vida da PSR. O *morador de rua* é a designação dada para as pessoas que utilizam os logradouros públicos para sobrevivência. São denominados como *mendigos*, pessoas que praticam o ato de pedir dinheiro como meio de sustento próprio. Recebem a alcunha de *albergados*, as pessoas que recorrem aos albergues ou abrigos para alimentação, higiene pessoal e pernoite. Os *cata-dores* são as pessoas em circunstância de rua que trabalham na coleta de materiais recicláveis como mecanismo econômico. *Loucos de rua* é o

termo usado em referência às pessoas em estado de rua em que sugere alguma condição psiquiátrica.

Nascimento e Justo (2015) descrevem como *andarilhos* as pessoas em condição de rua que vivenciam a rotina das estradas continuamente sem direção ou finalidade, já os *trecheiros* são as pessoas que se locomovem de cidades em cidades, intercalando seu trânsito com breves paradas, geralmente realizando algum tipo de trabalho temporário. O cantor e compositor brasileiro Wilson da Silva, vulgo, Ventania, retrata muito bem o dia-a-dia do andarilho e do trecheiro, em suas músicas, como em *Símbolo da Paz* (s/d) em que escreveu: “*Estou aqui sentado na beira da estrada/Fazendo uma fogueirinha/Enrolando uma palhinha/Escrevendo essas linhas/Vendo o caminhão passar*”, e em *Cogumelos Azuis* (2017) que diz: “*Minha vida é estrada/Eu não ligo pra nada/Só quero cantar/Flutuar no universo/Ver o mundo de perto/Ver a terra girar*”.

Conforme Mattos e Ferreira (2004) a PSR em sua vivência, recebem vários estereótipos, sendo um dos mais repetidos, o rótulo de *vagabundos* ou *preguiçosos*, e como justificativa para esse julgamento é apontada a culpabilização dos indivíduos baseada na falsa igualdade do liberalismo capitalista que credita aos méritos individuais às condições de riqueza de alguns em detrimento a pobreza de outros. Note:

Releva-se ainda o fato de que o emprego formal e o registro em carteira servem como legitimadores da identidade de trabalhador (embora quase a metade dos trabalhadores atue no mercado informal). Desprovidas desta referência, as pessoas em situação de rua, apesar de desenvolverem

atividades informais, são, sob a ótica do trabalho, frequentemente consideradas como improdutivas, inúteis, preguiçosas e vagabundas (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 49).

Seguindo essa mesma óptica, os mesmos autores, acentuam que a rotulação da PSR como *suja*, alude a um discurso social que classifica tais indivíduos em malcheirosos e maltrapilhos. Esta visão faz com que o restante da sociedade se sinta incomodada com a presença dessa população circulando pelas praças e ruas da cidade, e que portanto haveria a necessidade da realização de uma ‘limpeza social’, exemplo disso é o ato corriqueiro de muitos municípios de fomentar a concessão de passagens para estas pessoas se deslocarem para outros locais, ou até mesmo (não raramente) se utilizarem da violência e ameaças para ‘expulsá-las’. Olhe:

Nesse caso, estamos utilizando o ‘discurso higienista’ que rotula e propaga o estigma do morador de rua sempre associado à sujeira que deve ser jogada para “debaixo do tapete”. Entretanto, o que nos deixa perplexos, e deve ser ressaltado, é que a grande maioria dos indivíduos que habitam as ruas não compartilha destes atributos (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 50).

Sob este mesmo ângulo, Figueiredo Neto (2022) descreve que:

A relação das elites e de boa parte das camadas da sociedade brasileira com a população em situação de rua nunca foi amistosa. Ao contrário, em sua maioria sempre defendeu ações de remoções compulsórias e apreensões

de pertences pessoais em seus espaços de permanência, tornando-os ainda fragilizados e expostos ao universo de preconceitos e estigmas a qual estão diretamente interligados e frequentemente associados, não apenas às enfermidades mas também à delinquência, à marginalidade, à violência, acentuando o processo de expulsão desses atores dos principais centros para as periferias de maneira mais generalizada (FIGUEIREDO NETO, 2022, p. 89).

Os autores Mattos e Ferreira (2004) ressaltam que a PSR também é vista como *perigosa*, e que esta categorização se dá como explicação pelo fato da sociedade evitar o contato ou aproximação. “Trata-se da vinculação mais geral da pobreza com a violência e a delinquência, o que vem a favorecer que todos os cidadãos enxerguem o morador de rua como socialmente ameaçador e um criminoso em potencial” (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 50). Diante do exposto, de todas as características, de todas marcas negativas carregadas pela PSR em suas trajetórias de vida, é inevitável não se perguntar: é possível o psicólogo trabalhar com a PSR?

REFLEXÕES A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO COM A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

É possível perceber que desde o período colonial, passando pelo império, república, ditadura militar, redemocratização até os dias atuais, o Brasil sempre produziu e segue reproduzindo desigualdades sociais, violência, discriminação, opressão, repressão e alienação. Para Leontiev

(1978) estas condições tais quais o mundo se encontra hoje é resultante de um processo histórico, pois:

A desigualdade entre os homens não provém das diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Baseado no método do Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, acredita que os seres humanos são construídos social e culturalmente nas relações com os outros e com o mundo em que vivem. As pessoas agem sobre o mundo e o transformam e da mesma forma são transformados por ele. Dessa forma a submissão a uma vida de miserabilidade, privação, escassez, desamparo e violência pode causar a naturalização das injustiças, de certa forma, a aceitação de um ‘destino’ pré-determinado (LESSA; TONET, 2008).

Leontiev (1978) contribui com esse pensamento, ao descrever a relação do homem com o mundo em que vive. Observe:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progres-

so realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Seguindo esse raciocínio Carbonari (2007, p. 05) afirma que: “A escravidão separou os bem nascidos e submeteu ao trabalho, à força, milhões de expatriados, comercializados como peças (coisas)”. Não se trata de um fenômeno atual, mas sim presente em nossa história. “A violência, assim como a desigualdade tem cor, idade, sexo e classe. São os homens negros, jovens e pobres as maiores vítimas da violência” (CARBONARI, 2007, p. 07). Considero oportuno trazer aqui os questionamentos propostos por Lessa e Tonet (2008) que indagam a partir de uma leitura marxista o seguinte:

Se os homens são os artífices de sua própria história, por que eles construíram um mundo tão desumano? Se a história é feita pelos homens, por que eles não têm sido capazes de construir uma sociedade verdadeiramente humana? Se os homens constroem a si próprios, por que são tão desumanos não apenas com os outros, mas também com aqueles que amam e mesmo consigo próprio? Se não há uma essência humana que imponha um destino à humanidade, como querem os conservadores, de onde vem esta força que frequentemente empurra as nossas vidas para onde não desejamos, por vezes transformando nossos mais belos sonhos em pesadelos? (LESSA; TONET, 2008, p. 08).

Ximenes, Esmeraldo e Esmeraldo Filho (2022) em sua obra *Viver nas ruas: trajetórias, desafios e resistências*, apresentam vários trabalhos desenvolvidos com vários públicos específicos que compõem a PSR em vários estados do país, como o Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Roraima, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul.

Em um desses trabalhos, Figueiredo Neto (2022) verbaliza o quão dificultoso é trabalhar com a PSR, tendo em vista a gama de diversidades e o caráter itinerante desse público, que tem em comum o cenário das ruas, haja visto que:

A vivência na rua impõe às pessoas que se submetem a esta condição uma série de regras que nenhum livro acadêmico, em sua mais conceituada teoria, seria capaz de codificar na mesma velocidade que essas regras próprias vão se modulando para agregar um número ainda maior de pessoas diferentes, vivências diversificadas, e que se utiliza de estratégias variadas para uma existência tão limitada (FIGUEIREDO NETO, 2022, p. 87).

Trabalhar como psicólogo com a PSR é lidar continuamente como o preconceito, opressão, exclusão e a marginalização, afinal ainda há no imaginário social, a ideia destas pessoas em condição de rua, como um homem de idade, maltrapilho, com um saco às costas, que aporta na frente dos comércios para pedir dinheiro ou comida e dorme nas calçadas, tal qual a figura caricata do *velho do saco* (personagem mitológico) que os adultos usavam para assustar as crianças desobedientes.

Euzébios Filho e Souza (2022) apresenta algumas das propostas recomendadas por Martín-Baró (1997) no que se refere ao trabalho do profissional psi com as populações exploradas e oprimidas. veja:

- (1) recuperar a memória histórica dos povos oprimidos, contribuindo, desta maneira, para historicizar e humanizar a condição de subalternidade das populações marginalizadas, desnaturalizando e desideologizando a realidade de exploração e opressão, sendo este um caminho para superar o fatalismo, a culpa e a vergonha internalizadas;
- (2) fortalecer o tecido social e comunitário, que dá sustentação a uma compreensão de mundo menos individualista;
- (3) fomentar ações de solidariedade de classe, que atuam também para superação do individualismo, mas também para a conscientização das injustiças promovidas pela sociedade de classes;
- (4) contextualizar e problematizar criticamente, junto aos sujeitos oprimidos, os sentimentos e afetos que conformam uma condição de subalternidade e levar em conta a visão do próprio oprimido na elaboração das políticas públicas (EUZÉBIOS FILHO; SOUZA, 2022, p. 390).

Ainda sobre a prática profissional, Martín-Baró (1996) afirma que possibilitar às populações oprimidas a conscientização, é a função primordial do psicólogo. Sobre a conscientização, o autor explica que:

O processo de conscientização supõe três aspectos: a. o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade. Trata-se, por conseguinte, de um processo dialético, um

processo ativo que, pedagogicamente, não pode acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo. b. Mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e desumanizam, com o que se derruba a consciência que mistifica essa situação como natural e se lhe abre o horizonte para novas possibilidades de ação. Esta consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz assim a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência. c. O novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social. A pessoa começa a se descobrir em seu domínio sobre a natureza, em sua ação transformadora das coisas, em seu papel ativo nas relações com os demais. Tudo isso lhe permite não só descobrir as raízes do que é, mas também o horizonte do que pode chegar a ser. Assim, a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 16).

Trabalhar como psicólogo com a PSR é estar em constante encontro com o diferente. São homens e mulheres, pessoas LGBTs, jovens e idosos, famílias com crianças e adolescentes, mulheres vítimas de violência doméstica, indígenas, estrangeiros, egressos do sistema prisional, egressos de hospitais psiquiátricos, pessoas com deficiência, usuários de álcool e outras drogas, trabalhadores informais ou autônomos, trabalhadores resgatados de condição de trabalho escravo, etc. de todas as regiões do Brasil e dos países vizinhos da América do Sul, cada um com as suas

individualidades diferentes uns dos outros. Seguindo esta perspectiva, Vygotsky (1997), citado por Barroco (2007) salienta que:

Neste sentido, podemos dizer que cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta apresentação o conhecimento do singular é a chave de toda Psicologia Social; de modo que temos de conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, isto é, o indivíduo como microcosmos, como um tipo, um exemplo e modelo da sociedade (VYGOTSKI apud BARROCO, 2007, p. 33-34).

Atuar como psicólogo com a PSR é lidar repetidamente com a falsa ilusão da meritocracia, do livre arbítrio, do poder de escolha. Uma forma de culpabilizar a pessoa por sua condição, e automaticamente insinuar que a pessoa se encontra nessas circunstâncias por escolha própria e que portanto só dependeria dela a mudança ou não deste quadro. Considero oportuno trazer as indagações de Chauí (1982), que questiona:

[...] quando se diz que os homens são livres por natureza e que exprimem essa liberdade pela capacidade de escolher entre outras coisas ou entre situações dadas, sem que se analise quais coisas e quais situações são dadas para que os homens escolham. Quem dá as condições para a escolha? Todos podem realmente escolher o que desejarem? O nordestino, vítima da seca e do proprietário das terras, realmente “escolhe” vir para o sul do país? Escolhe viver

na favela? O peão metalúrgico “escolhe” livremente fazer suas horas-extras depois de 12 horas de trabalho? [...] (CHAUI, 1982, p. 88-89).

Trabalhar como psicólogo com a PSR é frequentemente ter sua atuação profissional confundida com assistencialismo e filantropia. Não se trata aqui de nenhuma crítica direcionada às pessoas ou instituições (principalmente religiosas) que realizam ações voluntárias. Trata-se apenas de uma incômoda constatação. É comum pessoas em situação de rua se utilizarem da prática de “manguear” (termo usado pela PSR para designar o ato de pedir dinheiro). Da mesma forma é comum também a sociedade “doar” algo como caridade. Seguindo essa lógica, Euzébios Filho e Souza (2022) ponderam que essas atividades filantrópicas tendem apenas a “sanar” as necessidades imediatas, o que dificulta a garantia de direitos dessa população. Note:

Na melhor das hipóteses, teremos uma relação assistencialista, baseada na “dó”, na caridade que evite o pior, mas não altera a relação de poder entre quem faz o favor e quem é favorecido. Dissolve-se, assim, a garantia de direitos sociais e ao mesmo tempo a sensação de ser respeitado, de lhe ser garantido o mínimo de dignidade. Para quem não tem dignidade, resta a violência e o preconceito, a vergonha e a humilhação social (EUZÉBIOS FILHO; SOUZA, 2022, p. 391).

Sob essa perspectiva Figueiredo Neto (2022) contribui:

Uma parte ainda significativa das pessoas em situação de rua vivem restritas a uma condição de subsistência dependendo do circuito de caridade, seja através de doações realizadas por voluntários da sociedade civil ou ainda da parte de missionários da mais diversas denominações religiosas, e não conseguem desenvolver plenamente as suas potencialidades e capacidades em virtude da influência do ambiente limitador em que vivem e pela condição que se encontram lutando tão somente pela existência no dia a dia, do hoje, do aqui e agora, perante um imediatismo que desafia toda e qualquer possibilidade de futuro (FIGUEIREDO NETO, 2022, p. 87).

Ser/estar psicólogo em atividade profissional com a PSR, é lidar com demandas de urgência e emergência sobretudo no campo da saúde. Esta é uma das consequências das condições insalubres nas ruas, em que muitas pessoas acabam adoecendo. São pessoas com necessidades de tratamento psiquiátrico, pessoas com necessidade de tratamento para o uso dependente/abusivo de álcool e outras drogas, pessoas com necessidade de tratamento de patologias contraídas na vivência das ruas, sendo as mais comuns: pneumonia, hiv/aids, sífilis, hepatite, tuberculose, hanseníase e em tempos de pandemia, pessoas com sintomas da covid-19 ou sem vacinação, etc. Sendo assim o psicólogo deve estar sempre atento, pois:

Para compreender o indivíduo em sofrimento, então, partimos da especificidade do seu processo de adoecimento (seja ele expresso na forma de depressão, ansiedade, abuso de substâncias psicoativas ou outra), mas é preciso,

também, considerá-lo como totalidade, como pessoa que tem determinadas necessidades, com uma dada história singular, que vive certas relações de exploração e de opressão, num dado contexto, mediante determinados vínculos (ALMEIDA; BELLENZANI; SCHÜHLI, 2019, p. 255).

O Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais - CRP/MG em 2015 desenvolveu uma Cartilha sobre a atuação da Psicologia como a PSR, intitulada *A psicologia e a população em situação de rua: novas propostas, velhos desafios*, na qual orienta que o psicólogo “[...] não pode ter uma posição endurecida perante suas atuações, deve ter a compreensão de que o seu fazer ultrapassa o *setting* clínico e exige atuações impensadas no campo acadêmico [...]” (CRP/MG, 2015, p. 45).

Trabalhar como psicólogo com a PSR é atuar diretamente com as políticas públicas da rede municipal, estadual e federal, realizando encaminhamentos para a UBS, UPA, CAPS, CAPS-AD, Ambulatório de Infectologia, hospitais, Centro POP, CRAS, CREAS, CRAM, Conselho Tutelar, Instituto de Identificação, Cartório Eleitoral, Cartório Civil, Agência do Trabalhador, INSS, Ministério Público, Ministério Público do Trabalho, Defensoria Pública, Receita Federal, Portal da Imigração, etc.

Trabalhar como psicólogo com a PSR é lidar muitas vezes com a resistência e/ou inconstância destas pessoas em aderir aos serviços ofertados por estas políticas públicas citadas acima, seja pela naturalização da situação de rua ou pelo seu caráter nômade. A respeito dessa dificuldade o CRP/MG (2015), orienta que:

O psicólogo inserido nas políticas públicas para a PSR reconhece que não pode perder de vista a noção de que precisa conduzir seu trabalho tendo a perspectiva de provocar uma mudança no contexto social. E isso se alcança a partir de novas interações, novas formas de sociabilidades, novas perspectivas de inclusão e acesso aos bens sociais. [...] E isto exige do profissional um comprometimento político e uma capacidade de realizar uma leitura histórica e social do campo no qual intervém (CRP/MG, 2015, p. 46- 47).

Euzébios Filho e Souza (2022) comunga com essa abordagem ao afirmar que:

[...] é fundamental como psicólogos e cidadãos, contribuir para garantir as condições objetivas e subjetivas necessárias para alcançarmos a igualdade e justiça social, o que implica em reconfigurar o horizonte ético-político da psicologia tradicional e das teorias psicológicas dominantes, assim como as práticas profissionais assistencialistas e descoladas das demandas reais da PSR (EUZÉBIOS FILHO; SOUZA, 2022, p. 391-392).

Para concluir, respondendo àquela pergunta, se é possível o psicólogo trabalhar com a PSR, acredito que sim, é possível, todavia, é preciso que enquanto profissionais da Psicologia assumamos um compromisso ético-político visando à busca de alternativas, lutando em prol de mudanças sociais, objetivando promover cidadania e a garantia de direitos que estão sendo ignorados. Carbonari (2007, p. 14) salienta que é necessário: “superar a in-diferença – e abrir espaços de diálogo em vista de maior

humanização. Acreditar é condição para agir. Agir é a mediação para transformar. Transformar tem sentido como construção do novo, sempre, de novo”. Isto significa, se desfazer dos preconceitos cristalizados, diluir verdades hegemônicas e se refazer permanentemente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Melissa Rodrigues de.; BELLENZANI, Renata.; SCHÜHLI, Vitor Marcel. A dialética Singular-Particular-Universal do Sofrimento Psíquico: Articulações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Determinação Social do Processo Saúde-Doença. In. TULESKI, Silvana Calvo.; FRANCO, Adriana de Fátima.; CALVE, Tiago Morales. (Orgs) **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: refletindo sobre as expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavaí: EduFatecie, 2019, p. 241-284.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Saúde da População em Situação de Rua: um direito humano**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: Saúde da população em situação de rua: um direito humano (saude.gov.br). Acesso em 08/02/2023.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos e Desigualdades: Uma leitura enfocada e em perspectiva da situação. In. **Seminário Pensando uma Agenda para o Brasil: Desafios e perspectivas**. INESC, Brasília. 2007.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 1982.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE MINAS GERAIS.

A psicologia e a população em situação de rua: novas propostas, velhos desafios. Belo Horizonte, 2015.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio.; SOUZA, Iris Barboza Pastor. As multideterminações do ‘viver nas ruas’ e o olhar psicossocial: ideologia, preconceito e humilhação social. In: XIMENES, Verônica Moraes.; ESMERALDO, Andrea Ferreira Lima.; ESMERALDO FILHO, Carlos Eduardo. (Orgs.). **Viver nas ruas: trajetórias, desafios e resistências.** Fortaleza: Expressão, 2022, p. 379-394.

FIGUEIREDO NETO, Elias. População em Situação de Rua: diálogo entre o ser, o estar e as políticas públicas diante do contexto de caos pandêmico da COVID-19 no Brasil. In: XIMENES, Verônica Moraes.; ESMERALDO, Andrea Ferreira Lima.; ESMERALDO FILHO, Carlos Eduardo. (Orgs.). **Viver nas ruas: trajetórias, desafios e resistências.** Fortaleza: Expressão, 2022, p. 85-100.

IPEA. **População em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil.** 2022. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil#:~:text=Assim%2C%20para%202020%20e%202021,nos%20registros%20do%20Cadastro%20%20C3%9Anico>>. Acesso em 02/02/2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sergio.; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, p. 07-27, 1996.

MATTOS, Ricardo Mendes.; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira.; FERREIRA, Ricardo Franklin. Contribuições de Vygotsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de Esmeralda. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, São Paulo, n. 01, p. 119-138, 2003.

MATTOS, Ricardo Mendes.; FERREIRA, Ricardo Franklin. Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. **Revista Psicologia e Sociedade**, n. 16, p. 47-58, mai/ago, 2004.

MATTOS, Ricardo Mendes. **Situação de rua e modernidade**: a saída das ruas como processo de criação de novas formas de vida na atualidade. São Paulo – SP, USMSP, 2006.

MOURA Jr, James Ferreira.; XIMENES, Verônica Moraes. A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. **Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 76-83, jan/abr, 2016.

NASCIMENTO, Eurípedes Costa.; JUSTO, José Sterza. Andarilhos de estrada segundo os relatos de trabalhadores assistenciais. **Revista Psicologia e Sociedade**, n. 27, p. 221-230, 2015.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a Ruptura dos Vínculos Sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 67-86.

VENTANIA. Símbolo da Paz (s/d). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ventania/142390/>. Acesso em: 09/02/2023.

VENTANIA. Cogumelos Azuis (2017). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ventania/1235720/>. Acesso em 09/02/2023.

XIMENES, Verônica Moraes.; ESMERALDO, Andrea Ferreira Lima.; ESMERALDO FILHO, Carlos Eduardo. (Orgs.) **Viver nas ruas: trajetórias, desafios e resistências**. Fortaleza: Expressão, 2022.

ANA PAULA ALVES VIEIRA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2024), Especialista em Teoria Histórico Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2016), Mestre (2017) e Doutora (2020) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Experiência profissional: Já ministrou as disciplinas Psicologia do desenvolvimento, História da Psicologia geral e no Brasil, e Psicologia Cognitiva na Faculdade da Cidade de Coromandel (FCC), Psicologia da Educação na Fundação Carmelitana Mário Palmério (Fucamp), Avaliação Psicológica no curso Especialização em Psicologia Histórico-Cultural da UNIPAR, Avaliação Psicoeducacional no curso de Avaliação Psicoeducacional Multiprofissional do Instituto Agape e o curso online intitulado "Atendimento de crianças que enfrentam dificuldades escolares" com o Palomar: Núcleo de Estudos em Atividades Clínicas. E-mail: avieira.ap@gmail.com

BEATRIZ PEIXOTO PONTES

Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2023). Experiência profissional: Durante os estágios acadêmicos, experienciou da intervenção com crianças em contexto clínico subsidiadas pela Psicologia Histórico-Cultural. Pós graduanda em Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: biapeixoto29@gmail.com/ beatriz.p@edu.unipar.br

CLARICE REGINA CATELAN FERREIRA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (1999), Mestre (2011) e Doutora (2019) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, - UEM, Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes Universidade de São Paulo – USP (2007). Experiência profissional: Atuou em município de pequeno porte de 2000 a 2015, nas áreas de saúde, educação e assistência social. Atua como docente no curso de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR desde 2008. Coordena cursos de graduação em Psicologia na UNIPAR desde 2013. Orienta estágios e desenvolve pesquisa e extensão nas áreas de Políticas Públicas, Saúde Mental Comunitária e atuação profissional em contextos rurais, sempre subsidiada pela Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: claricercf@gmail.com

DYENIFFER JESSICA BEZERRA PARISOTO

Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2017), Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2022), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2020) e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (início em 2021). Experiência profissional: Psicóloga Responsável Técnica do Centro de Psicologia Aplicada na Universidade Paranaense - UNIPAR, Psicóloga da Prefeitura de Cascavel-PR, tendo trabalhado no Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, atual trabalhando na Unidade de Acolhimento Institucional para Mulheres em Situação de Violência - Vanusa Covatti. E-mail: dyenifferparisoto@gmail.com

ELIS BERTOZZI AITA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2011), Mestre (2014) e Doutora (2020) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM . Experiência profissional: Atua como psicóloga clínica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: elis_aita@outlook.com

FABÍOLA BATISTA GOMES FIRBIDA

Graduada em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá – UEM (2004) Mestre (2012) e Doutora (2017) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Experiência profissional: Atuou na docência em curso técnico, ensino médio e ensino superior. E-mail: fabiolafirbida@gmail.com

GABRIELA DE CONTO BETT

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2008), Mestre (2017) e Doutora (2023) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, e Especialista em Gestão de Políticas para infância e juventude pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2011) e em Psicologia Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC (2014). Experiência profissional: Atua como docente nos cursos de Psicologia e Direito da Universidade Paranaense desde 2011. Também atua como psicóloga no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná desde 2012. e-mail: gabicbett@gmail.com

JACSIANE PIENIAK

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2016), Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2016), Mestre (2018) e Doutora (2024) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2024) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Universidade Estadual de Maringá – UEM (2018). Experiência profissional: Como professora da graduação e pós-graduação em Psicologia, como Psicóloga Responsável Técnica do serviço escola de psicologia, atualmente atua no atendimento clínico em psicologia. E-mail: jacsiane@gmail.com

KETTLYN CARLA DE SOUZA

Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2021), Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2022) e Mestranda no programa de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (início em 2023). Experiência profissional: Atua como agente de apoio lotada secretaria de educação de Cascavel e experiência como psicóloga clínica. E-mail: kettlyndesouza@gmail.com

MANOELLY MONTEIRO DE OLIVEIRA MÜLLER

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS Campus de Corumbá (2013), Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2022), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade UNINA (2022) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva, com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade UNINA (2021). Experiência profissional: Atua em Psicologia Clínica, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural. Atuou como Psicóloga Escolar do Núcleo de Apoio à Educação Especial e Inclusiva, no município de Ladário, Mato Grosso do Sul, entre 2016 a 2018. Atualmente é Psicóloga Escolar na Divisão de Educação Especial e Inclusiva, no município de Cascavel, Paraná, desde 2018 e Responsável Técnica do Centro de Psicologia Histórico-Cultural da Unipar em Cascavel PR desde 2021. E-mail: manoelly.psi@hotmail.com

MARIA APARECIDA SANTIAGO DA SILVA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2009), Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2014) e Especialista em Teoria Histórico Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Experiência profissional: Atua como Psicóloga na área de Saúde Mental no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) I de Marialva/PR, trabalhando na perspectiva do paradigma da Atenção Psicossocial, no âmbito do SUS e da Reforma Psiquiátrica. E-mail: mariasansilva@gmail.com

MARIA AUGUSTA ZAGO MEXIA

Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2023). Experiência profissional: Estudante do último ano de Psicologia, com experiência na área da Assistência Social. Atuou como estagiária no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), sendo este último com crianças de 06 a 12 anos. Atua com psicologia clínica. E-mail: gutamexia@gmail.com

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1986), Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília (1998), Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de (2003). Pós-doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP (2011) e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2017). Experiência profissional: Professora da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: marildafacci@gmail.com

MATHEUS RICHTER NOGUEIRA

Graduado em Direito (2018) e em Psicologia (2023) pela Universidade Paranaense – UNIPAR. Experiência profissional: Foi pesquisador na iniciação científica durante a graduação. Participou em eventos nacionais e internacionais de Psicologia. Também tem experiência na área de ensino da língua inglesa com ênfase em Inglês britânico. E-mail: matheus.nogueira@edu.unipar.br

PATRÍCIA BARBOSA DA SILVA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2018), Mestre (2021) e doutoranda (desde 2022) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2021).

Experiência profissional: Atuou como psicóloga educacional em atendimentos destinados a crianças diagnosticadas com TDAH e/ ou com dificuldades no processo de escolarização; Atuou como docente no curso de Psicologia

da Universidade Paranaense – UNIPAR no ano de 2022. Atua nas áreas da saúde e educação como psicóloga clínica e educacional; Participa de projetos voltados às referidas áreas da psicologia com o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: psico.patriciabarbosasilva@gmail.com

RONALDO PEREIRA BARBOZA

Graduado em Psicologia pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2017) e Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2022). Experiência profissional: Atuou como psicólogo na Associação de Apoio à Promoção Profissional – APROMO, acolhimento institucional para pessoas em situação de rua, de 2018 a 2023. Atua como professor na Universidade Paranaense – UNIPAR e como Psicólogo na Prefeitura Municipal de Umuarama desde 2023. E-mail: ronaldobarbozapsico@gmail.com

