



Práxis PSI

Vol. 4 - N° 1 - 2015

Práxis PSI

Vol. 4 - Nº 1 - Jan./Dez. 2015

Três de Maio

ISSN versão eletrônica 2318-0560

Práxis PSI	Três de Maio	v. 4	n. 1	p.1-x	jan/dez 2015
------------	--------------	------	------	-------	--------------

2015, Sociedade Educacional Três de Maio

Priscila Gadea Lorenz (SETREM)
Simone Fernandes Mello
Susana Konig Luz (IMED)

Editora

Rita de Cássia Maciazeki Gomes (Universidade do Porto)

Secretárias

Luthiane Pisoni Godoy
Fernanda Letícia Fagundes Bruning

Editora Associada

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi (SETREM)

Revisão de Português

Carla Matzembacher

Coordenação do Curso de Psicologia

Lilian Ester Winter

Revisão de Inglês

Carla Matzembacher

Consultores Ad Hoc

Adriana Silveira Cogo da Conceição
Carolina Baldissera Gross (UNIJUT)
Cristiane Oliveira Alves Telles Nunes (UFSCar)
Cristiane Kubaski (UFSM)
Erikson Kaszubowski (UFFS)
Gênesis Marimar Rodrigues Sobrosa (Faculdade Murialdo)
Jeane Lessinger Borges (UFRGS)
Josiane Razera (IMED)
Juliana da Rosa Pureza (FEEVALE)
Luiz Ronaldo Freitas de Oliveira (IMED)
Manuela Lanius (UERJ)
Oriana Hadler (UFRGS)
Patrícia Dalagasperina (IMED)
Patrícia Graff (UFRR)

Projeto Gráfico

Paulo Vitor Daniel

Imagem de capa

Leandro Machado

Bibliotecária Responsável

Rosimere Marx Griebler - CRB 10/1425

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P919

Práxis Psi [recurso eletrônico] / Sociedade Educacional Três de Maio, Faculdade de Psicologia - Ano 1, v. 4 (2015) - Três de Maio: Setrem, 2015

Modo de acesso : Internet

<<http://www.setrem.com.br/38-psicologia>>

Periodicidade anual

ISBN 2318-0560

I. Psicologia. 2. Orientação profissional. 3. Saúde pública. 4. Psicologia infantil. 5. Psicologia do trabalho. 6. Psicologia existencial. I. Sociedade Educacional Três de Maio. II. Faculdade de Psicologia.

CDU 159.9

Bibliotecária Responsável: Rosimere Marx Griebler - CRB 10/1425

Sumário

Editorial

Praxis Psi: práticas, pesquisas e interfaces

Rita de Cássia Maciazeki Gomes, Fernanda Aparecida Szareski Pezzi

4

Artigos

Grupo Terapêutico para Pessoas com Deficiência Visual

Therapeutic Group for People with Visual Deficiency

Rafael Braz da Silva

5

O lugar do sintoma na clínica infantil

The symptom's place in the infantile clinic

Lao Tse Bertoldo, Ana Paula Benatti

24

Percepções paternas sobre o desenvolvimento infantil

Parental perceptions of child development

Francieli Attuati, Lissandra Baggio

48

Educação pelo trabalho: a concepção autogestionária de Pierre-Joseph Proudhon

Education through work: The self-managing design of Proudhon

Luiza Angélica Paschoeto Guimarães

63

Pressupostos filosóficos da Gestalt-Terapia

Philosophical assumptions of Gestalt Therapy

Arlete Salante

77

Editorial

Práxis-Psi: práticas, pesquisas e interfaces

Com satisfação apresentamos a terceira edição da Revista Práxis Psi que retrata a diversidade do campo da Psicologia e a sua interface com a Educação. Como uma produção do curso de Psicologia da Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM) – RS a Revista tem como objetivo a divulgação acadêmica e científica das diferentes vertentes de pesquisa na área, bem como nas demais áreas do conhecimento que possuam interfaces considerando o estudo da subjetividade humana.

Os artigos dessa edição evocam uma gama de discussões voltadas para o trabalho em grupo, clínica infantil, educação autogestionária e gestalt-terapia. A escrita evidencia as possibilidades do fazer Psi através de práticas direcionadas à psicoterapia grupal como retrata o artigo de **Rafael Braz da Silva** “*Grupo Terapêutico para Pessoas com Deficiência Visual*” e também a psicoterapia clínica individual que é descrita no artigo denominado “*O lugar do sintoma na clínica infantil*” de autoria de **Lao Tse Bertoldo e Ana Paula Benatti**. Os dois estudos tecem suas reflexões a partir de questões instauradas em espaços de formação profissional e, evidenciam a importância de elaborações teórico-práticas que venham ao encontro das demandas locais endereçadas à Psicologia.

No trabalho “*Percepções paternas sobre o desenvolvimento infantil*” **Francieli Attuati e Lissandra Baggio** apresentam, sob um enfoque inovador, as percepções paternas sobre o desenvolvimento infantil e provocam reflexões acerca da participação paterna na criação dos filhos, temática tão importante na sociedade atual.

A edição, ainda, contempla dois textos teóricos que possibilitam a compreensão dos aspectos da subjetividade. As ideias de Pierre-Joseph Proudhon, e sua proposta de uma educação integral, entendida a partir da experimentação de práticas de liberdade e de autonomia, e as contribuições no desenvolvimento das capacidades humanas são apresentadas no artigo intitulado “*Educação pelo trabalho: a concepção autogestionária de Pierre-Joseph Proudhon*”, de autoria de **Luiza Angélica Paschoeto Guimarães**. E, o trabalho “*Pressupostos Filosóficos da Gestalt-Terapia*”, em que **Arlete Salante** apresenta considerações em torno das filosofias de base da Gestalt-terapia e reflete sobre suas contribuições, na prática gestáltica, no campo da Psicologia.

Ao agradecer, a cada uma das pessoas que se envolveram na realização desta edição - avaliadores/as e revisores/as - deixamos nosso agradecimento, especial, aos autores e autoras que compartilharam suas reflexões e práticas nesta edição. E, aproveitamos para estender o convite para que, você também, compartilhe seus trabalhos enviando artigos e/ou resenhas e contribua com a Revista Práxis Psi. Registramos o recebimento de manuscritos, em fluxo contínuo, e estamos trabalhando na preparação do próximo número. Até breve e uma excelente leitura!

Rita de Cássia Maciazeki Gomes e Fernanda Aparecida Szareski Pezzi

Editoras

ARTIGO 1

Grupo Terapêutico para Pessoas com Deficiência Visual

Therapeutic Group for People with Visual Deficiency

Rafael Braz da Silva¹

Resumo

Estudo desenvolvido a partir do estágio básico de Psicologia, realizado dentro de um grupo terapêutico para pessoas com deficiência visual e coordenado por um psicólogo que possui essa mesma característica. O grupo faz parte de uma instituição privada situada na cidade de Porto Alegre/RS que oferece diversas atividades a pessoas com deficiência. O estudo pretende discutir e compreender a comunicação e as relações estabelecidas dentro do processo grupal, bem como analisar a forma de trabalho e o papel do psicólogo dentro desse contexto. A partir de aspectos relevantes da observação, realizou-se um estudo bibliográfico sobre processos grupais e deficiência visual. A literatura pesquisada fundamentou a análise e a compreensão dos conteúdos registrados, possibilitando a produção de novas considerações sobre o tema. Os principais resultados demonstram que a adaptação social e os conflitos psíquicos dos indivíduos não são determinados pela deficiência em si, mas influenciados por aspectos multifatoriais; a deficiência visual do psicólogo se mostra como um importante elemento que contribui para que os membros do grupo sintam-se bastante compreendidos por ele; e, por meio de atividades e discussões, o grupo promove o desenvolvimento de habilidades sociais e o suporte psicossocial aos indivíduos que o compõem.

Palavras-chave: Deficiência visual. Grupos terapêuticos. Inserção social. Processos grupais. Suporte psicossocial.

Abstract

¹ Acadêmico do curso de graduação em Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde do Centro Universitário Unilasalle Canoas. E-mail: brazpsy@gmail.com

This study was developed from the Psychology basic practical training, accomplished in a therapeutic group for people with visual deficiency and mediated by a psychologist who has this same characteristic. This group composes a private establishment of Porto Alegre/RS city that offers support and classes for disability people. This study aims to discuss and understand the communication and the relations established inside the group process, analyzing the psychologist work line and his function in this setting. From the relevant aspects of observation was accomplished a study about group processes and visual deficiency. The researched literature based the analysis and the understanding of the registered contents, enabling to make new considerations about this subject. The main results show that the people's social adaptation and their psychological conflicts aren't determined by the disability, but they're influenced by multifactorial aspects; the psychologist visual deficiency appears like an important element, because the group members feel quite understood through the identifications with him; and with its activities and discussions, the group promotes social skills development and psychosocial support to the people that compose it.

Keywords: Visual deficiency. Therapeutic groups. Social insertion. Group processes. Psychosocial support.

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido a partir do estágio de observação realizado dentro de um grupo terapêutico de uma instituição privada situada na cidade de Porto Alegre/RS. O local oferece uma série de atividades, cursos e atendimentos gratuitos voltados para pessoas com deficiência, coordenados e ministrados, em sua maioria, também por pessoas com deficiência. A realização das observações e a produção do presente construto fez parte da disciplina "Estágio Supervisionado Básico I" do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Unilasalle Canoas. Com a finalidade de se atingir o total de 20 horas de estágio, observou-se, entre os meses de março e maio de 2014, o total de dez encontros do grupo, que

se reúne uma vez por semana, durante duas horas, e é formado exclusivamente por pessoas com deficiência visual, total ou parcial. O grupo tem como característica ser aberto, não possuindo um número fixo de integrantes e é composto por pessoas adultas de ambos os sexos. Durante o período observado, o grupo teve formação mínima de três e no máxima de oito participantes, com faixa etária entre vinte e sessenta anos de idade.

Mundialmente, até as últimas décadas do século XX, a concepção predominante de deficiência estava ligada ao impedimento físico ou mental de um indivíduo. Conforme essa visão, a deficiência deveria ser tratada e corrigida, e a pessoa deveria receber algum tipo de intervenção de profissionais para "sanar" o "problema", para se adaptar à forma como a sociedade é construída e organizada (Brasil, 2012). Isso gerou a construção de todo um sistema que visa "corrigir" e "encobrir" a deficiência, pouco valorizando a autonomia e a dignidade das pessoas enquanto sujeitos de direitos. Essa compreensão foi sendo substituída pela ideia de que a exclusão vivida pelas pessoas com deficiência é provocada pela organização social, e a deficiência passou a ser entendida como produto das barreiras físicas, organizacionais e atitudinais existentes na sociedade, e não culpa individual daquele que tem a deficiência, que passou a ser entendida como uma característica da condição humana como tantas outras (Brasil, 2012).

Em 2009 foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com equivalência de emenda constitucional. Esse documento representa um importante marco, consagrando princípios que contribuem para essa mudança de compreensão sobre a deficiência. Com isso, termos como "deficiente", "portador de deficiência", "portadores de necessidades especiais" foram substituídos pela expressão consagrada pelo documento: "pessoa com deficiência", que busca valorizar a pessoa em primeiro lugar. No Brasil, desde o ano 2000, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganhou importância, resultando em avanços sociais para todos. A presença de

vários grupos de pessoas com deficiência na linha de frente das pautas políticas foi um ponto decisivo para esse movimento (Brasil, 2012). A direção dessas políticas aponta para a necessidade de construção de relações sociais mais justas e igualitárias, no sentido de uma sociedade inclusiva. No âmbito da deficiência visual, entretanto, esse movimento esbarra numa concepção hegemônica de cegueira, historicamente produzida, que a associa à incapacidade e à desgraça, tem muita força e ergue diversas barreiras (Lima & Moraes, 2009).

Ao se construir o conceito da ausência do sentido da visão como déficit ou desvio, cria-se um limite, às vezes, intransponível. Assim, a cegueira ou a baixa visão por si só já impõe uma limitação. Com isso, a exclusão não ocorre somente por uma questão social, acontecendo no encontro com a deficiência visual, incidindo sobre essa pessoa as concepções hegemônicas de cegueira já referidas. Dessa forma, a marginalização se mostra mais intensa e incapacitante. O déficit ganha destaque, encobrindo-se as estratégias singulares e as possibilidades que cada indivíduo constrói em sua vida sem a visão. O destaque dado ao déficit surge como uma força no processo de produção de subjetividade, produzindo modos de vida com a cegueira como uma "subjetividade deficiente", nos quais as forças incapacitantes e impeditivas produzem um sujeito que se percebe incapaz (Lima & Moraes, 2009). Nesse contexto, identifica-se a necessidade de ressignificação desses conceitos junto às próprias pessoas com deficiência visual. O grupo terapêutico observado se mostra como um espaço com grande potencial de contribuição para tal ressignificação. Dentro dessa perspectiva, esse estudo pretende analisar e discutir a intervenção psicológica grupal desenvolvida, compreendendo a comunicação e os vínculos estabelecidos, bem como o papel do psicólogo nesse contexto.

Fundamentação Teórica

Antes de ser discutido o conteúdo das observações, faz-se necessária a exposição de bases teóricas referentes à deficiência visual e aos processos grupais em Psicologia.

Zimerman (1999) refere que os seres humanos são gregários por natureza e somente existem em função das suas inter-relações sociais. Desde que nasce, a pessoa sempre fará parte de diversos grupos, buscando constantemente a sua identidade individual, necessitando também encontrar identidade grupal e social. As pessoas constituem grupos, grupos constituem comunidades e um conjunto interativo dessas comunidades estabelece uma sociedade. Segundo o autor "a estruturação de qualquer indivíduo, necessariamente, requer a sua participação em diferentes grupos, em que ele sempre sofre a influência dos outros, ao mesmo tempo em que ele também é um agente ativo de transformações" (1999, p. 439).

O trabalho das grupoterapias acaba de completar o seu primeiro centenário de existência. O primeiro registro que se tem data de 1905, quando o médico norte-americano Joseph Pratt iniciou, por razões econômicas e de ordem prática, atendimentos em grupo com pacientes tuberculosos. Os grupos eram compostos por cerca de 20 ou 30 pessoas que se reuniam duas vezes por semana. Nesses encontros, o médico palestrava sobre higiene e problemas da tuberculose, escutando os questionamentos dos pacientes, permitindo uma livre discussão, incluindo a troca de informações entre os indivíduos. Com isso, ele inferiu que tal método acelerava a recuperação física dessas pessoas e propiciava sensíveis melhoras no quadro clínico e na situação geral da vida de cada paciente, comprovando que a terapêutica grupal era extremamente proveitosa. A eficácia desse processo estava baseada na identificação dos pacientes com o médico, compondo uma estrutura familiar-fraternal de apoio mútuo entre os indivíduos (Zimerman, 1999). Vinogradov e Yalom (1996) descrevem que os grupos reduzem o medo, a ansiedade e o isolamento que rodeiam uma determinada situação. O terapeuta utiliza as semelhanças entre os membros do grupo para promover uma sensação de universalidade e coesão, combatendo assim os sentimentos de isolamento e desmoralização que se produzem quando alguém sente que é a única pessoa que sofre no mundo.

A modalidade grupoterapêutica que mais se aproxima do trabalho discutido nesse estudo é a dos grupos operativos, que são basicamente caracterizados por se constituírem como uma nova entidade, com leis e mecanismos próprios; pela reunião face a face dos integrantes, com uma tarefa e um objetivo comuns ao interesse de todos; por terem um tamanho que não excede o limite que coloque em risco a preservação da comunicação; e, pela instituição de um enquadre com o cumprimento de regras e combinações (Zimmerman, 1999). Os grupos operativos possuem uma técnica não-diretiva, transformando uma situação grupal em um campo de investigação ativa. Para isso, o coordenador tem a função de facilitar a comunicação entre os membros para que o grupo seja operativo, ultrapassando os obstáculos na resolução da tarefa. Assim, a técnica deve se pautar na dimensão psicossocial dos indivíduos e de suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo no grupo a gestão do conhecimento, do pensamento crítico e de atitudes transformadoras (Pereira, 2013).

A técnica de intervenção utilizada nos grupos operativos coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem, tornando-o ativo e protagonista na produção de sua saúde, na elaboração do conhecimento e dos sentidos que dão significados a sua experiência humana. Essa técnica tem o objetivo de estimular o protagonismo do grupo na construção de seu referencial conceitual para ser operativo na realidade e aprender. O conhecimento e a aprendizagem produzidos no grupo constituem o processo e o material sobre o qual o coordenador do grupo irá trabalhar (Pereira, 2013).

Para compreensão dos aspectos psicológicos relacionados à vivência com a deficiência visual e do funcionamento de tais aspectos dentro do processo grupal, faz-se necessária uma exposição de alguns conceitos encontrados na literatura sobre o tema. Maia, Del Prette e Freitas (2008) apontam que a ausência ou a redução da informação visual observável pode afetar significativamente a aprendizagem incidental de habilidades que contribuem para o

desempenho de atividades da vida cotidiana. Como descrevem Moraes e Arendt (2011), o sentido da visão possibilita a socialização por meio da imitação.

Entre pessoas com e sem deficiência visual, os processos básicos de desenvolvimento psíquico são similares. Contudo, os recursos que lhes possibilitam adaptação ao ambiente são diferentes, tanto na dimensão física, como na social. Os processos de aculturação não estão preparados para a diversidade de características apresentadas pelas pessoas com deficiência visual, influenciando quadros característicos de personalidades diversas (Silveira & Sequeira, 2002). Mazzotta e D'Antino (2011) afirmam que quanto maior for o desconhecimento e a distância das condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, maior será a probabilidade da presença do medo e da insegurança nas relações sociais. A aproximação e a interação entre as pessoas possibilitam a afirmação do outro como sujeito.

Silveira e Sequeira (2002) destacam que a necessidade de ajustamento social pode, por vezes, contrariar o ajustamento à própria deficiência, gerando situações conflituosas nas quais a pessoa renuncia a se comportar como um indivíduo com deficiência visual, principalmente quando percebe, ou imagina, que a sua maneira de agir terá reprovação social, protegendo-se e, assim, inibindo as suas próprias necessidades. Como ressalta Ferreira (2010), para construir o seu próprio comportamento autônomo, a pessoa com deficiência não precisa somente de condições interativas sociais para se desenvolver, mas também deve ter uma postura que lhe permita não se submeter a influências e condições impostas, principalmente aquelas que vão de encontro a suas necessidades e que possam ameaçar o exercício da sua cidadania.

Diante da multiplicidade de aspectos relacionados à vivência com a deficiência visual, torna-se relevante a existência de espaços e práticas capazes de promover suporte psicossocial e a ressignificação de conceitos sobre a limitação sensorial. Nesse contexto, Ribeiro et al. (2007) apontam que pode haver um desconforto por parte de profissionais que tenham uma formação incompleta e sem base experimental. Conclui-se, assim, que o contato prévio com o

universo da deficiência pode ser um importante fator para a prática do profissional que pretende trabalhar com esse público com maior familiaridade e, dessa forma, possibilitar que cada pessoa desenvolva capacidades para superar adversidades, obtendo recursos psicológicos para entrar em contato com a sua realidade e assim se desenvolver.

Análise e Discussão

As observações realizadas durante o estágio e as referências bibliográficas estudadas possibilitaram a análise e a discussão de diversos aspectos do trabalho desenvolvido pelo grupo terapêutico. A fim de se preservar a identidade dos indivíduos, cada membro do grupo foi identificado, de modo fictício, somente por uma letra maiúscula. Os aspectos registrados e discutidos priorizam o trabalho do psicólogo e a sua relação com os membros do grupo, bem como as demandas psicológicas e sociais apresentadas por esses indivíduos a partir de suas vivências com a deficiência visual. O grupo tem como características ser aberto, ter um encontro semanal com duas horas de duração, não possuir data ou prazo para o seu término, receber pessoas adultas de todas as idades, independentemente do gênero, do grupo social, do nível econômico ou cultural. A característica básica comum dentro do grupo é a deficiência visual de cada pessoa que o compõe.

O Papel do Psicólogo

No primeiro encontro, dos dez observados, foi possível acompanhar a exposição de regras de funcionamento do grupo. Por se tratar do primeiro encontro do ano, o psicólogo falou sobre o princípio dos quatro "S" que guia o seu trabalho: "seriedade", "sinceridade", "simplicidade" e "sigilo", que devem sempre fazer parte da comunicação e das relações entre todos os membros. A demarcação de regras é fundamental para o êxito e para a continuidade do trabalho grupal, como refere Zimmerman (1999, p. 444), ao abordar o enquadre de uma grupoterapia como "uma forma de estabelecer uma necessária delimitação de papéis e de posições, de direitos e deveres, entre o que é desejável e o que é possível". O enquadre

engloba também a "atmosfera grupal", que basicamente depende do grupoterapeuta, ou seja, da sua atitude afetiva interna, do seu estilo pessoal de trabalho, da sua técnica e dos seus referenciais teóricos, dentre outros atributos peculiares de cada profissional. Tais considerações são identificadas durante os encontros, sendo possível perceber que o grupo funciona conforme o estilo de trabalho do psicólogo.

Nas oportunidades em que o grupo discute limitações relacionadas à deficiência visual, o psicólogo – que é cego desde a sua adolescência – relata vivências pessoais e pontua a importância de se trabalhar dessa forma. Zimmerman (1999) afirma que um dos atributos mínimos para a qualificação de um grupoterapeuta é ser verdadeiro, porque se ele não tiver um amor pelas verdades e preferir não as enfrentar, ele não poderá servir como referência para o grupo. O profissional deve sempre demonstrar "coerência (entre o que ele diz, faz e o que, de fato, ele é)" (Zimmerman, 1999, p. 450). Na condução do grupo, o psicólogo demonstra ter bom humor, coloca-se de maneira adequada nos momentos de descontração e contorna as situações com bastante firmeza, tranquilidade e paciência. "Um grupoterapeuta pode - ou deve - ser firme sem ser rígido, flexível sem ser frouxo, descontrair, rir e brincar sem perder o seu papel e tampouco a manutenção dos necessários limites" (Zimmerman, 1999, p. 449-450).

Psicologia e Deficiência Visual

Com relação ao exercício da Psicologia junto a pessoas com deficiência visual, Ribeiro et al. (2007) constatam que "o convívio familiar com a deficiência é muito proveitoso para o crescimento profissional e pessoal do psicólogo que deseja atuar nessa área, embora não seja um requisito básico". No caso do grupo observado, a relação entre o terapeuta e os demais possui uma peculiar familiaridade, exatamente em razão da deficiência visual do psicólogo. Ribeiro et al. (2007) justificam a sua afirmação explicando que o contato prévio com o universo da deficiência visual favorece a aceitação por parte do profissional, que terá mais recursos e se sentirá mais confortável em sua atuação. Esse elemento se mostra como um

diferencial, uma vez que se percebe que as pessoas se sentem familiarizadas e acolhidas de antemão ao encontrarem no terapeuta uma espécie de par no âmbito da deficiência. No que concerne ao psicólogo, o mesmo sentimento é percebido, uma vez que, em nenhum momento, as questões relacionadas à deficiência visual que são abordadas pelo grupo parecem lhe provocar estranheza ou incompreensão.

De acordo com seus membros, o que mais os motiva a participar do grupo é a possibilidade de maior interação social. Alguns membros fazem referência a não quererem ficar ociosos ou sozinhos em casa, isolados, optando assim pela busca de envolvimento social por intermédio do grupo terapêutico. Embora haja algumas semelhanças entre as experiências vividas pelos membros do grupo, é importante o psicólogo considerar que o ser humano tem como sua principal característica a pluralidade, e não a uniformidade, pois cada indivíduo conhece e pensa o mundo de seu modo particular. Além disso, há singulares fatores biopsicológicos que ressaltam ainda mais a relevância de se perceber essa expressiva diversidade nos grupos humanos (Mazzotta, 2008).

Compreensões Sobre Ver e Não Ver

Em cada membro, é possível identificar distintas formas de compreensão da própria deficiência, tanto pelo fato de haver pessoas com baixa visão e pessoas cegas no grupo, quanto por haver pessoas que possuem a deficiência há poucos anos e pessoas que já nasceram com ela. Silveira e Sequeira (2002) ressaltam a "importância da distinção entre cegueira congênita e cegueira adquirida em que a cegueira recente surge como um acontecimento emocionalmente devastador". Tal afirmação se confirma na fala de S., que é a única integrante do grupo que nasceu cega, quando comenta que pensa ter sido melhor nunca ter enxergado do que se tivesse perdido a visão depois de já ter visto, porque imagina que deve haver grande sofrimento em sentir falta do que já viu e em precisar se readaptar ao mundo sem o sentido da visão, algo pelo qual ela não passou, porque teve todo o seu

desenvolvimento baseado nos demais sentidos, jamais com a visão, da qual ela não possui qualquer referência. Outro integrante, D., sempre teve baixa visão e se mostra muito bem contextualizado e adaptado, tendo em conta a sua acuidade visual, que sempre foi a mesma. S. e D. não precisaram enfrentar mudanças em suas vidas em decorrência da deficiência visual, porque se desenvolveram "aprendendo a ser no mundo" tendo a deficiência como uma característica inata. Maia et al. (2008) indicam que há maior autoexposição ao desconhecido e a novas situações por parte de pessoas com deficiência visual congênita do que por parte de pessoas com deficiência visual adquirida. Os motivos apontados para tal afirmação são as consequências inerentes à aquisição da deficiência, incluindo a necessidade de readaptação social, algo que não faz parte do desenvolvimento das pessoas que já nasceram com a deficiência visual, justamente porque tiveram toda aprendizagem e aquisição de habilidades sociais necessárias para interagir com o mundo e com as pessoas, intermediadas pelo uso dos demais sentidos. "Há indícios de que quanto mais tardia a perda da visão, maior a dificuldade de se relacionar socialmente e se adaptar a nova situação" (Maia et al., 2008). Constata-se assim que, no caso de S. e D., ter a deficiência visual de forma congênita é um fator que contribuiu positivamente na adaptação desses indivíduos, a despeito da ausência ou limitação do sentido da visão.

Entretanto, diante do que foi observado, é possível depreender que o fato de ter a deficiência visual há mais ou menos tempo, ser ela congênita ou adquirida, parcial ou total, não é determinante para a melhor ou pior adaptação social ou para o surgimento de conflitos psíquicos, atuando somente como um dos fatores que influencia no desenvolvimento de cada pessoa. A pluralidade própria do ser humano confirma o caráter multifatorial das respostas adaptativas e do possível surgimento de conflitos internos nas pessoas com deficiência visual. V., por exemplo, é um integrante que perdeu a visão há poucos anos e, a despeito disso, apresenta muito boas relações sociais, bastante tranquilidade e equilíbrio nos seus

comportamentos, inclusive acima da média demonstrada pelo grupo. Outra integrante, T., perdeu a visão há menos de cinco anos, participa de programas de reabilitação desde o início da aquisição da cegueira, já demonstra boas habilidades sociais e fala com tranquilidade sobre o fato de não ter mais possibilidade de voltar a enxergar. Com isso, infere-se que, no caso dessas duas pessoas, fatores internos individuais influenciam significativamente a forma com a qual elas vivenciam a deficiência.

Diferentemente de V. e T., outros membros do grupo, que também perderam a visão de forma total e irreversível, já adultos, não conseguiram se reorganizar em pouco tempo após o surgimento da deficiência. Um deles é P., que participa de diversas atividades, fazendo viagens e mantendo uma considerável rede de interações sociais. Porém, P. relata que teve um início de processo bastante complicado, com muita negação, raiva e afastamento por parte de sua família, fazendo com que ele demorasse bastante para se adaptar a sua nova condição. A. é outro membro do grupo que ficou cego já na fase adulta, há cerca de cinco anos, e tem, até o momento, severas dificuldades de aceitação da cegueira. A. comenta, por diversos momentos, que não vê sentido na vida sem poder enxergar e que não acredita na possibilidade de ser feliz sendo cego. Segundo os seus depoimentos, A. teve muitas dificuldades de apoio social logo após a perda da visão. Os casos de P. e A. confirmam a relevância dos recursos internos dos indivíduos no enfrentamento de condições adversas, além de apontarem para o apoio social como um importante fator de proteção com o qual ambos não puderam contar no início do processo de reabilitação.

O Campo Grupal

A busca por mútua compreensão e por relações de amizade com outras pessoas com deficiência visual se constituem como importantes motivações para integrar o grupo. Isso se confirma na fala de A., quando refere que percebe que as pessoas videntes apenas toleram os

cegos, mas que preferem não os ter por perto, e, assim, ele busca justamente se relacionar com seus companheiros de deficiência, nos quais encontra amizade sincera, compreensão, etc. A. comenta que apenas se sente bem convivendo com pessoas com deficiência visual porque, em geral, não confia nas demais pessoas. Vinogradov e Yalom (1996) descrevem que no ponto de vista dos membros desses grupos, as pessoas que se encontram nas mesmas circunstâncias são as que melhor podem ajudar umas às outras, já que as pessoas de fora não compreendem plenamente os problemas específicos de quem procura e precisa de apoio. Os membros desses grupos compartilham tantas experiências, passando a conhecer tantos sentimentos uns dos outros, que acabam incentivando cada indivíduo a revelar pensamentos, anseios e acontecimentos comuns a todos eles.

As expressivas diferenças entre os membros do grupo se apresentam como uma grande oportunidade de crescimento pessoal e fortalecimento psicossocial para todos os indivíduos envolvidos no processo. As discussões realizadas a partir dos assuntos que são abordados, passando pela mediação e participação ativa do psicólogo produzem reflexões e resultados em cada um dos membros, que demonstram ao longo dos encontros, mudanças na sua forma de pensar e de agir. As observações possibilitaram a constatação desse fenômeno, seja quando A. expõe seus conflitos internos e suas fragilidades, recebendo apoio, sugestões e acolhimento do grupo e, posteriormente, relatando o quanto isso faz diferença na sua vida, ou seja, quando D., T. e A. verbalizam seus fortes posicionamentos e opiniões, sendo criticados pelos demais, por meio de argumentos contrários e acabam repensando os seus pontos de vista e dividindo com o grupo as modificações produzidas em suas ideias e conceitos. Nessa perspectiva, Zimmerman descreve um fenômeno peculiar e próprio do campo grupal, o qual denomina "ressonância", que representa o fato de que a comunicação trazida por um determinado membro do grupo ressoa em outro, que por sua vez, transmite um significado afetivo equivalente, mas que, provavelmente, surge dentro de uma narrativa de aspecto bem diferente e assim

sucessivamente. "O campo grupal se constitui como uma galeria de espelhos, em que cada um pode refletir e ser refletido nos e pelos outros" (Zimmerman, 1999, p. 442).

Deficiência Como Construção Social

Como já referido no grupo, há indivíduos que preferem interagir com outras pessoas com deficiência. Isso pode estar relacionado às concepções sobre deficiência visual socialmente produzidas. Silveira e Sequeira (2002) relatam que as pessoas cegas sentem que a sua deficiência é incapacitante, levando em consideração o fato de que uma determinada parcela da população equipara deficiência à doença e, às vezes, as próprias pessoas com deficiência não se libertam desse conceito, incorporando-o como parte da percepção que elas têm de si, contribuindo para a consolidação de um estigma negativo. Lima e Moraes (2009) referem que os problemas das pessoas com deficiência visual têm sido constituídos por uma sociedade que enfatiza impedimentos em detrimento dos potenciais dessas pessoas. O reconhecimento de que o campo social opera na produção da deficiência, evidenciando somente a limitação que ela pode implicar, justifica a necessidade de se transformar essa realidade. Ribeiro et al. (2007) identificam a importância de se incentivar os indivíduos com deficiência visual a conviverem socialmente, de maneira ampla e geral, para que se torne possível uma verdadeira inclusão social, com uma consequente quebra de estigmas.

No grupo, diversos depoimentos vão ao encontro da existência de estigmas negativos ligados à deficiência visual, seja quando L. relata que, certa vez, sofreu discriminação por parte de pessoas que não queriam seus filhos estudando com o filho dela, em razão do menino ser filho de uma pessoa cega; seja nos vários relatos de membros que já foram questionados sobre como eles faziam para se casar, fazer sexo, etc, se eles são cegos; ou ainda, seja quando o próprio psicólogo conta que já passou por situações nas quais algumas pessoas lhe criticaram por ele estar carregando seu filho pequeno no colo, duvidando de suas capacidades. Tais situações apontam para a importância do amplo convívio das pessoas com deficiência em

sociedade, a fim de se promover uma transformação cultural, de modo que passe a ser percebido com naturalidade todo tipo de interação social diante da diversidade humana. Moraes e Arendt (2011) afirmam que "retomar as práticas nas quais a deficiência é feita, apostar que existem múltiplas versões nos modos de ordenar eficiência e deficiência, problematizar qualquer concepção de normalidade não-marcada é, de algum modo, reverberar e expandir o sentido de normatividade da vida". Nessa direção, as discussões que visam desconstruir a lógica binária que separa as pessoas em "com" e "sem" deficiência se mostram como essenciais dentro do grupo terapêutico.

Suporte Psicossocial

No grupo, o psicólogo coloca em discussão temas ligados ao comportamento e às relações sociais dos seus membros, como debater com o grupo a importância de ser receptivo quando alguém oferece ajuda para atravessar uma rua ou encontrar um endereço, de cultivar boas relações sociais, contribuindo para a mudança de cultura da sociedade a respeito da diversidade humana e de manter o bom humor, mesmo frente a adversidades provenientes de barreiras sociais e arquitetônicas, dentre outros assuntos dessa ordem. Além disso, o psicólogo ressalta ao grupo a importância de se perceber a responsabilidade pela própria deficiência, evitando que a pessoa culpe, por exemplo, seus familiares, por suas dificuldades cotidianas, como se tivessem a obrigação de protegê-la e servi-la.

Frequentemente, os integrantes do grupo relatam vivências de preconceito e discriminação, iniciando um longo debate, o que sugere tratar-se de uma vivência comum a todos ou, no mínimo, à maioria das pessoas presentes. Outras vezes, o psicólogo é quem propõe determinado assunto para o encontro que se inicia, estimulando assim a troca de experiências, discussões e reflexões sobre algum tema que ele tenha percebido ser pertinente, a fim de proporcionar o desenvolvimento de conceitos, capacidades, crenças pessoais, etc. Vinogradov e Yalom (1996) descrevem que o líder de um grupo de apoio estimula os

membros a se perceberem como indivíduos que reagem ao estresse, auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das adversidades. O grupoterapeuta define, frequentemente, uma "ordem do dia" e exercícios estruturados, objetivando encontrar e desenvolver estratégias de resolução de problemas e passar orientações aos indivíduos.

Os membros do grupo demonstram valorizar enormemente as atividades e oficinas oferecidas pela instituição para além da função educativa e recreacional que tais atividades exercem. Pode-se identificar aquilo que González Núñez (1999) denomina "externalização de interesses", que é utilizada como um suporte conjunto ao tratamento grupoterapêutico, principalmente, quando o indivíduo se encontra muito envolvido em seus problemas internos, que a realidade externa acaba perdendo significado para ele. Assim, procura-se redirecionar os seus interesses para o mundo exterior, por meio das artes, esportes, recreações ou passatempos, auxiliando a desviar a atenção vinculada à tensão interna e à ansiedade. A externalização de interesses permite que o indivíduo se sinta útil, percebendo que sua existência pode ter algum proveito e sentido, favorecendo sua autoestima. No grupo, I. é uma integrante que se envolve com artesanato e dança, inclusive com uma formação artística. D. e L. já participaram de oficinas de teatro e dança. A. já participou de oficina de dança e, junto com R., passou a frequentar a oficina de informática. S. está cursando massoterapia, Y. e G. já são formadas massoterapeutas, também pela instituição. Desse modo, seja por meio dos cursos e oficinas oferecidos, ou seja, por meio do trabalho desenvolvido pelo grupo terapêutico, infere-se que o processo grupal tem grande importância para o suporte e o desenvolvimento psicossocial das pessoas atendidas pela instituição.

Considerações Finais

Toda pessoa têm seus recursos internos e contexto social que podem ser favoráveis ou não ao seu desenvolvimento e a sua maneira de experienciar as singulares influências da limitação sensorial em sua vida. Assim como qualquer indivíduo, as pessoas com deficiência

visual podem ter experiências emocionais que podem gerar desilusões e frustrações, mas que podem mostrar, simultaneamente, novos sentidos, encontros e descobertas, ampliando o contato com a sua realidade psíquica e proporcionando, com isso, uma vida mais criativa (Villela, 2008).

No processo de desenvolvimento do presente construto foi possível constatar que as concepções hegemônicas negativas da deficiência visual são construídas e reforçadas por todas as pessoas, independentemente de terem ou não deficiência. Tal constatação tem base tanto no referencial teórico utilizado, quanto nas narrativas dos participantes do grupo terapêutico. Discursos que valorizam a preferência pelo convívio com outras pessoas com deficiência ou que dão conta de que pessoas sem deficiência não apreciam o convívio com cegos confirmam o seu próprio papel na construção das concepções do que é ser cego ou ter baixa visão, reforçando a lógica binária que divide as pessoas em “com” e “sem” deficiência, perpetuando a exclusão e a segregação social.

Nesse sentido, torna-se necessária a existência de espaços de convivência e de serviços de atenção psicossocial capazes de promover a ressignificação das concepções sobre deficiência visual, visando o desenvolvimento das pessoas atendidas. Na instituição, pretende-se atender tais demandas tanto por meio das atividades pedagógicas e culturais desenvolvidas, quanto pelo trabalho do grupo terapêutico observado. Para contribuir com esse amplo processo, sugere-se a elaboração de mais pesquisas e discussões sobre o tema, a fim de se ampliar e aprofundar a análise dos aspectos psicológicos e sociais apresentados nesse estudo.

Referências

Brasil. (2012). Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: Uma análise a partir das Conferências Nacionais. Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência / Secretaria de Direitos Humanos. Retirado do <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/>

- Ferreira, L. B. (2010). Grupo de convivência com deficientes visuais: Prática de estágio. Universidade Luterana do Brasil, Guaíba, RS. Retirado do <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2010/artigos/psicologia/salao/>
- González Núñez, J. J. (1999). Psicoterapia de grupos: Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas. México: El Manual Moderno.
- Lima, L. F. F., & Moraes, M. (2009). Inclusão e cegueira: Encontros na escola regular. Revista Psicologia Argumento, 27(59), 355-363. Retirado do <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa>
- Maia, J. M. D., Del Prette, A., & Freitas, L. C. (2008). Habilidades sociais de pessoas com deficiência visual. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 4(1). Retirado do <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/>
- Mazzotta, M. J. S. (2008). Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. Revista @mbienteeducação, 1(2), 165-168.
- Mazzotta, M. J. S., & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. Revista Saúde e Sociedade, 20(2), 377-389. Retirado do <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/>
- Moraes, M., & Arendt, R. J. (2011). Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: Modos de ordenar eficiência e deficiência visual. Caderno CRH, 24(61), 109-120. Retirado do <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n61/08.pdf>
- Pereira, T. T. S. O. (2013). Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: Implicações para pesquisa e intervenção. Revista da SPAGESP, 14(1), 21-29. Retirado do <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v14n1/v14n1a04.pdf>
- Ribeiro, A. G., Horvat, C. C., Gonçalves, E. G., Manuchakian, F., Prado, G. M. A., & Muniz, J. A. (2007). Relações interpessoais na inclusão de pessoas com deficiência: Estudo sobre

apoio psicológico a pessoas com deficiência visual. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 7(1), 53-82.

Silveira, M. J., & Sequeira, A. (2002). A saúde mental na inserção social da pessoa com cegueira adquirida. *Revista Análise Psicológica*, 3(20), 449-470. Retirado do <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/>

Villela, E. M. B. (2008). O papel do serviço-escola de psicologia no atendimento ao deficiente visual. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 535-545. Retirado do <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/>

Vinogradov, S., & Yalom, I. D. (1996). *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Barcelona: Paidós.

Zimerman, D. E. (1999). *Fundamentos psicanalíticos: Teoria, técnica e clínica: Uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ARTIGO 2

O lugar do sintoma na clínica infantil

The symptom's place in the infantile clinic

Lao Tse Bertoldo²

Ana Paula Benatti³

Resumo

Este estudo discute sobre a clínica psicanalítica infantil em suas particularidades teóricas e práticas. Portanto, o objetivo principal deste trabalho é compreender qual o lugar do sintoma na constituição psíquica da criança e sua relação com a prática clínica infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque psicanalítico, sendo que a estratégia metodológica é o Estudo de Caso, proposto por Stake (2009). O Estudo de Caso desenvolveu-se a partir do atendimento de uma criança de 09 anos, realizado em período de estágio clínico. A partir deste estudo pôde-se compreender que o sintoma desempenha um papel importante na constituição do psiquismo e na clínica infantil, pois é o representante do desejo do sujeito.

Palavras-chave: Clínica. Infância. Sintoma. Transferência.

Abstract

This study discusses on child psychoanalytic clinic in its theoretical and practical characteristics. Therefore, the main purpose of this paper is to understand what is the place of the symptom in the child psychic constitution and his relation with the infantile clinic practice. It is a qualitative research, with psychoanalytic focus, being the methodological strategy the Case Study, proposed by Stake (2009). The case study was developed from the treatment of a nine years-old child, occurred in clinic training period. From this study it was

² Psicóloga, Mestre em Educação, professora do Curso de Psicologia da SETREM

³ Psicóloga, aluna egressa do Curso de Psicologia da SETREM

possible to understand that the symptom makes an important role in the constitution of the psyche and in the infantile clinic, because it is the representative of the wish of the person.

Keywords: Clinic. Childhood. Symptom. Transference.

Introdução

A *clínica infantil* é uma temática em voga no momento atual da sociedade devido a um olhar diferenciado que se tem dado a essa fase importante do desenvolvimento e constituição do sujeito. É na infância que as crianças tecem seus primeiros laços sociais, estimuladas pelos pais ou cuidadores, nos processos de diferenciação do eu e do outro. Ainda nesta fase, o contato com o mundo externo e a inserção na linguagem, faz deste pequeno ser um sujeito em potencialidade.

Desta forma, nesta discussão, evidencia-se a importância do sintoma apresentado pela criança como um dispositivo clínico a ser analisado. Para tanto, buscou-se pensar a clínica infantil e as suas vicissitudes dentro da perspectiva psicanalítica, para a qual o sintoma diz de uma verdade que o sujeito ainda não consegue administrar senão pela via da constituição sintomática, em que algo muito importante, mas angustiante, está em jogo para o mesmo. Desta forma, o sintoma surge como enigma a ser decifrado, como algo que fala pelo e do sujeito.

Busca-se, também, com este trabalho compreender, na dimensão fenomenológica, como este sintoma é vivenciado pela criança e tomado pelos pais, uma vez que o mesmo diz de grande sofrimento para ambas as partes. O sintoma na clínica infantil é visto, então, como algo que fala não só do próprio sujeito em questão (a criança), mas também como sendo a verdade de todo um enredo familiar que se desenrola pela criança ou através da mesma.

Assim, neste estudo é realizado um percurso bibliográfico sobre o tema e, após, apresentado uma discussão de caso composta por fragmentos de um atendimento clínico

realizado no Serviço Clínica-Escola de Psicologia da SETREM – SERCEPS, em que a pesquisadora exerceu o papel de terapeuta no caso.

Constituição psíquica

Todo indivíduo, ao nascer, insere-se em um berço simbólico marcado pela linguagem/cultura. Entretanto, “em virtude de seu desamparo, de sua dependência, o indivíduo quando nasce está submetido a alguém que cuide dele, que assegure sua sobrevivência e lhe possibilite a entrada na Cultura” (Meira, 2010, p. 26), ou seja, a criança ainda não consegue cuidar de si e precisa do outro para alimentá-la, higienizá-la, vesti-la, etc.

Enquanto seus cuidadores lhe provêm essas necessidades orgânicas, eles também vão nomeando essa criança, erotizando o seu corpo, apostando nela. Dessa forma, aos poucos, vai-se colocando a funcionar todo o seu aparato neurofisiológico (Jerusalinsky, 1997). Por isso, o corpo para a psicanálise não é o biológico, mas é um corpo erotizado, subvertido (Dejours, 2010).

Nestes cuidados ministrados à criança pelo cuidador que investe, aposta, de onde partem mapeamentos e sensações que vão tecendo o psiquismo, destacam-se duas funções primordiais ao desenvolvimento psíquico, exercidas por um Outro, que são fundamentais para a inserção da criança na Cultura. São elas: *função materna* e *função paterna*.

A partir da função materna é que se iniciam os cuidados básicos realizados à criança, em que a mãe investe sua própria libido⁴, erotizando o corpo do bebê. Ela interpreta o seu grito/choro, nomeia suas manifestações, inserindo-o no campo da linguagem, na ordem do simbólico. Esse grito, portanto, que em um primeiro momento é apenas a manifestação de um desconforto orgânico, é interpretado pela mãe como uma demanda, ou seja, este grito é interpretado como um pedido por algo ou alguém. Esta antecipação de sentido vai

⁴ Energia psíquica das pulsões sexuais, que encontram seu regime em termos de desejo, de aspirações amorosas (Chemama, & Vandermersch, 2007, p. 229).

promovendo para a criança que, aos poucos, ela possa de fato demandar, pois o sentido dado pela mãe ao grito tem a função de “grampear” significado às manifestações orgânicas e a criança vai realizando suas primeiras inscrições neste processo. Na medida em que esta criança cresce e se desenvolve, a mãe apresenta-lhe o pai, que desempenhará uma função importante na constituição psíquica do futuro sujeito, interrompendo providencialmente esta relação mãe e filho para que novas inscrições ocorram, tendo a criança de se haver com a falta, que mobilizará novas buscas para além do vínculo com a mãe.

Entretanto, ressalta-se que este processo de erotização inicial é muito importante, tendo em vista que é o que antecipará a constituição do sujeito tanto em nível psíquico, quanto neurofisiológico. Porém, conforme ressaltado por Fernandes (2006), ao referir-se à *mãe de extremos*, há certa medida para tal erotização – nem *demais*, totalizante, que sufoque a criança, não dando espaço para que ela possa se posicionar frente ao seu desejo; nem *insuficiente*, a ponto de não prover o mínimo de segurança à criança para experimentar, errar, acertar. Ou seja, esta erotização deve possibilitar que a partir dela possa emergir um sujeito desejante. Quando essa erotização falha, podem ocorrer algumas consequências na constituição psíquica do sujeito e aparecer, também, sintomas clínicos.

Nesse sentido, os pais fazem uma aposta na criança e, antes mesmo de nascer ou de ser concebida, a criança já ocupa um lugar no desejo dos pais. Ela advém em um momento único da família e/ou de apenas um dos pais e, independentemente da dinâmica familiar, a criança é desejo (inconsciente) dos pais. Por isso, na clínica infantil, é importante considerar esse aspecto da história de vida da criança e sua relação com o desejo dos pais.

De acordo com Zimmerman (2000, p. 43), “uma adequada maternagem – que Winnicott denomina como sendo aquela provinda de uma *mãe suficientemente boa* – alude ao fato de que essa mãe não frustra e nem gratifica de forma excessiva, possibilitando um sadio crescimento do *self* do seu filho”. Em outras palavras, uma mãe que consegue conciliar suas

funções de prover e frustrar, ou nas palavras de Fernandes (2006), uma mãe que não seja *de extremos*.

Neste momento inicial da vida da criança, ela e a mãe são uma só, não havendo diferenciação entre ambas; por isso, diz-se que há uma *simbiose* entre as mesmas. Na medida em que a criança vai crescendo, ela adquire a possibilidade de ir se diferenciando da mãe, ou seja, de um “bolinho de carne” totalmente alienado no desejo dessa mãe (objeto), aos poucos, vai emergindo um sujeito de desejo, separado da mãe. Conforme mencionado anteriormente, para que esse processo ocorra, é necessária a entrada de um terceiro nesta relação mãe e filho: a função paterna. Neste sentido, pode-se compreender a função paterna, primeiramente, como responsável por sustentar essa simbiose entre a mãe e o bebê, porém, posteriormente, o pai, enquanto representante da Lei, é quem “impedirá” que tanto a mãe quanto a criança percam-se em seu gozo de serem *uno*. Porém, a função paterna só será efetiva se a mãe autorizar que o mesmo interdite tal relação e isso ela o faz através de seu discurso, apresentando o pai à criança, dirigindo a ele o seu olhar e não apenas à mesma (Freud, 1924).

Freud (1925) nomeia esse momento da constituição psíquica como Complexo de Castração⁵ que ocorre tanto com o menino quanto com a menina. O que difere entre ambos é o Complexo de Édipo⁶. Enquanto que para o menino com o Complexo de Castração se desfaz o Édipo; para a menina, é neste ponto que o Complexo de Édipo inicia.

Então, como entender o sintoma como parte da constituição do sujeito? De acordo com Meira (2010, p. 143), existem os sintomas constituintes que são decorrentes de neuroses transitórias e se caracterizam por serem “tentativas de separação do desejo materno”. São sintomas especialmente evidentes em crianças menores. Tais sintomas como o brincar, as

⁵ O Complexo de Castração se caracteriza por uma experiência psíquica inconscientemente vivida pela criança, sendo que seu aspecto essencial é o reconhecimento, sob angústia, da diferença anatômica entre os sexos (Nasio, 1997, p. 13).

⁶ O Complexo de Édipo designa o conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica (Chemama, & Vandermersch, 2007, p. 112).

crises de birra, as mentiras, o negativismo, etc., são formas de a criança se afirmar como sujeito desejante e, para isso, é preciso descolar-se dessa mãe e internalizar a Lei Paterna, que ocorre na finalização do processo edípico (Lacan, 1999).

Sobre tais sintomas constituintes, Jerusalinsky (2002, p. 259) afirma que estes se constituem numa resposta à estrutura, ou seja, “a forma que a criança tem de começar a tecer ativamente uma rede singular de representações a partir daquilo que a marcou. Deste modo, já há ali um sujeito que começa a produzir seus sintomas, suas respostas singulares diante da estrutura”. Jerusalinsky,(1997) coloca que uma criança brinca, ritualiza, tem crises de birra, inventa algumas mentiras para tentar dar conta de sua própria fantasmática e para descolar-se do desejo materno, tornando-se sujeito de seu próprio desejo.

Ainda quanto a tais sintomas, Meira (2010, p. 23) ressalta:

Há também sintomas que protegem as crianças de vivências de castração, por exemplo, os medos e as fobias, tão frequentes em crianças de três anos. Para não se verem acoçadas nesta situação de ter que se depararem com a falta, elas evitam esta confrontação por intermédio do medo do escuro, do pavor do lobo mau, do pânico de elevador, etc.

Os sintomas de defesa surgem de forma reativa, ou seja, como defesa e não têm uma forte significação simbólica, aparecendo muitas vezes no corpo como uma descarga pulsional. Tais sintomas frequentemente surgem em crianças bem pequenas, que ainda não têm a linguagem totalmente desenvolvida e dispendo de um universo simbólico que seria capaz de nomear seus estados emocionais, conflitos psíquicos, dificuldades. Dessa forma, o corpo, frequentemente passa a ser a via privilegiada para a expressão de tais conflitos (Ranña, 2010). Como exemplo de defesa, pode-se citar uma criança que deixa de se alimentar apresentando um quadro de anorexia frente a uma mãe que, por oferecer muito, não permite à criança um

espaço para desejar. Assim, frente a uma angústia de engolfamento, a criança recusa o alimento.

A importância do sintoma na Psicanálise

De acordo com Chemama e Vanderersch (2007, p. 354), o sintoma é um “fenômeno subjetivo que constitui, para a psicanálise, não o sinal de uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente.” Ou seja, o sintoma seria o indicativo de algo que não vai bem, porém, ao contrário do propósito da medicina, que visa eliminar o sintoma, a psicanálise trabalha a partir dele, buscando o que faz o sintoma no sujeito e de que esse sintoma diz.

Freud, ao estudar as histéricas, percebe que seus sintomas conversivos não são da ordem do orgânico, mas sim “um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de repressão” (Freud, 1926 [1925]). Além disso, Freud também aponta que os sintomas possuem uma íntima conexão com o sujeito que os produz e que, por isso, fazem sentido, assim como os sonhos (Freud, 1917 [1916-17]).

Em um primeiro momento, Freud (1893, p. 41) inicia suas teorizações sobre o sintoma propondo que o mesmo seria causado por algum trauma psíquico, sendo produto deste. De acordo com o autor, “Qualquer experiência que possa evocar afetos aflitivos – tais como os de susto, angústia, vergonha ou dor física – pode atuar como um trauma dessa natureza.” Dessa forma, o trauma seria um afeto ligado a uma situação que ocorrera num passado remoto e que, no presente, ainda possui essa carga de afeto, pois esta não fora suficientemente ab-reagida⁷.

Posteriormente Freud abandona a ideia do trauma presente na gênese do sintoma e o define como sendo um signo, uma manifestação do Id no Ego e, portanto, consequência do

⁷ Ab-reação: “Descarga emocional pela qual um sujeito se liberta do afeto ligado à recordação de um acontecimento traumático, permitindo assim que ele não se torne ou não continue sendo patogênico” (Laplanche, & Pontalis, 2001, p. 1).

recalque. Dessa forma, compreende-se o sintoma como possuidor de um caráter simbólico, sendo “um substituto deslocado, inibido e não reconhecível de uma satisfação” (Meira, 2010). Nesse sentido, Hamad (2003, p. 12) aborda que “o sintoma é, pois, precioso, serve para esconder aquilo que contém o Sujeito no que ele tem de mais íntimo”.

Para Freud (1926 [1925]), o sintoma é compreendido como uma formação de compromisso entre as partes recalçadas do desejo inconsciente e as técnicas defensivas do Ego sendo, pois, uma solução encontrada frente a esses conflitos para oferecer tanto uma espécie de satisfação do desejo inconsciente quanto manter a integridade do Ego de forma que essa satisfação se ajuste às exigências da censura.

Por outro lado, Freud (1926 [1925]) também desenvolve a ideia de um ganho secundário contido no sintoma como algo de um importante valor narcísico ao sujeito, pois a partir deste é possível que o sujeito obtenha certas vantagens que não obteria em situações normais. Com relação à análise, tal ganho secundário dificultaria o avanço terapêutico devido às resistências que este geraria, pois o sintoma estaria completamente incorporado ao Ego, sendo parte deste.

Para Lacan (1998), o sintoma é possuidor de uma verdade. É o significante de um significado recalçado, pois este significado não pode ter acesso à consciência do sujeito. Dessa forma, o sintoma só se constitui porque não haveria outro modo de o sujeito arcar com uma verdade insuportável para ele naquele momento.

Lacan (1962-1963) também introduziu a noção de gozo presente no sintoma (semelhante ao conceito de ganho secundário de Freud) referindo-se a algo que não pode estar representado, que não se deixa capturar pela cadeia da linguagem. Já para Freud (1926 [1925]) o sintoma não deve ser abolido até que se investigue seu significado, uma vez que este diz da verdade do sujeito. Dessa forma, o sintoma do sujeito é sempre endereçado ao

Outro, apresentando-se como hieróglifo a ser decifrado. Quanto ao gozo contido no sintoma o autor aborda que

por natureza, o sintoma não é como o *acting out*, que pede a interpretação, pois – esquecemos isso em demasia – o que a análise descobre sobre o sintoma é que ele não é um apelo ao Outro, não é aquilo que mostra ao Outro. O sintoma, por natureza, é gozo, não se esqueçam disso, gozo encoberto, sem dúvida, (...), ele se basta (Lacan, 1962-1963, p. 140).

Neste sentido, Lacan nos acrescenta ao entendimento da dinâmica contida na formação sintomática que, o que se realiza no sintoma, assim o faz como um gozo, que pode ser compreendido como uma satisfação inconsciente. Este gozo pode ser sentido pelo Ego como um desprazer, mas traz algo de uma realização inconsciente para o sujeito. Não sendo, portanto, uma realização consciente para o sujeito.

Ainda quanto ao sintoma, este se estrutura enquanto processo metafórico e metonímico, termos lacanianos que correspondem à condensação e ao deslocamento, freudianos. O sintoma enquanto metáfora significa que este vem a ser a substituição de um significante, ou seja, é a forma como tal significante pode aparecer ao Eu sem que este tenha que se haver com o seu real significado e, desta forma, desorganizar-se, por se tratar de uma verdade insuportável. Já o sintoma visto como metonímia implica o deslocamento de energia (afeto) de um objeto a outro.

A partir disso, pode-se compreender o sintoma como uma formação do inconsciente. Meira (2010) ressalta que a proposta da psicanálise não é a de suprimir este sintoma, uma vez que ele diz da verdade do sujeito, pois, na maioria das vezes, proporciona um ganho secundário, o que dificulta ao sujeito querer abrir mão deste, ou seja, o sintoma entendido

como *gozo*. O sintoma também pode ser percebido como um pedido de socorro, que diz de algo que não vai bem.

Dessa forma, a autora propõe:

o sintoma representa, pois, duas faces interligadas. Se de um lado ele é uma das formas pelas quais o inconsciente se apresenta, de outro lado temos que o sintoma é também um modo de gozar. É uma parte do ser do sujeito que não se representa na linguagem (Meira, 2010, p. 34).

Particularidades da clínica infantil na Psicanálise

Sabe-se que Freud não trabalhou diretamente com crianças, porém demonstrou interesse pelos aspectos psíquicos relacionados às vivências infantis. Desta forma, a clínica psicanalítica com crianças veio a se desenvolver a partir de teóricos pós-freudianos, como Ana Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Lacan, Françoise Dolto.

Atualmente, o tratamento psicanalítico de crianças segue principalmente as teorizações de Winnicott, Jacques Lacan e Françoise Dolto que, além da sessão reservada à criança, em que esta se expressa pelo brincar e pela palavra, há o conhecimento de que é necessário incluir os pais no atendimento, para que haja uma maior efetividade no tratamento. Estes autores também consideram que a criança não está à parte, mas que é produto do drama familiar e que por isso, muitas vezes, sua questão está ligada à fantasmática parental.

Na clínica com crianças verificam-se algumas diferenças da clínica de adultos, a começar pelo fato que, quem chega ao consultório é algum dos pais para buscar atendimento para a criança e não a própria. Outro ponto a ser ressaltado, e que difere da clínica com adultos, é que o tratamento da criança envolve também os pais, pois, compreende-se que o sintoma da criança é, muitas vezes, produto do drama familiar vivido.

Segundo Seincman (2000) uma das principais diferenças da clínica infantil é o fato de não se saber, *a priori*, quem será o paciente: a criança ou os pais, uma vez que esta criança

vem de um meio social específico e de uma família singular, sendo produto desta. Então, é preciso que o analista “desvende” a quem diz respeito o sintoma que a criança carrega: se é produção da própria criança ou se diz respeito a algum dos pais. Desta forma, o trabalho com a criança e com os pais é fundamental para um bom resultado terapêutico e para identificar quem é o paciente, quem realmente demanda atendimento.

Portanto, de acordo com esta autora, as configurações possíveis de atendimento na psicanálise de crianças, atualmente, vêm de encontro às possibilidades averiguadas pelo psicólogo em cada caso. Ou seja, o tratamento pode ser com a criança apenas e eventual participação dos pais, com os pais e crianças intercaladamente, eventualmente com a dupla mãe-filho, tratamento de crianças e pais com terapeutas diferentes, ou ainda, tratamento dos pais em lugar da criança. Por isso se diz, também, que no tratamento psicanalítico de crianças trabalha-se com diversas transferências: a da criança e a dos pais ou responsáveis.

Dessa forma, Seincman (2000) define a demanda da clínica infantil como sendo mais complexa e aborda que “A criança se apresenta, assim, em um primeiro momento, como sendo a portadora do sintoma, a depositária do sofrimento. Mas, com o passar do tempo, é possível delinear, aos poucos, a questão própria à criança e sua relação com a questão parental” (Seincman, 2000, p. 48). Ou seja, com o decorrer das entrevistas preliminares é possível ir identificando o que está envolvido no sintoma da criança.

Segundo Mannoni (2004), geralmente os pais chegam até o consultório com uma queixa que encobre algo a mais ou sintomas diferentes dos que motivaram a consulta. E, muitas vezes, só num segundo momento eles conseguem trazer o que realmente se passa com a criança e com a família num geral. Nesse sentido, a autora aborda o fato de que em muitos casos o sintoma da criança diz de certa *desordem familiar*, mas que isso não seria a maior dificuldade encontrada na clínica com crianças, e sim o fato de *os pais se recusarem* a ver essa desordem e a lidar (fazer algo) com isso.

Por isso, num primeiro momento, os pais vêm com uma queixa e pedem que o analista “resolva” o sintoma da criança para que ela não mais o apresente, mas o analista não toma esse pedido dos pais e, sim, busca entender o que se passa com a criança e com a dinâmica parental. Neste momento, “O trabalho do analista é possibilitar que essa queixa se transforme em uma demanda de análise da criança” (Meira, 2010, p. 33).

Dessa forma, o sintoma que aparece na clínica infantil se apresenta, em seus propósitos, na constituição infantil diferindo do sintoma constituinte, pois se trata de um sintoma que incomoda e causa sofrimento tanto à criança quanto aos pais, mas que naquele momento da constituição está representando algo de suma importância para a criança, que não pode ser dito de outro modo. Entretanto, esse sintoma, apesar de ser um sintoma clínico, também diz da verdade do sujeito e possui um sentido simbólico. Ao terapeuta cabe desvendar tal sintoma, não no intuito de eliminá-lo, mas sim de lê-lo, pois este traz consigo a singularidade do sujeito.

A investigação da verdade contida neste sintoma, o desdobrar de seu deciframento pelo psicoterapeuta, faz-se juntamente com o recurso da palavra, sendo possível no brincar da criança em sessão. O brincar, assim como a associação livre, são as técnicas primordiais do trabalho de clínica infantil. Nesse sentido, Jerusalinsky (1997) traz que a criança, ao brincar, constitui elementos da sua subjetividade e também repete suas questões de maneira a produzir sentido às mesmas. Estas produções são significantes, pois estão remetidas ao Outro representado pelo psicoterapeuta, em processo transferencial.

A transferência na clínica infantil

Em toda a obra de Freud, é possível verificar uma constante referência ao termo “transferência”. Desde esta primeira constatação, o conceito de transferência veio evoluindo e sofrendo modificações ao longo da história da Psicanálise. Na medida em que autores das diversas escolas da linha psicanalítica foram ampliando suas produções teóricas, o conceito de

transferência foi recebendo novas modelagens. De acordo com Chemama e Vandermersch (2007, p. 376-377) a transferência é o “vínculo que se instaura de forma automática e atual entre o paciente e o analista, atualizando os significantes que sustentaram seus pedidos de amor na infância, e testemunhando que a organização subjetiva do sujeito é acompanhada por um objeto, que J. Lacan denominou de *objeto a*”.

Januário (2008) propõe que, tratando-se de transferência, o processo de análise possui três tempos fundamentais, sendo eles: o primeiro, o período inicial da análise em que é feito o estabelecimento da neurose de transferência; o segundo, o período de neurose de transferência e, por fim, o terceiro e último tempo, o período de dissolução da neurose de transferência. Tal processo de estabelecimento da transferência ocorre tanto na clínica com adultos, quanto na clínica infantil. Porém, tratando-se de psicanálise com crianças, os trabalhos são com múltiplas transferências, uma vez que há mais sujeitos envolvidos no processo terapêutico (a criança, os pais e/ou cuidadores, a escola etc.).

Dessa forma, Vorcaro (1999, p. 72) traz que “A posição de afetamento que conduz um sujeito a supor um saber no analista é exercida pelos pais, antes de ser, e para que possa ser exercida pela criança”. Nesse mesmo sentido, a autora complementa que a transferência para com a criança só se dá efetivamente se incidir sobre as figuras parentais. Tais colocações nos permitem concluir que, em psicanálise de crianças, faz-se de suma importância a participação e implicação dos pais para com o tratamento, uma vez que a transferência dos mesmos pode encaminhar a transferência da criança ao analista, ou, por outro lado, pode gerar resistências.

Esse é um ponto pertinente para a clínica infantil: o endereçamento da demanda. Os pais, ao suporem no terapeuta alguém que é capaz de auxiliá-los a lidar com a fantasmática envolvida no sintoma da criança, de certa forma, já transmitem inconscientemente à criança a transferência para com o terapeuta. E, nesses casos, é comum não haver dificuldades por parte

da criança para “deixar” seus pais/cuidadores e acompanharem o terapeuta consultório adentro.

Vorcaro (1999, p. 73) ainda sustenta que numa psicanálise de crianças a transferência ao analista se dá nos bastidores, ou seja, há um pedido por parte dos pais para que o analista ocupe um lugar do qual eles, por vezes, não ocupam mais – um lugar de saber – como se verifica na seguinte passagem: “A solicitação ao analista é a de que ocupe um lugar equivalente àquele que o romance familiar representa para a criança, restabelecendo o pedestal do qual os pais caíram”. Essa é uma forma de expressão da transferência do adulto.

Na clínica infantil é possível observar as mais variadas manifestações que dão indícios do estabelecimento da transferência, como por exemplo, um pedido de amor materno dirigido ao terapeuta, um desenho em que o terapeuta é representado, interesses da criança dirigidos ao terapeuta. Cada manifestação será única, uma vez que os sujeitos em atendimento são singulares, mas cada manifestação trará questões próprias à fantasmática de cada paciente.

Método

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso, proposto por Stake (2009). Para a leitura e compreensão dos dados, utilizou-se o referencial freudo-lacaniano.

Participantes

O sujeito da pesquisa foi uma criança que esteve em atendimento psicológico no Serviço Clínica-Escola de Psicologia da Faculdade Três de Maio – SETREM (SERCEPS), sendo que a pesquisadora que realizou este trabalho desempenhou o papel de estagiária de Psicologia no atendimento clínico, que se trata da construção do atendimento. Para tanto, foram levantados fragmentos de sessões e da problemática oriunda deste caso, o que constituiu um estudo sobre o sintoma, na clínica infantil, enquanto representante de uma verdade do sujeito.

Instrumentos e Procedimentos

A estratégia metodológica utilizada foi o *estudo de caso* (Stake, 2009). Os dados coletados para a realização da pesquisa foram obtidos através do prontuário de tratamento psicológico de um menino de 09 anos, atendido no Serviço de Clínica-Escola de Psicologia da Faculdade Três de Maio – SETREM (SERCEPS). A concordância em participar do estudo ocorreu mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue aos pais. Foi garantida a preservação da identidade dos participantes, bem como a liberdade de desistência dos mesmos. O material da coleta de dados permanecerá armazenado durante o prazo de cinco anos junto à Faculdade Três de Maio/SETREM.

Resultados e Discussão

Fragmento de um caso clínico

Paul, nove anos, foi trazido até o Serviço Clínica-Escola de Psicologia – SERCEPS para realizar tratamento psicológico devido ao seu comportamento agressivo. A primeira entrevista foi realizada com a mãe, que trouxe a informação de que a agressividade de Paul era expressa tanto na escola quanto em casa e acentuara-se após o nascimento da irmã de Paul que, no momento, estava com 02 anos de idade. A mãe ainda relatou que o comportamento do filho gerava alguns problemas para o menino, pois na escola, os colegas se recusavam a fazer certas atividades com ele em virtude de este ser muito rígido e inflexível.

A mãe nomeou isso que se passava com Paul como sendo o resultado de seu “temperamento forte, igual ao dela” e afirmou que essa convivência com os colegas poderia estar sendo difícil devido ao fato de que Paul “não tolerava injustiças”. Este discurso pareceu, neste momento, revelar um *gozo* materno que, inconscientemente, poderia estar mantendo o sintoma do paciente. Estes enunciados iniciais diziam de uma interpretação materna deste

“não tolerar” identificado pela mãe em Paul. Esta fala é trazida pela mesma com prazer. Entretanto, para a criança, o preço desta inflexibilidade, estava sendo uma grande angústia.

Outra questão importante trazida pela mãe foi o fato de que o marido – John – não era muito presente na educação dos filhos e que ele “teria” certa dificuldade em expressar a afetividade para com os mesmos o que, segundo Rose, devia-se ao fato de John ter perdido o pai quando ainda era criança, com 07 anos de idade. Entretanto, a mãe percebe que quando John passa mais tempo com Paul o seu sintoma de agressividade diminui em ambos os contextos – família e escola.

Na segunda sessão Paul veio para o atendimento. Era o primeiro contato entre terapeuta e paciente. Iniciei a sessão me apresentando a ele e perguntando se ele sabia o porquê estava vindo. Ele disse não saber, pois seus pais não haviam mencionado nada para ele. Então, fizemos as primeiras combinações: eu lhe apresentei o espaço, falei do funcionamento da clínica, de como trabalharíamos, do sigilo acerca do conteúdo das sessões. Paul mostrou-se falante, não se interessou por nenhum brinquedo ou jogo, apenas permaneceu sentado na poltrona, falando de sua rotina. Falou da família, da escola, das coisas que gostava de fazer. O paciente também trouxe que a relação entre ele e a irmã era bastante conflituosa e comentou pesaroso que o quarto que era dele ficou para a irmã quando esta nasceu.

Com relação à transferência entre paciente e terapeuta, percebeu-se que com o decorrer das sessões este fenômeno veio a ocorrer, uma vez que os pais e, principalmente a mãe, já buscaram o atendimento transferenciado com o nome da Instituição – SETREM. Essa transferência dos pais facilitou a transferência do paciente, uma vez que este já demandava uma escuta. Desta forma, Paul colocou-me na posição de um *Sujeito suposto Saber* e direcionava a mim as suas questões, supondo na minha figura (de terapeuta) um saber acerca de sua sintomática.

Entretanto, sabe-se que a própria transferência implica em resistências (Freud, 1912), o que também se verificou no tratamento de Paul, de modo que, por vezes, tive de lidar com a resistência que surgia, principalmente, na figura paterna, através de racionalizações e contestações acerca da eficácia do tratamento psicológico. Qualquer intervenção precisava ser feita de forma muito cautelosa, uma vez que, se mobilizasse muita angústia ao pai, este poderia, mesmo que inconscientemente, boicotar o tratamento do filho. Entretanto, caso fosse muito leniente, não produziria nenhum efeito terapêutico.

Posteriormente, em uma sessão realizada com os pais, os mesmos trouxeram a preocupação a respeito de qual seria a melhor forma de educar o filho, pois, de acordo com os mesmos, “as crianças não vêm com manual”. Este enunciado revelou o quanto Paul, em alguns momentos, precisava ser máquina/robô frente às reivindicações parentais. Observou-se que a mãe tinha relativa clareza sobre os aspectos latentes da relação familiar. O pai, por sua vez, tinha características de maior distanciamento afetivo, privilegiando regras e normas como uma forma de acesso a Paul.

Como hipótese diagnóstica para o caso, pensou-se que Paul poderia ter organizado um *sintoma de agressividade* frente à dificuldade dos pais em lidar com o desejo deles em relação ao mesmo. Desta forma, os pais, em muitos momentos, acabavam assujeitando-o ao seu próprio Ideal de Eu⁸, não permitindo a Paul dar vazão as suas características pessoais, ao seu desejo; ou seja, não permitindo que Paul conseguisse sair um pouco do desejo dos pais para ir ao encontro de seu próprio desejo. Dessa forma, as atitudes de Paul que fossem muito diferentes, ou até mesmo, não esperadas pelos pais, eram tomadas com estranhamento e

⁸ De acordo com Chemama e Vandermersch (2007), o Ideal de Eu refere-se à “instância psíquica que escolhe, entre os valores morais e éticos exigidos pelo supereu, aqueles que constituem um ideal ao qual o sujeito aspira” (p. 191).

rigidez, provocando sofrimento para os pais e para a criança. Neste caso, a agressividade apresentada por Paul era uma tentativa de romper este assujeitamento.

Nesse sentido, como condução de tratamento, foi trabalhada com os pais a questão da autoridade *versus* autoritarismo. Algumas intervenções foram no sentido de ajudá-los a significar certas situações, visando desconstruir uma perspectiva engessada a respeito das mesmas e lançar sobre estas um novo olhar. Por exemplo, demonstrar carinho/afeto não faz com que os pais percam a autoridade, como pareciam acreditar estes pais, mas muito pelo contrário, a autoridade está ligada ao amor (autoridade simbólica). Trabalhou-se, também, a importância da aposta desses pais com relação ao filho para que estes pudessem vê-lo como uma criança, com possibilidades e fragilidades, mas, acima disso, como um ser humano e não uma máquina que responderia a tudo/todos de forma automática.

Após esse momento do tratamento, Paul conseguiu vir e trabalhar sua questão com a irmã e com os pais; os espaços que cada um ocupava nesta família e em que implicaria crescer. Com os pais fez-se um trabalho no sentido de estes acolherem este filho por mais que existisse uma queixa de algo que não ia bem.

Nas sessões seguintes, a hipótese diagnóstica foi se verificando em Paul, que sofria justamente por tentar responder a esta demanda de perfeição imposta na rigidez dos pais. E, não podendo fazê-lo, esse conflito ganhou expressão, através do sintoma de agressividade. Também é importante considerar que Paul se encontrava angustiado frente à questão do lugar que ocupava no desejo dos pais, posto que este amor parecia estar condicionado a um rendimento. Paul também se questionou frente a este lugar tendo em vista que, quando do nascimento da irmã, seu quarto, seu “espaço”, fora dado a ela.

Portanto, as intervenções se situaram em torno de auxiliar Paul a lidar com seus conflitos, bem como auxiliar os pais a olhar para Paul não como um “mini adulto”, mas como a criança que era. Ao longo do atendimento trabalhou-se a dinâmica familiar e, nas sessões com os pais, a importância de estes fazerem uso da linguagem dos afetos para mediar tais relações, diminuindo a cobrança excessiva

de rendimento escolar, para que se desse mais espaço na dinâmica familiar para a circulação da palavra e da afetividade.

Mediante tais intervenções observou-se uma amenização dos sintomas agressivos e mobilizações da família ao gerir conflitos. Uma dessas mobilizações verificou-se no momento em que Rose fez o pagamento da sessão num valor mais alto do que fora combinado. Eu perguntei se poderíamos manter esse valor e ela confirmou, o que significava que essas mobilizações geradas pelo tratamento de Paul eram sentidas pela família como positivas.

No caso de Paul, quando a mãe resolve aumentar o valor da sessão, além de ela perceber/reconhecer as mudanças na criança, proporcionadas pela terapia, ela também se dispõe a investir mais no tratamento, a abrir mão de seu gozo para assumir um novo posicionamento frente a Paul. Trata-se de um movimento importante no processo de terapia.

Em uma sessão realizada apenas com o pai, este fez, então, uma espécie de “avaliação” do filho e trouxe que ele “estava dentro da normalidade”. Era como se ele estivesse fazendo um relatório dos avanços da terapia do filho, o quanto esta rendeu, se estava sendo eficaz ou não. Dessa forma, as intervenções foram no sentido de flexibilizar as exigências do pai em relação ao filho e reforçar a autoridade simbólica pela linguagem dos afetos. Pontuou-se, também, o que havia para além nas relações de troca e recompensa. Para além da recompensa (em dinheiro) pelas boas notas na escola havia a possibilidade de aprendizagem, de se constituir enquanto sujeito, de estabelecer laços, de conviver em grupo. Nesta sessão, o pai conseguiu se questionar sobre sua implicação para com o filho e disse: *“Talvez o que eu dou é bastante pra mim, mas pra ele pode ser pouco”*. Isso mostra que o pai conseguiu se colocar como ser faltante. Desta forma, como exigir do filho um ideal de perfeição?

Nas sessões seguintes com Paul, este veio de forma diferente. Numa destas trouxe consigo um livro, sobre o qual trabalhamos. Na outra, trouxe dois jogos de cartas e um livro dos Escoteiros, que também utilizamos na sessão. Paul mostrou-se mais tranquilo nestas

sessões. Os conteúdos que trabalhamos não estavam tão carregados de afeto como nas sessões anteriores. Era como se o paciente já tivesse trabalhado as questões que para ele faziam conflito, ou seja, que lhe eram mais angustiantes. Mas mantivemos o seu atendimento, pois ainda havia alguns pontos a serem trabalhados, embora já estivéssemos pensando no processo de alta.

Nas demais sessões o paciente não compareceu e tampouco os pais ligaram para cancelá-las ou reagendar outro horário; com exceção de uma situação em que a mãe reagendou a sessão para mais tarde (no mesmo dia), mas mesmo assim, não traz o filho no horário combinado. Tais interrupções, de certa forma, já deixavam entrever um possível término ao tratamento, motivadas ou por algum tipo de resistência, ou pelo fato de os pais compreenderem a eliminação do sintoma como o fim do tratamento.

Desta forma, fez-se contato telefônico com a mãe e agendou-se uma sessão reservada a ela para conversarmos sobre o tratamento do filho. Rose compareceu com 15 minutos de atraso e logo trouxe a questão das faltas consecutivas de Paul. Justificou-se, responsabilizando-se pelas mesmas, uma vez que, pelo fato de ser criança, o paciente necessitava que um adulto o trouxesse ao atendimento, sendo que, na maioria das vezes, era ela quem trazia Paul às sessões. Ao ouvir a mãe questionei-a sobre o motivo das faltas. Esta disse que gostaria que o filho continuasse o tratamento, porém estava complicado para ela devido ao horário. Nisto propus outras datas/horários, mas mesmo assim estas não estavam adequadas e a mãe decide interromper o tratamento do filho. Esta foi, então, a última sessão do tratamento de Paul e o encerramento do mesmo.

No caso de Paul, tomou-se a criança como paciente, embora o trabalho contínuo com os pais fosse de extrema importância para o avanço do tratamento, uma vez que a sintomatologia apresentada pela criança estava intimamente relacionada com a questão parental. Além disso,

muitas das intervenções foram realizadas nas sessões com os pais o que facilitou a Paul poder trazer suas questões na sessão individual reservada a ele.

Neste caso, a aposta com os pais foi no sentido de trabalhar a necessidade de afeto junto às responsabilidades exigidas a Paul. Deixar um “espaço” para que o mesmo pudesse se autonomizar como sujeito (errar, aprender, e mesmo assim ser apoiado) e burlar um pouco esta demanda tão exigente do Outro, a fim de ter tranquilidade para seguir suas descobertas e elaborações. Tranquilidade esta que permitiria vez ou outra, alguma frustração sem que Paul tivesse que se desorganizar apresentando como defesa a agressividade.

Com Paul, o trabalho ocorreu de forma a possibilitar que o paciente pudesse ir elaborando e ressignificando aspectos de sua constituição junto à sua terapeuta (conflitos em relação às figuras: materna, paterna, irmã e também com relação à escola). A terapeuta o auxiliou, num primeiro momento, com um olhar de aposta e, depois, permitiu que Paul fosse ele mesmo, nas possibilidades que surgiram nas sessões, para que ele pudesse, aos poucos, assumir suas questões, como sujeito de desejo.

Considerações finais

Através deste estudo foi possível compreender que o processo de constituição psíquica se dá pelo contato da criança com o outro: o *outro semelhante* que se coloca como espelho, para que a criança possa ir se diferenciando e se reconhecendo enquanto sujeito de desejo. E, enquanto Outro, que marca a inserção da criança na linguagem, na cultura e na vida em sociedade, Outro que, encarnado nos pais, não se reconhece nesta posição, mas efetua a função de transmissão da linguagem e do inconsciente. Dessa forma, o adulto ocupa um lugar essencialmente importante neste processo de estruturação do psiquismo, uma vez que o mesmo é responsável por atender as necessidades orgânicas básicas da criança, como também apresentá-la ao mundo, inserindo-a na civilização.

Como foco desta pesquisa, buscou-se compreender a importância do sintoma a partir da linha teórica psicanalítica, em que o mesmo é entendido como sendo portador de uma verdade do sujeito, ou seja, uma formação do inconsciente que vem para dar conta daquilo que não é administrável para o sujeito, no caso a criança em constituição por outra via que não esta. Nesse sentido, o sintoma diz do próprio sujeito, é parte sua e precisa ser desvendado e não simplesmente eliminado.

Na clínica infantil, o sintoma apresentado pela criança pode manifestar grande complexidade, pois exige que o profissional psicólogo possa fazer uma boa leitura do mesmo, uma vez que a criança é produto do meio familiar ao qual está inserida. Desta forma, o sintoma que aparece na criança não deve ser pensado isoladamente, pois traz consigo algo do drama familiar ali envolvido, em que a criança não o sofre passivamente, sendo, também ela, protagonista de sua história. Assim, através do endereçamento ao Outro representado pelo psicoterapeuta, pode-se auxiliar criança e família, a partir da verdade contida no sintoma, a compreender o que está em jogo e viabilizar o atravessamento da questão mobilizadora das produções sintomáticas.

Referências

- Chemama, R., & Vandermersch, B. (2007). *Dicionário de Psicanálise*. Editora Unissinos: São Leopoldo.
- Dejours, C. (2010). Biologia, Psicanálise e Somatização. In R. M. Volich, F. C. Ferraz, & M. A. de A. C. Arantes (Org.). *Psicossoma II: Psicossomática Psicanalítica*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Fernandes, M. H. (2006). Um corpo para dois. In M. H. Fernandes. *Transtornos Alimentares*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Freud, S. (1996). A Interpretação dos Sonhos In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas*. (4). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicada em 1900).
- Freud, S. (1996). Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas*. (7). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1905).

- Freud, S. (1996). Análise de uma fobia de um menino de cinco anos. In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (10). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1909).
- Freud, S. (1996). A dinâmica da transferência. In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (12) Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1912).
- Freud, S. (1996). Sobre o início do tratamento (novas recomendações aos médicos que exercem a psicanálise I). In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (12). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1913).
- Freud, S. (1996) Conferência XVII: O sentido dos sintomas. In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (16). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1917 [1916-17]).
- Freud, S. (1996). A Dissolução do Complexo de Édipo. In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (19). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1924).
- Freud, S. (1996) Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (19). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1925).
- Freud, S. (1996). Um Estudo Autobiográfico In S. Freud. *Obras Psicológicas Completas* (20). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1925 [1924]).
- Hamad, A. M. (2003). A criança é o pai do homem. In A. M. Meira. *Novos sintomas*. Salvador: Ágalma.
- Januário, L. M. (2008). *A Transferência na Clínica Psicanalítica com Crianças em Sofrimento Psíquico Grave*. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília.
- Jerusalinsky, A. (1997). Sintomas de infância. In *Sintoma na Infância, Boletim da APPOA*. (13). Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre.
- Jerusalinsky, J. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Ágalma.
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1999). *O seminário, livro 5: As formações do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1957-1958).
- Lacan, J. (2005). *O Seminário, livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1962-1963).
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2001). *Vocabulário da Psicanálise*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Mannoni, M. (2004). *A primeira entrevista em psicanálise*. 2ªed. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Meira, Y. M. (2010). *As Estruturas Clínicas e a Criança*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ranña, W. (2010). *Pediatria e Psicanálise*. In R. M. Volich, F. C. Ferraz, & M. A. de A. C. Arantes (Org.). *Psicossoma II: Psicossomática Psicanalítica*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Seincman, M. (2000). *Quem é o paciente na psicanálise de crianças?* In *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, (130). 47-59.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vorcaro, A. (1999). *Crianças na Psicanálise: Clínica, Instituição, Laço Social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Zimerman, D. E. (2000). *Fundamentos Básicos das Grupoterapias*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

ARTIGO 3

Percepções paternas sobre o desenvolvimento infantil.

Parental perceptions of child development.

Francieli Attuati⁹

Lissandra Baggio¹⁰

Resumo

O presente estudo objetiva conhecer as percepções paternas sobre o desenvolvimento infantil e compreender as práticas parentais que o pai utiliza na criação dos filhos em uma região do noroeste do RS. Sendo que o pai tem um papel de grande importância na criação de seus filhos, mesmo que muitas vezes é visto somente como um provedor financeiro. Nos tempos de hoje é considerado como alguém que tem grande presença na educação e no cuidado com as crianças, e não somente no financeiro, assim o homem precisa estar atento e presente no sistema familiar. A abordagem da pesquisa foi quantitativa e de caráter descritivo, exploratória e transversal, pois objetivou descrever as características das práticas parentais educativas, proporcionando uma maior familiaridade com o fenômeno estudado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o Questionário Sócio Demográfico e Inventário de Práticas Parentais – CRPR – Child Rearing Practices Report (Relatório de Práticas de Educação Infantil). Os resultados mostram que os pais afirmaram utilizar práticas parentais mais autoritativas que autoritárias, terem uma comunicação mais aberta com seus filhos bem como terem atitudes com afeto que sem afetividade.

Palavras-chaves: Desenvolvimento infantil. Percepções paternas. Criança.

⁹ Psicóloga. Aluna egressa do Curso de Psicologia da SETREM.

¹⁰ Psicóloga. Mestre em Saúde Coletiva. Professora do Curso de Psicologia da SETREM.

Abstract

This study aimed to evaluate the parental perceptions of child development and parenting practices understand that the father uses in parenting, in a region of northwestern RS. Since the father has a major role in raising their children, he is often seen only as a financial provider. Nowadays it is regarded as someone who has a large presence in the education and care of children, and not only on the financial. And for this man needs to be aware and present in the family system. The research approach was quantitative and descriptive, exploratory and cross-sectional nature and it aimed to describe the characteristics of parental educational practices, providing a greater familiarity with the phenomenon studied. The instruments used for data collection were the Questionnaire Socio Demographic and Parental Practices Inventory - PRRC - Child Rearing Practices Report (Reporting Practices of Early Childhood Education). The results show that parents reported using more authoritative parenting practices that authoritarian, have more open communication with their children and make use of more attitudes affection without affection.

Keywords: Child development. Parental perceptions. Child

Introdução

O desenvolvimento humano não está fundado somente no crescimento psicológico e cognitivo, mas também nos modos específicos de acesso à informação social - mídia e divulgação científica, por exemplo - os quais contribuem para a construção das imagens sobre a infância (Arpini, Rabuske & Oliveira, 2005).

A criança, durante o seu desenvolvimento inicial, em função de sua dependência e imaturidade, necessita de cuidados e da presença de adultos para garantir sua sobrevivência. Sendo assim, os pais têm um papel fundamental, pois a relação que estabelecem com seus

filhos depende de variáveis individuais dos mesmos e da sua prole (fatores biológicos adaptados na história evolucionária da espécie). De acordo com os autores Manfroi, Macarini e Vieira (2011), maternidade e paternidade significam muito mais do que a capacidade biológica de gerar. Significam também responsabilidades sociais que apresentam conotações distintas conforme o gênero: a mãe costuma ser responsável pelo bom desenvolvimento da criança, pela sua educação, alimentação, saúde; enquanto que o pai é visto como responsável por prover as necessidades materiais da família, sendo seu condutor moral, e responsável pelo financeiro.

Os papéis de pai e de mãe são construções socioculturais e, por isso, são fortes influenciadores pela constituição das identidades e dos papéis de gênero, apresentando também aspectos biológicos, ou seja, características que foram selecionadas na história de evolução da espécie. Ter um filho envolve redefinições de papéis e reestruturação da família e de seus membros. A mãe e o pai precisam estar ligados a essa criança com variáveis sociais e ambientais, que são entendidas como pressões culturais que surgem e que são influenciadas pelas bases biológico-adaptativas, modulando sua expressão individual no comportamento parental. Mas, o que se tem observado é que os estudos sobre cuidados parentais investigam mais a mãe, fazendo com que o papel do pai se perca nesses estudos (Manfroi et al., 2011).

O homem precisa aprender seu papel de pai e, para isso, ele precisa experimentar ser pai. Assim, a divisão do trabalho entre machos e fêmeas pode ter surgido para resolver um problema de sobrevivência da espécie entre humanos (Waldow, 2007). Entretanto, apesar da presença do pai nas famílias, o que diversos autores têm destacado é que as mães se caracterizam como as principais cuidadoras, sendo a primeira figura de apego durante o primeiro ano de vida da criança. A mãe desempenha um papel decisivo na vida da criança durante os anos iniciais em relação ao cuidado, apesar de nos dias de hoje existirem várias formas e alternativas para cuidar dos filhos.

O pai, e não somente a mãe, tem capacidade de desenvolver vínculos de apego com seus filhos, mesmo que tenha uma capacidade de sensibilidade diferenciada, sendo que o seu papel é relevante para a criança, tanto no seu curso de desenvolvimento normal quanto patológico. Estar atento às atividades, funções, relações que o pai estabelece, ajuda a compreender o mesmo, dentro do núcleo familiar e em seus demais sistemas. Essa fase de se tornar um progenitor é carregada de transformações, pois essa transição para a parentalidade marca a passagem de “ser filho” para “ser pai”, é o cuidado de um novo ente (Waldow, 2007).

O homem necessita aprender a desenvolver o seu papel de pai. E isso começa a partir da infância, com a relação com seu próprio pai, com as brincadeiras, com o cuidado e com a relação com um animal de estimação, ou até mesmo quando ajuda a cuidar de um irmão.

Os pais têm um papel muito importante na criação dos filhos e em seu desenvolvimento, passando a eles uma segurança e um apoio emocional, entre outros aspectos. Dentro de um sistema familiar, um homem assume várias atribuições diferentes, ele pode ser cônjuge, companheiro, provedor de cuidados, modelo, professor, provedor financeiro. Todas essas funções influenciam no desenvolvimento da criança. O papel de provedor financeiro é ao longo da história o papel central do homem. Mesmo se o homem atribui somente essa função dentro de um sistema familiar, ele continua contribuindo na criação e no desenvolvimento de suas crianças (Waldow, 2007).

As mudanças que se referem às imagens das crianças, as relações pais-filhos e aos padrões educacionais da família brasileira no século XX são apontadas pelos estudos. O fenômeno da incerteza e da insegurança dos pais quanto à melhor maneira de educar os filhos, em relação ao futuro e às consequências negativas de suas práticas de cuidado e educação, foram localizados em meados da década de 1970.

Nesses estudos, o comportamento das crianças foi avaliado por seus pais como inapropriado para a idade, por apresentarem uma acentuada dependência na realização das

tarefas de autocuidado, que são comuns na vida diária. Segundo Moura e Gabassi (1998), uma das queixas mais frequentes entre os encaminhamentos para tratamento psicológico é a “imaturidade” da criança que, como dito acima, é trazida pelos pais.

A literatura nos traz uma preocupação de pesquisadores em reconhecer a compreensão sobre o desenvolvimento infantil em relação a pais-filhos e à educação das crianças. O desenvolvimento infantil e todo o seu processo não ocorrem da mesma forma para crianças que são submetidas a contextos socioeconômicos e culturais distintos, pois são influenciados pelas condições materiais, pelas características que são subjetivas e pela disponibilidade afetiva dos adultos cuidadores. Além disso, Arpini, Oliveira & Rabuske (2005), trazem que:

“Os profissionais que atuam na área da saúde da criança devem considerar atentamente a importância do papel dos pais na detecção precoce de problemas emocionais, comportamentais e físicos em seus filhos. Nesse sentido, conhecer as concepções de infância desses adultos, seus sistemas de crenças e valores torna-se relevante, já que as crenças sociais sobre o desenvolvimento têm implicações para o processo desenvolvimental efetivo dos sujeitos, para a socialização das crianças, para a relação entre adultos e crianças e para as práticas de cuidado a elas destinadas” (Arpini, Oliveira & Rabuske, 2005).

Nos últimos tempos, começou-se a delinear no cenário científico estudos que são voltados para a compreensão do papel da figura paterna para o desenvolvimento infantil. A concepção do que é ser pai no atual cenário familiar está mudando. Passou de um papel tradicional, daquele que era somente um provedor econômico, que atuava indiretamente no desenvolvimento infantil, para um pai mais ativo nos cuidados com o filho. Assim se caracteriza o crescente interesse em se estudar o comportamento paterno.

Os papéis que homens e mulheres assumem podem ter, segundo o autor, explicação evolutiva. Essas explicações podem ter origem desde a escolha do parceiro, até as funções que foram assumidas pelas mulheres durante e depois da gestação, passando pela história

reprodutiva dos seres humanos. Bossardi e Vieira (2010), trazem o modo como homens e mulheres irão desempenhar as suas funções de pais e de mães, e responsabilidades com o lar e com os filhos, vai depender dos seus fatores biológicos e culturais, que estão em constante interação. Tanto um quanto o outro, irá desenvolver comportamentos que se tornam essenciais no cuidado com os filhos e, para poder utilizar tais comportamentos são necessários os conceitos de investimento parental.

No caso dos cuidados parentais, os fatores psicológicos, culturais e sociais são os que modulam a forma com que mães e pais se dedicam no cuidado, proteção e estimulação dos seus filhos. Quando pensamos em termos de sobrevivência, devem-se levar em conta os fatores ecológicos, pois, dependendo das condições ecológicas presentes, estratégias diferentes podem ser utilizadas como, por exemplo, em situações favoráveis, em função de vários fatores, como a dificuldade de encontrar alimento, a disputa por espaços ou por parceiros de acasalamento. Pode-se dizer que no primeiro caso fica claro a amamentação e o contato físico e, no segundo, a proteção contra predadores e ameaças do ambiente externo, e também do fornecimento de alimentação e condições materiais.

Existe uma outra divisão que é muito importante destacar, que é também relacionada com os cuidados parentais, que são os diretos e indiretos. Nos diretos, temos o contato físico e a amamentação. No indireto, a proteção contra predadores e ameaças do ambiente externo, como o fornecimento de condições materiais e de alimentação. Essa divisão é importante, pois auxilia na compreensão de que existem diferentes formas de expressar o cuidado parental. Pode-se dizer que no caso da espécie humana, o cuidado direto da mãe teve um papel muito importante na sobrevivência da prole. Mas, em muitas sociedades atuais industrializadas, existem várias formas de cuidado indireto (Keller, 2007). Sendo assim, os bebês passam menos tempo em contato com as mães. E as mães investem de modo indireto

nos filhos, trabalhando para dar melhores condições de vida à sua família. Com isso, existe uma complexa relação entre duração do aleitamento e o cuidado materno (Quinlan, 2003).

Material e métodos

Trata-se de um estudo com abordagem quantitativa descritiva, que possibilitou o acesso à descrição formal do fenômeno (Biasoli & Alves, 1998), bem como a compreensão sobre desenvolvimento infantil por parte dos pais ou cuidadores. A amostra se constituiu por 26 pais ou cuidadores, do sexo masculino, de crianças até dez anos de idade, de vários municípios da região noroeste do Rio Grande do Sul, que foram recrutados por meio da técnica de amostragem não probabilística “Bola de Neve” (Albuquerque, 2009). Nessa técnica, os participantes iniciais da pesquisa indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até alcançar o objetivo proposto. Como as pesquisadoras residem nos municípios pesquisados, elas usaram sua rede de relações para convidar os primeiros participantes da amostra.

Os dados foram coletados com o auxílio de dois instrumentos. O primeiro questionário utilizado foi o *Questionário sóciodemográfico* que foi desenvolvido para esta pesquisa e é composto por questões que abordam tópicos relativos à identificação dos cuidadores, nível de escolaridade, situação da família, identificação e faixa etária da criança focal, local em que residem e outros quesitos. Os dados obtidos foram tabelados e submetidos a análises formais com auxílio do programa PSPP, que trata de um *software* gratuito para análises estatísticas sobre matrizes de dados. Foram realizadas análises estatísticas descritivas para caracterizar uma única variável, por meio de informações e valores de suas modalidades (distribuição de frequências, médias, desvio padrão), e relacionais para examinar a relação entre duas ou mais variáveis através de provas ou testes estatísticos envolvendo os valores de suas modalidades (Quiquadrado, testes de diferenças de média e de correlação).

O segundo instrumento utilizado foi o *CRPR (Child Rearing Practices Report - Relatório de Práticas de Educação Infantil)*, que serve para avaliar as práticas educativas utilizadas pelos pais, desenvolvido inicialmente por Block (1965), citado em Dekovic; Janssens e Gerris, (1991). Ainda que o instrumento não tenha passado por um processo de validação para a população brasileira, sua escolha se justifica pela ampla utilização em pesquisas direcionadas para o estudo de práticas parentais na educação de crianças.

Os dados foram analisados, tabelados e submetidos a análises formais com auxílio do programa PSPP, que trata de um *software* gratuito para análises estatísticas sobre matrizes de dados. Foram realizadas análises estatísticas descritivas para caracterizar uma única variável, por meio de informações e valores de suas modalidades (distribuição de frequências, médias, desvio padrão). Realizaram-se também análises relacionais para examinar a relação entre duas ou mais variáveis, através de provas ou testes estatísticos envolvendo os valores de suas modalidades (Quiquadrado, testes de diferenças de média e de correlação).

Como etapa anterior à coleta dos dados, foi elaborado um manual de procedimentos para a coleta de dados e realizado um treino de aplicação dos questionários. Foram realizados três estudos pilotos para ajuste dos instrumentos a população estudada. Após, os pesquisadores realizam contato com os possíveis participantes, momento em que se identificaram e foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizada a coleta de dados que aconteceu preferencialmente na escola da criança focal. Este trabalho está inserido num contexto mais amplo de pesquisa intitulado "Compreensão do Desenvolvimento Infantil e Práticas Parentais" que faz parte da linha de pesquisa "Psicologia do Desenvolvimento" do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da SETREM - NUPSI. Portanto, visa contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento infantil, estudando o impacto das práticas parentais na criação dos filhos e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos [CEPSH] da UNIJUÍ (nº328.311).

Resultados

A partir dos dados obtidos pelos instrumentos CRPR e Questionário Sócio-demográfico busca-se apresentar os resultados dos mesmos. Os 26 participantes eram pais de 16 meninos e de 9 meninas, com média de 37 anos ($DP=7,93$). 21 deles eram casados, 3 solteiros e 2 viúvos. Os pais afirmaram utilizar práticas parentais mais autoritativas ($M=5,23$ $DP=0,46$) que autoritárias ($M=4,36$ $DP=0,69$), ter uma comunicação mais aberta com seus filhos ($M=5,21$ $DP=0,49$) que fechada ($M=4,34$ $DP=0,58$), Assim como ter mais atitude com afeto ($M=5,48$ $DP=0,64$) que sem afetividade ($M=2,52$ $DP=1,38$). 14 pais tinham até o Ensino Fundamental completo, oito até o Ensino Médio completo e três tinham o Ensino Superior completo.

Os resultados do teste de correlação de Pearson mostraram uma correlação positiva e média entre a idade dos pais e o uso de atitudes pró afeto ($r=0,43$; $p=0,30$), o que aponta que, quanto mais velhos os pais, mais eles afirmam utilizar uma comunicação aberta. Os resultados mostraram também uma correlação positiva e média entre as práticas autoritativas e a atitudes pró afeto ($r=0,57$; $p=0,00$), o que aponta que, quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritativas, mais eles também dizem usar atitudes que envolvem afeto. Assim como mostraram uma correlação positiva e média entre as práticas autoritárias e a atitudes contra afeto ($r=0,54$; $p=0,00$), o que aponta que, quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritárias, mais eles também dizem usar atitudes que não envolvem afeto.

Os resultados mostraram também uma correlação positiva e forte entre as práticas autoritativas e a comunicação aberta ($r=0,92$; $p=0,00$), o que aponta que, quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritativas, mais eles também dizem usar comunicação aberta. E também para o contrário, uma correlação positiva e forte entre as práticas autoritárias e a

comunicação fechada ($r=0,85$; $p=0,00$), o que aponta que, quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritárias, mais eles também dizem usar comunicação fechada.

Ao correlacionar a escolaridade do pai, verificou-se uma correlação negativa e média tanto com o emprego de comunicação fechada ($r=-0,48$; $p=0,01$), o que mostra que, conforme os pais estudaram mais, eles relatam menos o uso de comunicação fechada.

Discussões

Esse estudo tem como uma questão norteadora investigar as percepções paternas sobre o desenvolvimento infantil bem como compreender o que o pai percebe como importante no desenvolvimento da criança, quais as práticas que o mesmo utiliza na criação dos filhos, as relações das práticas educativas do pai com a sua escolaridade e com sua idade.

De acordo com os resultados que apontam o fato de que quanto mais velhos os pais mais eles utilizam a comunicação aberta, verificamos que isso viria em oposição ao que normalmente a literatura aponta, pois, sabe-se que antigamente a vida das famílias era mais tranquila, não existia toda essa correria de hoje em dia. As crianças acompanhavam os seus pais em todas as suas atividades. Os mesmos comandavam sua educação e exerciam a sua autoridade ao máximo sobre os filhos, fazendo com que quase todos os seus desejos, fossem reprimidos. (Oliveira & Silva, 2009).

As crianças aprendiam que deveriam seguir o trabalho dos pais quando crescessem. Estudar não era considerado importante, mas isso não segue hoje em dia, pois os pais querem muito que os filhos estudem, formando-se para que depois pensem no trabalho, (Oliveira & Silva, 2009). A escola no início fazia parte da vida das crianças das elites, ensinava conteúdos religiosos e a aristocracia. As outras crianças, as mais pobres, recebiam educação em suas próprias casas; a educação para o trabalho era a que mais era enfatizada.

Em relação ao dado obtido na pesquisa, apontar esse resultado, o que chama a atenção é o fato de que a média de idade dos pais participantes é de 37 anos, o que na sociedade atual é uma idade jovem.

Outra questão apontada é que houve uma correlação positiva e média entre as práticas autoritativas e as atitudes afetivas, que demonstra que quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritativas, mais eles também dizem usar atitudes que envolvem afeto.

Segundo Portugal e Marques (2013), o primeiro vínculo afetivo e emocional de todo ser humano acontece dentro de um contexto familiar, mais precisamente na relação que une pais e filhos. O estilo autoritativo, faz com que os pais apliquem as regras e as normas de forma lógica, faz com que eles expliquem à criança o motivo pelo qual as coisas acontecem e porque existem. Os mesmos incentivam o diálogo e distinguem o que interessa para a criança, mas isso não impede que eles também exerçam autoridade quando existem situações de conflito ou de comportamento desadequado.

Os resultados mostram que as práticas autoritárias e as atitudes sem afeto tiveram uma correlação média e positiva entre essas práticas, o que aponta que quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritárias, mais eles também dizem usar atitudes que não envolvem afeto.

Nas famílias autoritárias os pais assumem uma atitude que é totalmente restritiva e controladora, fazendo com que se adapte normas rígidas para os filhos. Os pais exercem a sua autoridade sem permitir que haja um diálogo entre os mesmos e seus filhos.

A criança realiza as suas tarefas sendo condicionada pelo medo e pela violência psicológica ou mesmo física que muitas vezes está presente na relação. (Campos, 2006).

O autor dizia que nas práticas educativas autoritárias os pais tentam controlar e fazer um molde do comportamento da criança de acordo com normas que foram pré-estabelecidas e rígidas por eles mesmos. Os pais dão bastante importância para a obediência da criança.

Sendo assim, quando existem comportamentos que não são adequados ou situações de conflito, os pais utilizam castigos e punições. As atitudes que são relacionadas com o fornecimento de afeto não são frequentes.

Outro aspecto que tiveram uma correlação positiva e forte foi aquele entre as práticas autoritativas e a comunicação aberta, que aponta que quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritativas, mais eles também dizem usar comunicação aberta.

A comunicação é um dos elementos que propicia o contato entre os seres humanos. Faz parte de todo e qualquer contexto em que o homem está inserido, pois permite que as pessoas compartilhem experiências, sentimentos. O diálogo dentro de uma família é a porta de entrada para uma comunicação e um relacionamento saudável entre os membros da família. (Campos, 2006).

Segundo Cia, Pamplim e Del Prette (2006); mães e pais quando investem em fatores como comunicação e práticas não autoritativas de relações com os filhos estão moldando os comportamentos e as características de seus filhos. O pai quando apresenta nos resultados uma frequência boa de comunicação, demonstra assim que tem uma participação grande em relação a seus filhos, deixando de lado o papel de ser somente o provedor financeiro, para que possa ter uma participação mais efetiva na educação e nos cuidados com seu filho.

E também para o contrário, uma correlação positiva e forte entre as práticas autoritárias e a comunicação fechada, que aponta que quanto mais os pais afirmam utilizar práticas autoritárias, mais eles também dizem usar comunicação fechada. Ríos-Gonzales, (1994), caracterizou a comunicação fechada a partir das diferentes táticas de comunicação e dos conteúdos que são expressos nas conversas de pais e filhos. Dizendo que a comunicação fechada é conhecida como um excesso de autoridade, ordens e crenças, por parte dos pais. Pois faz com que os filhos não tenham espaço para expressar seus sentimentos e dúvidas que veem ao decorrer da vida. Assim, pode-se perceber que nas famílias em que ocorre esse tipo

de comunicação os membros se relacionam de modo superficial e conversam apenas sobre os assuntos que fazem parte da rotina dessa família.

E, por fim, quanto à escolaridade do pai, viu-se que há uma correlação negativa e média quanto ao o emprego de comunicação fechada, mostrando que, conforme os pais estudaram mais, eles utilizam menos o uso de comunicação fechada, pois o estudo faz com que se utilize de todas as práticas para se ter uma comunicação aberta com os filhos para que os mesmos possam ter uma relação mais adequada para um bom relacionamento familiar.

Referências

- Albuquerque, E. M. (2009). *Avaliação da Técnica de Amostragem “ Respondent-Driven Sampling” na Estimação de Prevalências de Doenças Transmissíveis em Populações Organizadas em Redes Complexas*. Dissertação de mestrado, Escola nacional de saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: ministério da saúde – Fiocruz.
- Arpini, D.M; Rabuske, M.M; Oliveira, D.S (2005). A criança e o desenvolvimento infantil na perspectiva de mães usuárias do Serviço Público de Saúde, *Estudos de Psicologia I Campinas* I 22(3) I 321-331 I julho – setembro.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. Em Romanelli, G. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (orgs.). (1998). *Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bossardi, C. N.; Vieira, M. L. (2010) Cuidado paterno e desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências Humanas*. 44(1), 205-221. Florianópolis: Santa Catarina.
- Carpenedo C; De Melo L; Silveira PG; Wagner A. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(2), pp.277-282 *Estratégias de Comunicação Familiar: A Perspectiva dos Filhos Adolescentes*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Campos, W. R. L. A. (2006). *O caminho intergeracional dos sentimentos: Estudos dos padrões afetivos transmitidos pela família*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Núcleo de Família e Comunidade. São Paulo.

- Castilho, G. (2014). A importância da atitude dos pais. Retirado do: <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo068.shtml>
- Cia, F.; Pamplin, R. C. O.; Del Prette, Z. A. (2006). Comunicação e Participação Pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406. Universidade Federal de São Carlos: São Paulo.
- Dekovic, M. (1989). *Measuring dimensions and patterns of child rearing: Dutch Version of Block Child Rearing Practices Report (CRPR)*. Interne Publicatie E. P. Holanda: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Dekovic, M.; Janssens, J. M. A.; Gerris, J. R. M. (1991). Factor structure and construct validity of the block child rearing practices report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(2).
- Guedes, D. D. (2007). *Desenvolvimento Afetivo e Psicossocial e Modelos Parentais de Apego*. Retirado do: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=929>.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.
- Lima, S. (2013). *A educação de antigamente com a de hoje*. Retirado do: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Educa%C3%A7%C3%A3o-De-antigamente-Com-a/805859.html>
- Manfroi, E. C.; Macarini, S. M.; Vieira, M. L. (2011). Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.* 21(1): 59-69
- Marques, A. I.; Portugal, A. A. (2013). Comunicação Parento-Filial: Estudo das Dimensões Comunicacionais Realçadas por Progenitores e por Filhos. Parent-Child Communication: Study about Communicational Dimensions Highlighted by Parents and Children. Universidade de Coimbra: Portugal.
- Moura, C.B., & Gabassi, S.E. (1998). Dependência X Autonomia infantil: o papel da psicoterapia no desenvolvimento sócio-emocional de crianças imaturas. *Estudos de Psicologia*, 15 (3), 71-77.
- Ríos-González, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.
- Silva, S. G. O. (2009). Pequeno Histórico sobre a Educação de Antigamente. Retirado do: http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/pequeno-historico-sobre-a-educacao-de-antigamente-3994/artigo/#.U_Uy2vngSPs
- Simões, P. A. G. (2014). *Pais autoritários, filhos problemáticos*. Disponível em: <http://conversandocombernardo.com/2014/06/09/pais-autoritarios-filhos-problematicos/>

- Quinlan, R. J. (2003). Father absence, parental care, and female reproductive development. *Evolution and Human Behavior*. n^o 24, 376 – 390.
- Waldow, D. (2007). *Concepções do pai acerca da prematuridade do seu filho*. Florianópolis: Santa Catarina.

ARTIGO 4

Educação pelo trabalho: a concepção autogestionária de Pierre-Joseph Proudhon

Education through work: The self-managing design of Proudhon

Luiza Angélica Paschoeto Guimarães¹¹

Resumo

Pretendeu-se neste trabalho descrever a noção de educação autogestionária presente nos fundamentos da educação integral idealizada por Pierre-Joseph Proudhon. O empenho justifica-se pela necessidade de contribuir com as discussões acerca de sua influência no contexto da educação libertária. Para tanto, utilizou-se como fonte excertos sobre educação presentes nos livros do autor, destacando-se entre eles: *A capacidade política da Classe Operária*, *Ideia Geral da Revolução no século XIX* e *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria*. Proudhon concebeu uma educação prática e experimental que daria ao homem a condição de elaborar conceitos e teorias sobre as coisas, tomando o trabalho como meio para sua realização. Contudo, os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e morais também são necessários à construção da racionalidade dos indivíduos e da sua autonomia. Por esse motivo destaca que a educação não pode estar restrita apenas à instrução prática, quando se pretende a formação intelectual e profissional da classe trabalhadora, assim como a sua emancipação. Como resultado, verificou-se que Proudhon compreende a educação como um processo amplo, que reúne liberdade e autonomia (autogestão), assim como aprendizagem intelectual, artística, moral e prática de modo a garantir o desenvolvimento de

¹¹ Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atua como Docente e Coordenadora no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Geraldo Di Biase – UGB, em Volta Redonda, RJ.

todas as capacidades humanas. Este é o modo como o teórico compreende a educação integral.

Palavras-chave: Pierre-Joseph Proudhon. Educação Integral. Educação Autogestionária. Trabalho e Educação.

Abstract

It was intended to describe in this paper the notion of self-management education in the fundamentals of this comprehensive education designed by Pierre-Joseph Proudhon. The commitment is justified by the need to contribute with the discussions about its influence in the context of libertarian education. For this purpose, it was used as source, excerpts about education present in the author's books, standing out among them: The Political Capacity of the Working Class, General Idea of the Revolution in the XIX Century and System of Economic Contradictions or Philosophy of Poverty. Proudhon has designed a practical and experimental education that would give the man the condition to develop concepts and theories about things, taking work as a mean for its realization. However, scientific, artistic, philosophical and moral knowledge are also needed to build the rationality of individuals and their autonomy. For this reason, points out that the education can not be restricted only to the practical instruction, when applying the intellectual and professional training of the working class, as well as their emancipation. As a result, it was found that Proudhon understands the education as a broad process, which includes liberty and autonomy (self-management), as well as intellectual learning, artistic, moral and practical to ensure the development of all human capacities. This is how the theoretical comprises the integral education.

Keywords: Pierre-Joseph Proudhon. Integral Education. Self-management Education. Work and Education.

Introdução

A necessidade de contribuir para as discussões pedagógicas acerca das ideias de Pierre-Joseph Proudhon, assim como as leituras realizadas em seus livros *O que é a propriedade?* e *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria* instigaram a realização deste trabalho.

Trata-se de um estudo que busca compreender a concepção de educação pretendida por Proudhon, na qual o indivíduo aprende a produzir-se como sujeito autônomo (autogestionário), fundada no desenvolvimento do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, tendo como sustentáculo a sua liberdade e a liberdade dos outros. O caráter libertário de suas ideias se propõe a oferecer o espaço necessário à realização pessoal, profissional e social dos indivíduos.

Para Proudhon, a educação tem no trabalho um instrumento organizador e emancipador das personalidades individuais e da coletividade que se constitui como sociedade. O trabalho é o eixo e o ponto de partida na busca pelo conhecimento prático e científico, e ambos devem ser compartilhados com todos os sujeitos sociais. O conhecimento não é de uma classe ou de um grupo, mas pertence à humanidade, por isso deve estar disponível a todos, no intuito de produzir sujeitos capazes de exercer tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual.

No entender de Proudhon, a educação deve oferecer integralmente ao jovem os conhecimentos morais, literários, científicos, artísticos e profissionais. E é essa concepção que o presente artigo se propõe a abordar.

Posicionamentos de Proudhon sobre o Trabalho

Os seres humanos utilizam as forças físicas e intelectuais para realizarem tarefas de modo a produzirem algo ou alcançarem uma finalidade pré-determinada. Essas atividades recebem o nome de “trabalho” e é inerente aos indivíduos; portanto, tem um sentido ontológico.

O trabalho implica, também, na utilização e na transformação das coisas naturais ou do ambiente e visa a satisfação das necessidades humanas, sejam individuais e/ou coletivas. O trabalho exige esforço e ação do homem, seja sozinho, seja em grupo; por esse motivo é o produtor das forças e dos valores sociais, assim como permeia as relações nos grupos humanos e nas sociedades. Neste sentido, ele é sociológico.

Proudhon compreende o sentido ontológico do trabalho, mas sem negá-lo, admite seu sentido sociológico. Considera que o trabalho é fonte de valor e, sem ele, nem a terra, nem o capital são produtivos. O trabalho é para o autor, uma “ação inteligente do homem na sociedade sobre a matéria” (Trindade, 2001, p. 22); e esta ação se torna força plástica da sociedade. O movimento da sociedade é determinado pelo trabalho, visto que o trabalho suscita a economia, fomenta a política e é motor da história.

O valor constituído é a síntese entre o valor de uso e o valor de troca, ou seja, o valor concebido pela proporcionalidade dos produtos. Supõe-se que entre o valor de uso e o valor de troca haja um grau de igualdade que é indivisível e sem a qual a troca se torna invisível. Para Proudhon, essa proporcionalidade tem uma força que se chama “trabalho”. O Trabalho difere quem produz qualitativa e quantitativamente, por isso é ele que produz a riqueza. É o trabalho que combina a mercadoria segundo uma “lei de proporcionalidade variável, mas certa” (Proudhon, 2003, p. 146).

O valor de uso é o valor em si, é o valor útil, ou seja, o valor determinado pelas qualidades do produto. O valor de troca é o valor de opinião e possui um caráter quantitativo.

Diz respeito, por exemplo, ao tempo de trabalho gasto pela produção. Para Proudhon, esses dois tipos de valores são inseparáveis, visto que o segundo é reflexo do primeiro. Mas, embora eles sejam inseparáveis, são também opostos, antinômicos, e estão sempre em conflito, pois dependem da oferta e da procura. E é nesse sentido que, para Proudhon, somente o trabalho pode fixar o preço da mercadoria, pois é a variação do trabalho que fará variar o valor relativo ou valor constituído. Nesse sentido, o valor constituído é o valor concebido como proporcionalidade:

O valor considerado na sociedade que formam entre si pela divisão do trabalho e pela troca os produtores é a *razão de proporcionalidade dos produtos que compõem a riqueza*; e o que se denomina especialmente valor de um produto é uma fórmula que indica, em caracteres monetários, a proporção deste produto na riqueza geral. A utilidade funda o valor; o trabalho fixa a sua proporção; o preço é a expressão que [...] traduz esta relação. (Proudhon, 2003, p. 153)

O trabalho é o elemento que determina a proporcionalidade; é o trabalho, portanto, que atribui preço à mercadoria. Por meio do trabalho eliminam-se a escassez e a opinião como elementos constitutivos do valor e, como consequência, ele transforma as “utilidades naturais ou vagas (apropriadas ou não) em utilidades mensuráveis ou sociais” (Proudhon, 2003, p. 152). O problema, para Proudhon, não está no significado do trabalho como uma fonte de valor, mas sim quando o homem se apropria dos meios do trabalho; isto é, dos meios de produção e passa a explorar o trabalho de outros homens.

Ao se apropriarem dos meios de produção, esses homens, a quem Proudhon (1988) chama de “proprietários”, exploram e apropriam-se também de parte do trabalho de quem produz, porque não lhes pagam de acordo com o valor proporcional ao que produziram; ao contrário, pagam-lhes o valor mínimo. Desse modo, há um valor excedente nesse trabalho,

que é apoderado pelo proprietário. É nesse sentido que o proprietário aparece para Proudhon como um “usurpador”, um “ladrão”. Esse valor é conhecido como mais-valia, que também está presente nas teorias marxistas sobre o trabalho.

A relação entre trabalho e educação em Proudhon

A educação integral, a educação autogestionária e a educação racional são vertentes da Pedagogia Libertária, o principal instrumento de emancipação da classe trabalhadora, segundo os anarquistas. O pensamento libertário entende que o ensino deve ser livre e compreende a formação intelectual, o conhecimento prático pelo trabalho, a formação estética e os princípios morais que permeiam as relações humanas, sem quaisquer formas de opressão ou exploração. No contexto anarquista, a Pedagogia Libertária tem início em Proudhon.

Considerando que o trabalho reúne “análise e a síntese, a teoria e a experiência, em uma ação contínua”, Proudhon vê no trabalho um modo universal de ensino. O trabalho é a forma exterior da lógica, porque resume a realidade e a ideia. Ele infere que o mais absurdo dos sistemas educacionais é aquele que “separa a inteligência da atividade e cinde o homem em duas entidades impossíveis, um abstrato e um autômato” ” (Proudhon, 2003, p. 220).

Dedicar-se à educação do trabalhador é organizar sua ocupação; portanto, trabalhando e produzindo ao mesmo tempo, o homem adquire experiência, e essa mesma experiência pode levá-lo a instruir-se em suas tarefas. Assim acreditando, Proudhon estabelece a síntese entre o espírito (ideia) e a matéria (corpo), reabilitando o trabalho manual, antes colocado como uma ação servil, impróprio ao homem livre.

Se a educação fosse antes de mais nada experimental e prática, reservando os discursos apenas para explicar, resumir e coordenar o trabalho, se fosse permitido aprender pelos olhos e pelas mãos aquilo que não pode aprender pela imaginação e pela memória, logo veríamos com as formas do trabalho, multiplicarem-se as capacidades;

todos, conhecendo a teoria de alguma coisa, saberiam por isso mesmo a língua filosófica e poderia acontecer, ao menos uma vez na vida, que alguém pudesse criar, modificar, aperfeiçoar, dar provas de inteligência e de compreensão, produzir sua obra-prima, ou seja em uma palavra, mostrar-se homem. A desigualdade das aquisições de memória em nada modificaria a equivalência das faculdades e o gênio não nos pareceria mais do que é com efeito: a saúde do espírito. (Proudhon, 2003, p. 221)

Proudhon entende que a experiência e a prática são pontos de partida para o desenvolvimento de capacidades, para a elaboração de ideias e construção de teorias. Ele explica que análise e síntese são operações mentais inseparáveis, embora distintas e que a inteligência é o resultado do trabalho, da meditação, da análise, do resumo, da conclusão, e não pode ser apenas de generalidade. Assinala que “a inteligência é muito mais uma faculdade que vem, que se forma, que se desenvolve, *quaefit*, que uma entidade ou enteléquia que exista completamente formada, anterior ao aprendizado”. (Proudhon, 2003, p. 222).

Assim, Proudhon assegura que a inteligência em si é e sempre será diferente em cada indivíduo. Apesar disso, em potencialidade, na origem, todos são iguais, por isso “o progresso social deve, aperfeiçoando incessantemente os seus meios, torná-la, no final, igual a todos. Sem isso, o trabalho continuará sendo para uns um privilégio e para outros, um castigo” (Proudhon, 2003, p. 223).

Para Proudhon, a inteligência reúne fenômenos que possibilitam ao homem classificar e atribuir valor às coisas. Entre eles, destacam-se, a atenção, a percepção, a memória, a imaginação e a capacidade de comparação. Esses fenômenos são responsáveis pela racionalidade do homem porque são eles que possibilitam que o homem estabeleça relações lógicas para emitir julgamentos. Nesse sentido, a educação é elemento fundamental, pois ela

contribui para o desenvolvimento da inteligência que, por sua vez, permite ao homem utilizar a máquina não como um instrumento de dominação, mas como instrumento de emancipação. Com o advento da indústria e a introdução das máquinas no interior dos processos produtivos e da economia, fez-se necessário promover o desenvolvimento da liberdade do homem, porque a máquina se tornou símbolo dessa liberdade. Entretanto, a máquina é símbolo também da dominação do homem sobre a natureza, “atributo de nosso poder, a expressão de nosso direito, o emblema de nossa personalidade” (Proudhon, 2003, p. 223).

A liberdade, para Proudhon, não diz respeito à independência absoluta ou um estado de total ousadia ou intrepidez; liberdade, segundo ele, é solidariedade, porque o homem é livre quando se relaciona melhor com seu semelhante. “A liberdade é a faculdade de agir e não agir, que, por uma escolha ou determinação qualquer (e eu aqui emprego a palavra determinação no ativo e no passivo simultaneamente) sai de sua indiferença e se torna *vontade*”. E acrescenta:

A liberdade, da mesma forma que a inteligência, é por sua natureza uma faculdade indeterminada e informe que espera o seu valor e o seu caráter das impressões do exterior; faculdade consequentemente negativa de início, mas que pouco a pouco se determina e desenha-se pelo exercício, quer dizer, pela educação. (Proudhon, 2003, p. 224).

Proudhon assinala que o progresso foi responsável pelo advento da indústria e, como consequência, trouxe as máquinas e a divisão do trabalho, sem considerar a igualdade social como modo de organização da sociedade. Sustenta que o progresso embruteceu o homem e o afastou da liberdade e da solidariedade. É necessário, então, que se impeça o embrutecimento da inteligência e, ao mesmo tempo, que se consiga romper com o embrutecimento já constituído, fazendo com que o homem retome o caminho da vida intelectual.

Para tanto, é necessário fazer nascer entre os trabalhadores a solidariedade de interesses e “fazê-los conciliar o que o progresso tornou inconciliável”. Desse modo, Proudhon sugere: “como o mal reside mais nas inteligências que no sistema, voltemos ao ensino, trabalhemos pela educação do povo” (Proudhon, 2003, p. 253). Tal assertiva se deve ao fato de que o “sistema” é produzido pela inteligência do homem, logo o “mal” não está somente nele, mas também na inteligência. Ao educar o homem dentro dos princípios anarquistas, ou seja, nos princípios da educação integral e autogestionária que ele defende, é possibilitar que este mal seja rompido, afastado.

Ressalte-se que o trabalho é, para Proudhon, o progresso criador da sociedade e por sua vez o eixo que integra a economia social. Desse modo, o autor estabelece a sua concepção de educação preconizando que a instrução será útil no momento em que, ao recebê-la, o aluno seja livre. Esclarece, no entanto, que o melhor sistema educacional é aquele que, mesmo no que diz respeito à filosofia e à moral, preocupa-se com a educação profissional.

Para Proudhon, o trabalho causador da escravidão do homem pela intervenção do proprietário pode tornar-se um exercício de felicidade, provedor de inteligência, de liberdade e de vida, utilizado-se como instrumento de emancipação. Portanto, a aprendizagem pelo trabalho é um processo integrador que favorece a prática social e contribui com a Revolução Social. Assim, para Proudhon, o trabalho aparece como modo universal de ensino e fonte de todo o conhecimento.

A separação entre educação científica e educação profissional é uma maneira de reproduzir a distinção entre as classes, subalternizando os trabalhadores e empoderando o governo tirano. Essa dicotomia serve ao propósito de “distinguir a educação profissional do exercício real, útil, sério, cotidiano, da profissão” (Proudhon, 2012, p. 69). Congregar a formação intelectual e a formação profissional é garantir a emancipação do trabalhador e sua realização como indivíduo. A educação que oferece diferentes saberes – intelectuais, práticos,

estéticos e éticos – com autonomia, assegura a qualidade do conhecimento, garante a igualdade e o progresso sem precisar subalternizar o trabalhador.

É nesse sentido que Proudhon defende uma educação elaborada e mantida pelo próprio trabalhador, sem a intervenção do Estado. Para ele, o Estado jamais poderá oferecer uma instrução que envolva o conhecimento necessário à prática profissional, à convivência e à realização pessoal e social, ou seja, à educação integral. Do mesmo modo, é impossível ao Estado proporcionar uma educação apropriada à formação do homem livre, do trabalhador que precisa aprender a produzir-se como sujeito autônomo, tomando por base que o desenvolvimento do conhecimento traz, igualmente, o conhecimento de si, de sua liberdade e da liberdade dos outros.

O Estado é aliado da burguesia e do proprietário. Jamais oferecerá ao trabalhador o instrumento de sua emancipação, portanto, em tempo algum será possível a ele oferecer a educação integral, a educação autogestionária. E sobre a escola mantida pelo Estado [...] a criança enviada às escolas será sempre um jovem servo endereçado à servidão, ao melhor dos interesses e da segurança das classes superiores: ora, queremos trabalhadores civilizados e livres.
(Proudhon. 1986, p. 189)

No federalismo de Proudhon, a descentralização do poder permite que cada localidade encontre livremente os melhores meios para sua subsistência e organização social, tendo no mutualismo uma maneira de garantir a igualdade e a justiça. Na educação, não poderia ser diferente. Proudhon entende que o sistema educacional deve ser descentralizado, sendo gerenciado diretamente pela própria comunidade, sem a necessidade de intervenção do Estado, conforme assinalado anteriormente.

Claro, não acredito na possibilidade de organizar a instrução do povo sem um grande esforço da autoridade central, mas não deixo de ser menos adepto da liberdade de ensino, como de todas as liberdades. Eu quero que a escola seja tão radicalmente separada do Estado como a própria Igreja. (Proudhon, 2001, p. 100)

A tarefa de educar é da comunidade e não do Estado. Por esse motivo, é ela que define o tipo e os fins que essa educação deve alcançar. Portanto, as decisões sobre a educação da juventude pertencem à comunidade. Quanto à escola, sua responsabilidade é servir à comunidade. Para tanto, necessita adquirir uma visão de pluralidade, com professores “primários” e “secundários” formados nessa concepção. Segundo Proudhon, não há educação integral sem que o aprendizado seja polivalente; por isso, politécnico, mas em crescente graduação das dificuldades de atribuições.

O projeto de instrução, aplicado sob o controle direto dos próprios trabalhadores, consistirá em fazer o aluno percorrer a série inteira de exercícios profissionais, dos mais simples aos mais complicados, fazendo de modo com que seja possível extrair de tudo isso o significado racional e social que está implícito. Desse modo, pode-se chegar a uma formação completa, teórica e prática. Naturalmente, essa organização implica uma formação contínua e permanente que dura toda a vida e se renova continuamente. Esse sistema é, entretanto, incompatível com o Estado. (Codello, 2007, p. 101)

Proudhon entende que a educação precisa ser politécnica, oferecendo aos jovens os instrumentos intelectuais e concretos, que façam deles sujeitos capazes de dominar as diferentes técnicas utilizadas na multiplicidade de processos existentes na produção, mas também os façam sujeitos de conhecimentos amplos e variados no campo das ciências, das

artes, das literaturas de modo que possam participar da vida social e política de sua comunidade. O estudante deve experimentar todas as atividades industriais, porém sem se especializar em nenhuma delas. Sua concepção, de fato, aproxima o trabalho manual do trabalho intelectual, estabelecendo a integração entre teoria e prática, sem que uma seja melhor ou se sobreponha a outra. A formação profissional que aprisiona o indivíduo em uma ilha de especialização condena-o a apenas uma atividade, limitando-o a uma única visão sobre os fatos e sobre as coisas, restringindo também a sua mentalidade e suas capacidades.

A preocupação constante de Proudhon, no que se refere à educação, diz respeito à integração do trabalho à aquisição de conhecimentos científicos artísticos e literários, permitindo, por conseguinte, o desenvolvimento integral (completo e harmônico) do ser humano, como indivíduo, e de toda a sociedade. Com isso, Proudhon atribui à educação (assim como à instrução e ao ensino) um caráter revolucionário, porque ela tem como principal função oferecer à classe operária os meios necessários à sua emancipação, como assinalado anteriormente neste artigo.

O trabalho é o próprio processo educativo e a educação politécnica é o tipo de formação que permite ao jovem formular saberes para utilizá-los no trabalho e na vida adulta. Nesse sentido, a instrução profissional contribuirá para a promoção de “uma sadia economia política, a dignidade da Democracia e a segurança dos indivíduos”. E isso requer que também haja “pluralidade de indústrias”, fazendo com que sejam necessárias, do mesmo modo, uma “pluralidade de mestres e de contramestres, de escolas e de escolares” (Proudhon, 1986, p. 189).

Ao defender a educação feita pelo próprio trabalhador, Proudhon traz uma nova perspectiva sobre a escola pública. Para ele, o público não é sinônimo de *estatal*, mas de *feito pelo e para o povo*. O *público* está a serviço de todos, em condições de igualdade. Entretanto, Proudhon não admite a gratuidade, visto que para ele, o gratuito está no limite da caridade e

do assistencialismo. A escola não precisa ser gratuita, visto que deve ser custeada pela própria família nos primeiros anos de escolarização e, posteriormente, pelos próprios aprendizes, à medida que esses estudantes forem desenvolvendo as aprendizagens profissionais.

Ressalte-se que na sociedade (federativa e mutualista) idealizada por Proudhon não há miséria; as famílias são capazes de custear o estudo dos filhos e não há lugar para o Estado e suas ferramentas de dominação como, por exemplo, a escola pública estatal.

Considerações Finais

No sistema educacional formulado por Proudhon, a educação é compreendida como um processo vasto e múltiplo, que reúne liberdade, autonomia, aprendizagem intelectual, moral e prática, tendo o trabalho como eixo condutor. A inteligência humana produz conhecimentos, mas exige a experiência para consolidá-los na prática real. Daí decorre a necessidade de integração entre a teoria e a prática, entre a aprendizagem intelectual e a aprendizagem profissional, entre a oficina e a escola.

O sistema educacional precisa estar organizado de modo a vincular o mundo do trabalho ao mundo da escola, isto é, precisa reunir a formação profissional e a formação intelectual em uma única via. Na ótica de Proudhon, o trabalho é o centro de toda a vida e motivo de orgulho para os indivíduos; é por isso que não pode estar separado ou desassociado da formação integral do jovem. Do mesmo modo, desvincular a formação intelectual dos processos de aprendizagem industrial é apenas formar mão de obra para as fábricas, trazendo vergonha e indignidade ao homem, por meio de um trabalho que não lhe dará orgulho e não lhe agregará qualquer valor.

Assim, é possível inferir que para Proudhon, a educação deve oferecer aos indivíduos os meios necessários à sua emancipação e o principal desses meios é o trabalho. Além disso, a aquisição de conhecimentos é a primeira condição para garantir a dignidade e a felicidade,

pois o saber amplia a inteligência, e é a inteligência do homem que o faz capaz de ser livre e solidário.

Proudhon acreditava, portanto, que a escola oferecida pelo Estado burguês está sempre pronta a preparar os homens para a servidão, ao passo que uma escola mantida pela comunidade, pelo esforço dos trabalhadores e dentro dos princípios de educação integral e autogestionária, é a formadora de homens civilizados e livres.

Referências

Codello, Francesco. (2007). *A Boa Educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. São Paulo: Ícone & Imaginário.

Proudhon, Pierre-Joseph. (1986). Instrução Pública: condições de um ensino democrático. In: Resende, Paulo-Edgar A.; Passetti, Edson. *Proudhon*. (pp. 186-193). São Paulo: Ática.

Proudhon, Pierre-Joseph. (1988). *O que é a propriedade?* São Paulo: Martins Fontes.

Proudhon, Pierre-Joseph. (2001). *Do princípio federativo*. São Paulo: Imaginário.

Proudhon, Pierre-Joseph. (2003). *Sistema das contradições econômicas ou Filosofia da miséria*. Tomo I. São Paulo: Ícone.

Proudhon, Pierre-Joseph. (2012). Pierre-Joseph Proudhon: resumo da obra “Ideia Geral da Revolução do Século XIX”. In: Samis, Alexandre, & Tavares, Milton. *Cadernos de Formação: anarquismo e sindicalismo*. Rio de Janeiro: SINDSCOPE (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II).

Trindade, Francisco. (2001). Cronologia da Vida e da Obra de P.-J. Proudhon. In: Proudhon, Pierre-Joseph. *Do princípio federativo*. São Paulo: Imaginário.

Artigo 5

Pressupostos filosóficos da Gestalt-Terapia.

Philosophical assumptions of Gestalt Therapy

Arlete Salante¹²

Resumo

Este texto busca refletir e aproximar aspectos das filosofias de base da Gestalt-terapia que influenciam a prática gestáltica: Humanismo, Existencialismo e Fenomenologia. Assim, aborda-se o Humanismo, sua longínqua origem, bem como sua atual influência no paradoxo entre o valor do homem e sua desumanização na sociedade por ele criada. Compreende-se o Existencialismo e o conjunto de diretrizes filosóficas que se valem da análise da existência e das situações comuns ou fundamentais em que o homem se depara. A Fenomenologia como ciência das essências, ou a busca do sentido das coisas, a proposta de uma atitude fenomenológica que ressalta a epochê e a redução fenomenológica como ferramentas. Correlacionam-se os construtos de aqui-agora, *awareness*, contato, presença da Gestalt-terapia com a operacionalização em ser fenomenólogo.

Palavras-chave: Humanismo. Existencialismo e Fenomenologia.

Abstract

This text intends to reflect and bring aspects of basic philosophies of Gestalt therapy that influence the gestalt practice: Humanism, Existentialism and Phenomenology. Thus

¹² Psicóloga. Doutoranda em psicologia. Professora do Curso de Psicologia da SETREM.

addresses the Humanism, its distant origin and its current influence in the paradox between the value of man and his dehumanization in society he created. Existentialism and it is understood the set of philosophical guidelines that use the analysis and the existence of common or fundamental situations in which man faces. Phenomenology as a science of essences, or search for the meaning of things, the proposal of a phenomenological attitude that emphasizes the epoche and the phenomenological reduction as tools. Correlate the constructs of here now, awareness, contact, Gestalt Therapy presence with the operation to be phenomenologist.

Keywords: Humanism. Existentialism. Phenomenology.

Introdução

A Gestalt-Terapia é enriquecida e sustentada no seu fazer por bases filosóficas sólidas. Os olhares de teóricos e de suas práticas clínicas possibilitam o aprendizado daqueles que estão em busca de mais conhecimento e formação para o seu fazer.

Parte-se do princípio de que a filosofia oportuniza o despertar da consciência, esclarece percepções vivenciadas, fazendo-as, assim, mais enriquecedoras. Neste sentido, a revisão de literatura deste texto aproxima o fazer prático da Gestalt-Terapia com as concepções filosóficas de base: Humanismo, Existencialismo e Fenomenologia.

Este estudo também busca compreender e demonstrar as bases dos conceitos como: o ajustamento criativo, o aqui-agora, a *awareness*, o contato, a figura-fundo, a parte-todo, a presença figura-fundo e parte-todo.

Revisão de literatura

Humanismo

O homem é a medida de todas as coisas.

Protágoras de Abdera – Sec. V a.C

No Dicionário de Filosofia (1982) encontramos duas definições para o termo humanismo. Ele pode ser compreendido como qualquer movimento filosófico que se fundamenta na matéria humana ou no interesse do homem. Também pode ser compreendido como um movimento literário e filosófico que teve origem na Itália, difundindo-se para os demais países europeus e contribuindo para a constituição da cultura moderna. Embora tenhamos esta última referência como um ‘movimento de espírito’ representado por humanistas renascentistas que se empenharam em revelar e valorizar a dignidade do espírito humano, o humanismo não é um sistema, porém, é ideia central de muitos sistemas filosóficos (Holanda, 1998). Rever fatos históricos nos permite percorrer parte do caminho trilhado pelos renascentistas. Parece que provém deles a maior clareza sobre a postura de nos tornarmos humanos.

Na Europa no século XIV começou a se formar o Renascimento na busca de um mundo diferente. O retorno às heranças da Antiguidade clássica dos valores artísticos greco-romanos e do pensamento medieval fazia parte da busca. A originalidade do Renascimento se deve ao fato de construir uma nova imagem do mundo a partir da permanência dos elementos do passado (Abraão, 2004). Houve a Reforma religiosa que abalou o cristianismo; a queda de Constantinopla (fim do Império Romano); o fim da Guerra dos Cem Anos (1337-1453); a Peste Negra que levou à morte um terço da população Europeia deixando marcas na vida social, política e religiosa; ascensão da burguesia; fortalecimento das monarquias (Abraão, 2004).

A Itália, pela posição geográfica, desenvolvimento econômico e ágil atividade mercantil teve condições de fazer emergir o Renascimento, pois sua riqueza permitia contratar sábios, filósofos, cientistas e artistas (Abraão, 2004). Além disso, sua proximidade com Constantinopla favoreceu refugiados da invasão turca trazendo à península a tradição intelectual e cultural do Império Romano do Oriente, inclusive através de textos gregos desconhecidos no Ocidente (Abraão, 2004).

Naquele momento havia uma busca, uma promoção pelo homem, uma valorização do indivíduo. Leonardo da Vinci disse: “O homem é o modelo do mundo”. A frase sintetiza o Renascimento e suas realizações. Um exemplo disso é a invenção do relógio que possibilita as pessoas a se apropriar do tempo que na Idade Média era pertencente a Deus. Outro exemplo das realizações do Renascimento diz da situação do artista, executor de trabalho braçal que era socialmente inferiorizado e passa a assinar suas obras. Torna-se modelo de capacidade inventiva, quando então há uma valorização da criatividade (Abraão, 2004).

O retorno à humanidade no Renascimento reconhece o valor do homem em sua totalidade tentando compreender seu mundo (Abbnano, 1982). A revalorização do classicismo grego e romano com caráter mais técnico foi promovida por Francesco Petrarca (1304-1374) e era composto basicamente pela gramática (latim) e pela filosofia das línguas antigas (Abraão, 2004).

O humanismo, fundamentalmente, põe a questão sobre o que é o ser humano, o sentido e o significado que o próprio homem dá à vida e aos fatos que nela ocorrem. Trata-se de um questionamento, uma procura de sentido, um esforço para compreender a sua própria totalidade (Holanda, 1998).

Os filósofos pré-socráticos já se questionavam acerca do sentido do ser e, conforme Holanda (1998), eles são considerados os fundadores do pensamento ocidental. Protágoras no

séc. V a.C é apontado por começar o subjetivismo na filosofia, com sua célebre frase: “O homem é a medida de todas as coisas, do ser daquilo que é, do não-ser daquilo que não é” (Holanda, 1998, p. 25). É da individualidade de cada um que deriva o conhecimento, pois as coisas são como aparecem para o indivíduo em particular (Holanda, 1998).

O Humanismo traz o paradoxo da desumanização pelos próprios humanos. Este paradoxo reflete a humanidade que forma uma sociedade intelectualizada e tecnicista e disso decorre a objetivação do homem, ou seja, esses mesmos humanos provocam a desumanização de si (Holanda, 1998). Esse paradoxo é vivenciado no cotidiano por nós de diversas formas. Quando lembramos que o nascimento por cesarianas, a partir da década de 70, passaram a ser indicadas substituindo o parto natural. Tal indicação passa a ser feita mesmo sem que haja risco no parto natural. O parto natural é o que traz mais benefícios para mãe e bebê. O parto cesáreo impossibilita a primeira luta pela vida do ser que está chegando, da mesma forma a mãe, que muitas vezes induzida ao medo, além de ter um dispêndio econômico maior, sofre com sua recuperação, que é mais lenta e dolorosa. A desumanização dos procedimentos na área da saúde, educação e condições de trabalho provêm de uma ordem econômica criada pelos homens a fim de submeter outros homens a ela.

Ribeiro (1985), citando Heidegger escreve: “só o homem existe, as coisas são”. Porém, muitas vezes as coisas existem e o homem precisa se adequar a elas para não ficar a margem da sociedade. A incoerência percebida pelos humanistas possibilita questionar e reavaliar o próprio questionamento para uma direção diferente daquela que objetiva e quantifica o homem (Holanda, 1998).

“Quanto mais se progrediu em termos de crescimento e desenvolvimento tecnológico e sistemático, tanto menos a ciência se envolveu com a totalidade da existência humana e

mais se verificou uma desatenção com aqueles valores que hoje são retomados pela filosofia que se propõe humanista” (Holanda, 1998, p. 24).

Nesse sentido, o Humanismo provoca uma profunda reflexão sobre si, sobre a sociedade que criou, sobre o seu mundo. Também nesse sentido compreende-se o pensamento humanista como uma das bases filosóficas da Gestalt-Terapia, pois tais aspectos são presentes na abordagem clínica e na visão de homem.

Para Ribeiro (1985) o pressuposto humanístico de Sócrates: ‘Conhece-te a ti mesmo’ refere-se à falta que há no homem em fazer uma profunda reflexão sobre si próprio. Ao mesmo tempo em que convida a isso. “Conhecer a si próprio é uma proposta de se autogerir, de evoluir a partir de dentro, conscientizando-se, momento por momento” (Ribeiro p.28, 1985).

O autor compreende que a busca em conhecer a si próprio é busca da nossa ipseidade, nossa individualidade singular. A psicoterapia pode ser o espaço para este reencontro consigo mesmo, para que o indivíduo ative novamente este aspecto que é parte sua.

Conforme Ribeiro (2006), o ajustamento criativo, o aqui-agora, a *awareness*, o contato, a figura-fundo, a parte-todo, a presença e o *self* são alguns dos conceitos que nos ajudam a operacionalizar a ipseidade. O construto da ipseidade deriva da influência do Humanismo na Gestat-terapia. Na prática nos mostra o pertencimento ao universo e as influências que captamos dos estímulos que entram no nosso campo de percepção (Ribeiro, 2006).

É função da terapia... ajudar o cliente a ampliar sua consciência, a se ver como um ser possível, a se sentir acompanhado pelo universo, a sentir que é filho da mãe-terra, que ele e o que lhe acontece não são fruto do acaso. Dessa forma, ele poderá tomar posse de quem

verdadeiramente é e conferir às suas dores uma real legitimidade que, antes, lhe foi negada pelo mundo (Ribeiro, 2006, p. 144).

O terapeuta cuida para que a cura possa ocorrer no cliente e em si mesmo, ambos podem ampliar a consciência e se apossarem de si existencialmente. O cuidar e o cuidar-se tratam de uma relação figura-fundo e parte-todo (Ribeiro, 2006). Olhar o cliente na totalidade é respeitar sua integridade e dar um lugar para que ele exista; quando isso acontece, o cliente percebe também que o terapeuta está inteiro com ele e as mudanças podem ocorrer (Ribeiro, 2006).

Sendo assim, o Humanismo nos remete a desenvolver a humanidade que há em nós, bem como criarmos a nós mesmos ao nos apossarmos do que somos.

Existencialismo

Ser é a potencialidade pela qual a semente

se torna uma árvore ou cada um de nós

se torna aquilo que realmente é.

Rollo May

Ao pesquisar a origem do Existencialismo encontram-se atitudes filosóficas existenciais em muitos autores desde Sócrates, que posteriormente foram relatados por Platão e depois por seu discípulo Aristóteles. E este, por suas teses realistas, pode ser considerado um fundador do Existencialismo e da Fenomenologia (Petrelli, 2007).

Apesar das questões ligadas à existência humana constituírem a filosofia há muito tempo, é a partir de 1930 que o termo Existencialismo indica um conjunto de diretrizes

filosóficas que se valem da análise da existência, análise das situações comuns ou fundamentais em que o homem vem a se encontrar (Abbagnano, 1982). O Existencialismo é uma corrente filosófica considerada expressão de um clima cultural (Abbagnano, 1993). A crise do otimismo romântico se baseava no reconhecimento de um princípio infinito constituindo, regendo e dominando o mundo e o homem. Com isso, o Romantismo propunha garantir valores fundamentais e determinava um progresso infalível (Abbagnano, 1993). Diante da crise dessas promessas, o Existencialismo que considera o homem finito e limitado em suas capacidades, ganha poder e espaço. As obras literárias de Dostoiévski e Kafka que levantavam a problemática da vida humana eram parte do clima cultural ao qual o Existencialismo se ligava. Após a Segunda Guerra Mundial o Existencialismo é uma expressão ainda mais autêntica diante da incerteza existente na sociedade Europeia, que sofre com a destruição material e espiritual (Abbagnano, 1993)

Conforme Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (1982), o termo Existencialismo indica um conjunto de diretrizes filosóficas que se valem da análise da existência. Abbagnano escreve (p.382):

Essas diretrizes entendem a palavra existência...como o modo de ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, isto é, sempre em uma situação determinada, analisável em termos de possibilidade. A análise existencial é, portanto, análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem vem a encontrar-se...Existir significa estar em relação com o mundo, isto é, com as coisas e com os outros homens.

Os existencialistas tinham a preocupação com a constituição da existência humana, este era seu ponto de partida, ao mesmo tempo em que era também o objeto de análise (Abrão, 2004). As possibilidades analisáveis partiam da condição do homem no mundo, do significado das relações com esse mundo, com seu cotidiano. A análise existencial é análise de relações que se acentuam em torno do homem e vão para além dele por vinculá-lo à realidade do mundo, do qual ele faz parte (Abbgnano, 1982). As relações do homem com as coisas não são de natureza estática, não são apenas de identidade ou semelhança, mas sim, constituídas de possibilidades de usar as coisas e de manipulá-las conforme suas necessidades (Abbgnano, 1982). Também as relações com os outros homens têm possibilidades com graus e formas diferentes. Elas são conforme as condições naturais, sociais e históricas, para que colaboração, solidariedade, amizade, comunicação aconteçam (Abbgnano, 1982).

Em Gestal-Terapia, a existência, o homem e seu modo de ser no mundo, bem como suas experiências individuais, constituem a subjetividade, a realidade de cada ser humano. Do ponto de vista psicológico, compreende-se como fundamental partir da singularidade de cada pessoa, dessa existência que é única. Percebemos essa existência em cada cliente no consultório, seja na formação de um sintoma ou na posição que este sujeito ocupa ou manifesta na vida. Só partindo da subjetividade, que é a realidade do sujeito, é possível ter a real compreensão da dimensão humana e de suas possibilidades, a fim de resgatá-lo na sua essência. É importante que o cliente sinta sua existência como algo real e passível de mudanças.

“Subjetividade supõe um olhar consciente, reflexivo e constante para dentro de si, por meio do qual o mundo fora do sujeito passa a existir com uma extensão consciente dele próprio” (Ribeiro, p.48, 2006).

Na prática gestáltica, a compreensão da subjetividade do cliente por ele mesmo traz individuação, reconhecimento e apropriação de si. A subjetividade supõe consciência da própria identidade (Ribeiro, 2006).

Husserl trouxe a importância do conhecimento da consciência intencional do homem. A intencionalidade foi compreendida por Husserl como representante das experiências vividas. Assim, todas as experiências têm de uma forma ou outra, intencionalidade (Abbgano, 1982). “...todo ato psíquico é intenção e deve ser entendido, compreendido a partir de si próprio.”(Ribeiro, 1985, p.33).

Se o ato psíquico traz a intenção, faz-se necessário trazer à consciência esta intenção e, se a intencionalidade é uma característica da consciência, a consciência é voltada para as coisas. Conforme Husserl, citado por Ribeiro (1985): “Toda consciência é consciência de alguma coisa”. Consciência e coisas formam relações, assim como o homem cria suas relações com o mundo, com as pessoas, com o saber, com a linguagem. O homem torna-se então, responsável pelas suas escolhas, uma vez que consciente ou inconscientemente seu ato psíquico, sua ação ou sua escolha é permeada por uma intenção própria. Esta reflexão nos leva para a responsabilização das escolhas ou a tomada de consciência do cliente em se apossar de suas escolhas. Pois, ainda que aparentemente o sujeito deixe de escolher, mesmo assim, escolhe delegar escolhas ou se alienar às escolhas dos outros.

A Fenomenologia de Husserl colaborou ainda para a análise existencial com o conceito de transcendência. Neste conceito, a relação entre o sujeito e o objeto, o próprio objeto não está dentro do sujeito, ele permanece fora e dá-se a ele. “É a consciência e na consciência que o mundo se desvela; O Eu empírico tem a sua própria consciência individual. O Eu Transcendental é o gestor de uma consciência universal” (Petrelli, 2007, p. 18).

A influência do conceito de transcendência no Existencialismo se dá na configuração da relação entre o homem e o mundo. Husserl fez essa análise a partir da fenomenologia e teve grande influência no Existencialismo. Essa compreensão do homem em forma de constante transcendência colocou o Existencialismo em polêmica com formas positivistas ou idealistas do Romantismo.

No Existencialismo vemos que:

- o homem é uma realidade finita, existe e opera com seu próprio risco e perigo;
- o homem está 'lançado ao mundo' e por isso abandonado ao seu determinismo, suas iniciativas podem tornar-se vãs ou impossíveis;
- a liberdade do homem é condicionada, finita, cheia de obstáculos por muitas limitações que podem torná-la estéril;
- desconhece ou ignora noção de progresso porque não há garantia;
- as condições da realidade humana são compreendidas com importância na exterioridade, na materialidade, na 'mundanidade' em geral;
- há consideração significativa para aspectos negativos da experiência humana como dor, fracasso, doença, morte que fazem parte da realidade humana.

Tais aspectos descritos pelos existencialistas permitem um olhar mais real para o indivíduo. Eles abrem o campo de visão e compreensão para as dificuldades humanas, como manifestações ou reflexos do meio em que se vive. O Existencialismo, ao mesmo tempo em que reconhece as limitações humanas, abre a prerrogativa da transcendência, uma vez que trabalha o campo da consciência do vivido. Neste sentido, compreende-se que um pressuposto

importante no existencialismo é o de que o ser humano seja compreendido por ele mesmo, através de uma experiência direta de seu ser no mundo (Ribeiro, 1985).

Na clínica trabalhamos com os aspectos difíceis da vida humana. Acolhe-se a realidade dos sofrimentos causados na relação do homem com o mundo. Anda-se junto com o cliente até que seu caminho se torne mais claro, ou até que ele tenha condições de transcender a si mesmo diante dos obstáculos, das impossibilidades da vida. Ao recebermos o cliente sabemos que muitas vezes ele perdeu, mesmo que momentaneamente, a aptidão em lidar consigo no mundo. Porém, parte-se do pressuposto que ele é o mais fiel intérprete de si mesmo (Ribeiro, 1985).

A visão do Existencialismo contribui para a prática psicoterapêutica da Gestalt-Terapia na visão de homem no mundo e sua totalidade. Como nos diz Ribeiro (1985, p. 34):

(...) o encontro entre psicoterapeuta e cliente tem que ser um encontro existencial... Encontro existencial significa encontro real entre duas pessoas, numa relação paritária, onde ambos estão sob uma única luz: o fato de estar e de ser no mundo, numa tentativa de compreender, de experienciar, de reavaliar, de fortalecer, de singularizar o que significa de fato, existir.

A visão de totalidade do ser humano fortalece a individualidade do sujeito. As partes constituem o todo. Perceber a totalidade do mundo conservando a própria individualidade é sinal de integridade e condições de perceber a essência das coisas.

Expectativas ou projetos são possibilidades, sua realização é mais ou menos provável, porém nunca segura. Assim, o Existencialismo se vale da categoria descritiva e interpretativa do que é possível. Conforme Abbnano (1982), o Existencialismo se distingue, em suas várias direções, a partir do significado que dão à categoria do possível e de seu uso. São elas:

- 1º a impossibilidade do possível;
- 2º a necessidade do possível;
- 3º a possibilidade do possível.

A noção de ‘filosofia negativa’ ou ‘filosofia da angústia’ é uma generalização do termo Existencialismo. Ela decorreu das concepções de alguns filósofos em que possibilidades se transformavam em impossibilidades. De fato, conforme Abbagnano (1982), a literatura existencialista contempla vicissitudes humanas menos respeitáveis, tristes, pecaminosas e dolorosas, além de abordar a incerteza dos empreendimentos bons ou maus, trazendo também à tona a ambiguidade presente no bem que pode ser a origem do mal.

O pensador dinamarquês Soren Kierkegaard (1813-1855), que viveu na primeira metade do século XIX, postula as relações do homem com o mundo dominadas pela angústia. As relações do homem com ele mesmo foram chamadas de ‘desesperação’ (Abbagnano, 1982). Nem na relação com Deus, Kierkegaard encontrou um caminho para sua angústia e desespero, pois para ele esta relação é desprovida de garantia e dominada pelo paradoxo. Para Abbagnano (1982) Kierkegaard também escreveu muito bem no nível existencial sobre a ansiedade, descrevendo-a como uma luta do ser vivo contra o não ser, ou melhor, a luta da vida contra a morte. Para ele, a ansiedade é o desejo por aquilo que se tem medo.

Conforme Petrelli (2007), Karl Jaspers (1883-1969), filósofo e psiquiatra alemão, aplica a transdisciplinaridade entre direito-psiquiatria, psicologia e filosofia para a compreensão da existência humana. Ele se contrapôs à fé proposta por Kierkegaard por compreender que a fé dá consistência à existência. Para Petrelli (2007), a autenticidade de Jaspers está na busca, na investigação, na intencionalidade permanente, na crítica, sobre o destino da humanidade que é compreendido por este filósofo como algo que pertence a cada

indivíduo. A filosofia vista por Jaspers é ferramenta que desperta consciência e se dirige para a responsabilidade de suas ações (Petrelli, 2007).

Heidegger fez análises que se tornaram clássicas. Para ele, a existência era transcendência e projeto. No caráter da existência, o que prevalece em Heidegger é a efetividade ou factualidade, ou seja, o Ser-aqui está lançado no mundo e abandonado a ser o que de fato é (Abbagnano, 1982). Petrelli (2007) aponta em Martin Heidegger (1889-1976), o ser humano na dimensão da temporalidade: “o ‘ser’ perpassa o tempo, o presente, o passado, o futuro, o ‘ente’ está no Tempo e se ‘projeta’ para se reencontrar nos seus significados” (Petrelli, 2007, p. 25).

Heidegger pensa o homem com um destino ontológico. Esta concepção trazida para Gestalt-Terapia é compreendida como possibilidade de individuação do sujeito assumir quem ele é com liberdade responsável, relacionando-se consigo, com o mundo e respondendo as necessidade e exigências externas conforme sua condição interna.

Na filosofia existencialista o projeto é a maneira de ser constitutiva do homem ou como diz Heidegger, ‘constituição ontológica existencial’. Em Heidegger a máxima do homem que projeta a si mesmo é ‘torna-te o que és’.

Jean-Paul Sartre nasceu em Paris em 1905 e viveu até 1980, é um existencialista posterior à Segunda Guerra Mundial que se orientou para um saber absoluto (Abbagnano, 1993). Compreende os conceitos de Heidegger e enfatiza o aspecto sobre a gratuidade perfeita do ‘projeto do mundo’. A existência humana no mundo consiste no projeto que ele considera continuamente modificável. Para Sartre a angústia revelada manifesta à consciência a liberdade que o homem tem e, por isso, é possível modificar o projeto inicial (Abbagnano, 1982).

Para a Gestalt-Terapia o Existencialismo permite uma profunda reflexão sobre o homem e a existência, facilita o desvelar do ser no sentido de encontrar sua individualidade. A partir daí, o homem tem a opção de definir o que pretende ser. Conforme Ribeiro (1985, p.37):

Existência, etimologicamente, vem de ex-sistere: começar a ser, vir de alguma coisa e, neste sentido, o homem é o único que pode sair de si para projetar a si mesmo, pode fazer um projeto de si próprio, ele próprio é um projeto, realizando-se. O homem é uma existência porque ele é um projeto, isto é, o homem é um ser se fazendo.

Dentro dessa visão o psicoterapeuta gestáltico se encontra e encontra fundamentação para a existência humana livre, coerente e passível de realização, pois sabemos que tanto para o Existencialismo como para a Gestalt-Terapia, o homem é visto como um ser particular, concreto, com vontade e liberdade pessoais, consciente e responsável. Trabalha-se na perspectiva do projeto, pois homem é um ser se fazendo (Ribeiro, 1985). Só o próprio indivíduo tem a capacidade de cuidar do próprio ser e se projetar. O psicoterapeuta pode ser apenas o facilitador de um processo privilegiado em que o sujeito pode tomar consciência das situações da própria biografia psicológica e recomeçar um aprendizado do próprio projeto, em busca da plena realização.

Fenomenologia

“O verdadeiro método segue a natureza das coisas a investigar,
mas não segue os nossos preconceitos e modelos”.

Edmund Husserl

Inicialmente, considera-se a necessidade de uma breve retrospectiva histórica para auxiliar na compreensão dessa abordagem como pressuposto filosófico da Gestalt-Terapia, a fim de que o conhecimento da Fenomenologia possa ser compreendido em dimensão e profundidade.

Holanda (2006), escrevendo sobre o filósofo alemão Franz Brentano (1838-1917), autor da obra *Psicologia do Ponto de Vista Empírico* (1874), considera que a experiência se baseia na percepção interior e uma importante característica dos fenômenos mentais é a intencionalidade, ou seja, os atos mentais se caracterizam por serem intencionais, sendo remetidos a objetos. Brentano compreendia que o ser humano se reporta ao mundo, dele extrai sua percepção e constrói seus significados (Holanda, 2006).

Em *Pesquisas Lógicas*, também traduzidas por *Investigações Lógicas* (1900-1901), Edmund Husserl formula o método fenomenológico, que se constitui em um aprofundamento da base filosófica concebida por Brentano - Husserl que é considerado um discípulo de Brentano (Abbagnano, 1982).

O termo fenomenologia é utilizado a partir de 1764 e, desde então, teve várias definições (Abbagnano, 1982). Um dos conceitos que interessa ao objetivo deste estudo se refere ao significado do fenômeno. Segundo Abbagnano (1982, p.416), em *Pesquisas Lógicas*, Husserl considerava que a fenomenologia “é uma ciência das essências”. Além de compreender a Fenomenologia como pura ou transcendental, Husserl se preocupa em eliminar a confusão entre psicologia e fenomenologia em suas obras (Abbagnano, 1982).

É possível perceber que Husserl tinha especial preocupação com os rumos da ciência, em especial, das ciências em que o homem se apropria do método experimental utilizado para as ciências da natureza. Nesse método, cientista e objeto são separados e a busca da

objetividade anula a subjetividade (Forghieri, 1984). A Fenomenologia nasce, então, como uma crítica relativa ao estatuto da ciência, dando origem a um movimento que põe a filosofia do século XX em torno de si, e estende sua influência a todas as áreas das ciências humanas (Chauí, 2005).

A Fenomenologia, como método de pesquisa, traz uma visão da realidade, uma visão de mundo e, assim, pode ser entendida como uma filosofia (Holanda, 2006). Vários filósofos se valeram da pesquisa fenomenológica que não caracteriza a consistência de fato do objeto da indagação filosófica, mas seu, como ir às coisas próprias. O realismo metafísico de Hartmann, as análises das emoções de Schlegel, a ontologia como método de Heidegger, tiveram como base as pesquisas fenomenológicas (Abbagnano, 1982).

Metodologicamente, a Fenomenologia não parte de construções projetadas ou aceitação de conceitos aparentemente justificados. A Fenomenologia mostra o que não se manifesta, o que é escondido; porém, tal é que expressa o sentido e o fundamento (Abbagnano, 1982).

A contribuição da Fenomenologia é presente e compreensível na prática clínica da Gestalt-Terapia, que também nela se fundamenta para a relação terapêutica.

Compreende-se o construto fenômeno no contexto terapêutico, na seguinte explicação: “Fenômeno é uma realidade distinta do observador, o qual se entrega aberto à sua leitura que, por sua vez, nos conduz à imediatez do dado que nos faz sentir, pensar, fazer, dizer” (Ribeiro, 2006, p. 27). O fenômeno é compreendido no âmbito da relação terapeuta-cliente. Ambos, terapeuta-cliente, relacionam-se com o mundo que os cerca e é no contexto dessa totalidade do fenômeno humano e fenômeno mundano que se desvela a relação pessoa-mundo (Ribeiro, 2006). Ainda, conforme Ribeiro (2006), é a disponibilidade do cliente e do terapeuta, em conexão um com o outro, que permite perceber e intuir, um ao outro, de forma a captarem

pela consciência o em-si-da-coisa que se revela no encontro. “...para um fenomenólogo a verdade não se cria, não é dada *a priori*, não é um dogma. A verdade se busca, se colhe e se respeita. Não se cultua, pois é provisória, histórica, submetida a mutações do devir temporal” (Petrelli, 2001, p. 37).

Petrelli, ao falar do uso do método, deixa clara a busca da essência na existência e, também, leva para o construto do aqui-agora. Fala de espaço e tempo acontecendo, que somos, ao mesmo tempo, espaciais e temporais e que temos a possibilidade de nos renovarmos a cada momento, fala também de presença. No aqui-agora e na presença o uso da Fenomenologia pode dar a possibilidade de descobrir as coisas através dos sentidos.

“Aqui-agora significa presença total de um dado em questão. Estou totalmente presente, minha existência (meu tempo) se confunde plenamente com minha essência (meu espaço)” (Ribeiro, 2006, p.69).

Esta postura de presença no aqui-agora, em psicoterapia, traz o cliente para uma unidade, uma identidade que cria condições para liberdade de escolha (Ribeiro, 2006). Já, o aqui e agora pode estar falando de presença ou de ausência, pois faz referência a um mundo que começa no sujeito, mas que termina fora dele, em que a pessoa se vê e se reconhece no mundo, vê o mundo e a ela própria como possibilidades de escolhas (Ribeiro, 2006). Porém, o modo como o aqui-agora e o aqui e o agora são vividos podem causar disfunções. Conforme Ribeiro (2006), algumas questões que os clientes trazem como desejo, morte, sentido da vida, fazem referência ao modo como vivem o tempo e o espaço.

O conceito de intencionalidade, em Fenomenologia, liga a consciência ao mundo e a consciência é sempre consciência-de-alguma-coisa; assim, o mundo é tido como morada dos ‘fenômenos’ e não mais mundo das ‘coisas’ (Holanda, 2006). Existe correlação entre consciência e objeto, a consciência é ativa. E é a conexão entre consciência ativa e o mundo

dos significados que interessa à Fenomenologia (Holanda, 2006). O mundo aparece como fenômeno quando se suspende a crença na realidade do mundo externo para se colocar como consciência transcendental, da qual nasce a atitude fenomenológica, capaz de tornar a consciência como doadora de sentido (Holanda, 2006).

Holanda escreve (2006, p. 21):

A atitude fenomenológica requer uma outra operação: para se ter o mundo como fenômeno, devo me abster desses *a priori* que me acompanham, devo me colocar diante do mundo numa atitude ingênua, devo ‘suspender’ minhas ideias, valores, conceitos e julgamentos (que estão em mim, antes mesmo de me encontrar com esse mundo).

Atitude fenomenológica, segundo Holanda (2006), pressupõe que, em primeiro lugar, possamos fazer a *epochê*, para que depois a redução fenomenológica aconteça, ou seja: primeiro, suspende-se todo e qualquer juízo da realidade a fim de se deixar voltar às coisas mesmas para evidenciar a colocação do ser-no-mundo, em que mundo e objeto se correlacionam e permanecem um em função do outro; o segundo momento é a redução que permite a compreensão do fenômeno. Na prática clínica, isso serve como uma pré-disposição do terapeuta para o fenômeno que só aparece se houver esta disponibilidade.

Reduzir, aqui, significa encontrar-se com o cliente nele, com ele, através dele. Significa encontrar, intuir tudo o que ele é em si, sem nenhuma mistura de nada daquilo que nós somos. Significa perceber-lhe a essência e com ela familiarizar-se, significa descobrir-lhe a totalidade e concomitantemente descobrir o sistema de correlação que

minha consciência estabelece com ele. Significa, enfim, chegar à sua essência (Ribeiro, 1985, p.44-45).

À medida que é possível desvendar a realidade que aparece com o fenômeno, podemos desvendar o que está por detrás da realidade (Holanda, 2006). Segundo o mesmo autor, é nessa esfera, quando se acessa o fenômeno, tal qual ele é, é que é possível uma mudança de atitude, pois a consciência é ativa e dá sentido às coisas, atribui significados no mundo. Para Ribeiro (1985), tudo isso acontece em um campo fenomenológico: totalidade de experiências, da qual a pessoa toma consciência no momento da ação.

A fenomenologia é uma **visão de mundo**, no sentido em que significa relativização do conhecimento, o processo de vir-a-ser está sempre em contínua mudança (Ribeiro, 1985). A hipótese de que “O ser se realiza dinamicamente” (Ribeiro, 1985, p.52), sugere que é de forma também dinâmica que criamos, significamos, conceituamos coisas que nos afetam; é pela intenção que se dá a relação homem e mundo. É nesse lugar subjetivo que existe a realidade criada pela consciência livre. Para Ribeiro (1985), tem-se consciência de algo quando é refeito o caminho da intencionalidade, da relação sujeito-mundo e, sabe-se, então, como o objeto existe intencionalmente na consciência. Assim, conforme o mesmo autor, para compreender o ser humano é preciso intuir a intenção.

Captar a essência mesma das coisas e descrever a experiência do modo como ela acontece e se processa, é fazer Gestalt-Terapia, pois busca correlacionar objeto-consciência (Ribeiro, 1985). É preciso ultrapassar a fronteira da aparência do fenômeno para se chegar ao ser do fenômeno que é mais complexo do que o fenômeno do ser: talvez pudéssemos dizer que o fenômeno do ser está para a figura, assim como o ser do fenômeno está para o fundo (Ribeiro, 1985, p. 50).

O desafio na terapia é chegar a uma ‘intuição fenomênica’, que permeada de percepção e sensação, chega aos sentidos e relaciona-se com o subtodo e a totalidade (Ribeiro, 1985).

É desafio do fenomenólogo não misturar suas coisas, mas sim ir às coisas. “para que o fenomenólogo possa perceber o fenômeno humano como uma realidade vivida, ele deve considerar a intencionalidade em um duplo movimento: como uma visada da consciência e como uma produção de um sentido” (Ribeiro, 1985, p. 54).

Para intuir a intenção, faz-se necessário situar o cliente no seu meio para que surja o que lhe dá sentido (Ribeiro, 1985). Só fazendo contato com o cliente é que a sua realidade se desvela.

A *awareness* é outro aspecto da Gestal-Terapia que traz o princípio da redução fenomenológica e nos permite voltar às coisas mesmas, segundo Frazão (1999, p.28):

Se refere à capacidade de aperceber-se do que se passa dentro e fora de si no momento presente, tanto no nível corporal, quanto em nível mental e emocional. É a possibilidade de perceber, simultaneamente, o meio externo e interno, através de recursos perceptivos e emocionais, embora num determinado momento alguma coisa possa se tornar mais proeminente.

Assim, *awareness* é uma tomada de consciência que significa a consciência. A consciência de estar consciente. Ribeiro (2006) expressa a compreensão de *awareness* da seguinte forma:

Trata-se de uma consciência de apreensão de totalidades como se todo meu ser se resumisse em um único ato de cognição emocional.

Não é algo puramente cognitivo, é a expressão vivenciada e consciente de que somos seres de relação, em um profundo dar-se conta por meio de uma sensação de integração de todas as minhas partes em um único ato de percepção interna (Ribeiro, 2006, p.74).

Compreende-se que há um sentido de unidade na pessoa em *awareness*, e, para que isso aconteça, é necessário que haja contato. Compreende-se que também aí atua o princípio da redução fenomenológica, ou seja, a redução fenomenológica faz relação com o contato: “o contato inclui uma experiência consciente do aqui-agora, envolve uma sensação clara de estar em, de estar com, de estar para, e cria algo diferente do sujeito e do objeto (pessoa ou coisa) com o qual está em relação” (Ribeiro, 2006, p. 93).

O contato ocorre em diferentes níveis como o sentir, o pensar, o fazer e falar, pode criar o novo quando houver na pessoa a consciência de ter intuído a totalidade de sua relação com o campo ou o momento. Aqui, reaparece a já dita e tão falada suspensão de conceitos, o colocar entre parênteses o mundo. Husserl, citado por Holanda (2006), define este preliminar “entre parêntese”, como forma de obter segurança com o termo e toda “*epochê*”. Com esse termo, ele não entende um procedimento puramente lógico abstrato, mas uma experiência concreta de progressiva eliminação de obviedades. A *epochê* é a suspensão de qualquer “já sei”. É uma atitude fenomenológica em que o indivíduo se pré-dispõe, para acessar sem julgamento à imediatez da experiência vivida. Nessa estrada, não só são superados os limites artificiais como se entra na experiência auto evidente da intencionalidade. Dessa forma, o voltar-se às coisas mesmas, é a função do contato para que o sujeito possa ter crescimento. Do contrário, bloqueia-se o contato consigo próprio e perde-se a dimensão de fora de si e do outro.

Então, é importante a totalidade ser percebida pela consciência, a essência de alguma coisa só é percebida quando encontramos sua totalidade (Ribeiro, 2006).

“Gestalt é uma configuração de partes em inter e intra-relação, em inter e intradependência, formando uma unidade de sentido” (Ribeiro, 2006, p.174). Percebe-se aí que o sujeito humano em unidade, acessa o sentido desta configuração da totalidade; ambos estão em correlação.

O encontro entre psicoterapeuta e cliente precisa ser no nível da consciência fenomenológica, que fala de uma consciência de relação em que haja correlação de sujeito e objeto (Ribeiro, 1985).

Holanda (2006) aponta como grandes nomes que marcaram o nascimento da Psicologia da Gestalt: Kurt Lewin, criador da Teoria do Campo; Edgar Rubin como responsável pela noção de figura-fundo; Karl Jaspers na psicopatologia; Ludwig Binswanger que propôs o método de análise existencial *Daseinanalysis*; Martin Buber compreendeu a Fenomenologia como auxiliar da compreensão dos processos de interação psicoterapêutica com a análise da intersubjetividade e da colocação do ser-no-mundo. Na proposta do método *Daseinanalysis*, sob o prisma heggeriano e da fenomenologia de Husserl, a doença é menos importante do que o indivíduo em questão. A preocupação é com a totalidade do ser humano.

Estes grandes nomes da Fenomenologia, dentre outros, colaboraram com seus estudos, práticas, experimentos e visão de mundo para a base filosófica da Gestalt-Terapia. Assim, compreende-se uma postura fenomenológica no psicoterapeuta dentro do processo, quando ele facilita o fenômeno-cliente, considerando o outro como sujeito, considerando a relação intersubjetiva, valorizando o encontro no presente, buscando o entendimento, a compreensão, o silêncio e a palavra, ambos com seu sentido próprio; enfim, realizando *awareness* no sentido de estar em contato com a própria existência (Holanda, 2006).

Resultados e Discussão

Considera-se que há uma integração harmônica na composição de base da base filosófica da Gestalt-Terapia. Há também, um embasamento que remete à profundidade do fazer clínico e servindo para toda prática gestáltica.

Desde a pesquisa bibliográfica sobre o surgimento do Humanismo, na Europa no século XIV quando começou a se formar o Renascimento; do Existencialismo reconhecido desde Sócrates, mas, mais marcado a partir de 1930, no clima cultural de insatisfação que abrange o período antes e pós Segunda Guerra Mundial; da Fenomenologia com a preocupação de Husserl com os rumos da ciência, observa-se que em épocas distintas fatos políticos, econômicos e sociais mobilizam intelectuais, pensadores e cientistas no sentido de trazer o homem, a existência para o centro. Considera-se que desvelar o homem é tarefa que de tempos em tempos tem importância para os rumos da sociedade, pois oportuniza ir à essência para trazer o sentido.

Considera-se, ainda, que as contribuições das filosofias enriquecem a construção da clínica pelo viés dos movimentos sociais que se tornam marco para repensarmos e revermos o lugar do homem dentro da sociedade, por ele mesmo criada. Ao mesmo tempo em que possibilita a elaboração da Gestalt-Terapia correlacionando com a prática clínica.

O Humanismo busca resgatar o significado do homem; a Fenomenologia prima por recolocar a essência na existência para dar lugar à realidade do humano e, o Existencialismo busca liberdade para o homem existir e realizar seu projeto.

Ao concluir, compreendo como as bases filosóficas surgem de inquietações e são norteadoras da visão de homem e é através delas que se pode resgatar o indivíduo distante de si mesmo. Assim, psicoterapia da abordagem gestáltica, em função da sua profundidade, pode

ser considerada como um instrumento adequado para esta empreitada, pois permite o reencontro do sujeito na sua existência presente.

Referências

Abraão, B. S. (2004) Humanismo. In: História da Filosofia. Os Pensadores. São Paulo. Nova Cultura.

Abbnano, N.(2000) História da Filosofia. São Paulo: Presença.

Abbnano, N. (1982) Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou.

Abbnano, N. (1993) Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes

Chauí, M. S. (2005). Vida e Obra. In: Husserl, Edmund. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura.

Forghieri, Y. C. (1984). Fenomenologia, Existência e Psicoterapia. In: Fenomenologia e **Psicologia** (p.11-33). São Paulo: Ed. Cortez.

Frazão, L. M.(1999) A compreensão do funcionamento saudável e não saudável a serviço do pensamento diagnóstico processual em Gestalt-Terapia. In V Encontro Goiano Da Abordagem Gestáltica, Goiânia.

Holanda, A. F. (2006). Fenomenologia, Psicologia e Clínica Psicológica. Inserção da **Fenomenologia no Contexto da Psicologia** [Capítulo III], Liberdade para Viver. Escritos em Clínica, no prelo.

Holanda, A. F.(1998). A Questão do Humanismo. In: Diálogo e Psicoterapia. São Paulo: Lemos.

Ribeiro, J. P. (1985) Gestalt-Terapia: Refazendo um Caminho. [Capítulos I e II: páginas 17 à 64] Summus.

Ribeiro, J. P. (2006) Vade-mécum de Gestalt-Terapia. Summus.

Petrelli, R. (2001) Fenomenologia: teoria, método e prática. Goiânia: Ed. UCG.

_____ (2007) Existencialismo. Existencialismo e suas teses fundamentais. Sartre (1905-1980). Mensagem eletrônica recebida por igtb@igtb.com.br em abril de 2007.