

Psicologia

Educação

Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXI, Nº 1, maio de 2017 Semestral

✚ **ADOLESCÊNCIA, LITERATURA E SUBJETIVIDADE: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DE LEITURAS DE "O DIÁRIO DE ANNE FRANK"**

✚ **PERCEPÇÕES DO TRABALHO DE PSICOLOGIA DO ESPORTE EM UMA EQUIPE FEMININA DE ANDEBOL DE UM CURSO DE MEDICINA**

✚ **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

✚ **MINHA VIOLÊNCIA FAVORITA – QUANDO ESTÁ INSTALADA MAS É NÃO PERCEBIDA: INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM GRUPO DE CRIANÇAS**

✚ **MOBILIDADE ESTUDANTIL: A RELAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UFPE**

✚ **A IMAGINAÇÃO E SUA DIMENSÃO COLETIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

✚ **UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O DESAFIO DE EDUCAR NUMA SOCIEDADE EM MUDANÇA**

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Sub-Diretora António Nunes

Editor João de Freitas Ferreira

Conselho Alexandra M. Araújo (U. Portucalense)

Editorial

Amâncio Pinto (U. do Porto)

Ana Paula Cabral (U. Greewinch)

Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)

José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)

Leandro S. Almeida (U. do Minho)

Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho
Consultivo

António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)

António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)

António Nunes (U. Lusófona do Porto)

Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)

Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)

Celeste Malpique (U. do Porto)

Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)

Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)

Dorothy Bedford (U. Roehampton)

Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)

Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)

Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)

Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)

Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)

Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)

Isabel Alarcão (U. de Aveiro)

José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)

João Teixeira Lopes (U. do Porto)

Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)

José A. Cruz (U. do Minho)

José Tavares (U. Coimbra)

José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)

Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)

Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)

Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)

Margarita Pino (U. de Vigo)

Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)

Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)

Miguel Ricou (U. Porto)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (U. de Bona)

Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)

Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)

Rui A. Santiago (U. de Aveiro)

Rui Trindade (U. do Porto)

Coordenação e
Revisão
Editorial

José Carlos P. de Morais

Alexandra M. Araújo

Propriedade

Instituto Superior Politécnico Gaya, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia

Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

ISSN 0874-2391

Depósito Legal 117618/97

I.C.S 121587

Frequência

Semestral Vol. XX Nº 2

Dezembro de 2016

Índice

Página:

EDITORIAL	4
------------------------	---

José Carlos Pereira de Moraes

ADOLESCÊNCIA, LITERATURA E SUBJETIVIDADE: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DE LEITURAS DE "O DIÁRIO DE ANNE FRANK"	6
---	---

Luisa Miranda Moresco, Amanda Pertile, Raquel de Barros Pinto Miguel

PERCEPÇÕES DO TRABALHO DE PSICOLOGIA DO ESPORTE EM UMA EQUIPE FEMININA DE ANDEBOL DE UM CURSO DE MEDICINA	24
--	----

Flávia de Oliveira Rocha Rami, Raquel Aparecida de Oliveira.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	41
--	----

Camila Yung

MINHA VIOLÊNCIA FAVORITA – QUANDO ESTÁ INSTALADA MAS É NÃO PERCEBIDA: INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM GRUPO DE CRIANÇAS	53
--	----

Gabriela Rossetto Demeneck & Marinez Borck Larroza

MOBILIDADE ESTUDANTIL: A RELAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UFPE	71
---	----

Dayana Rodrigues Sabóia, Elaine Magalhães Costa Fernandez

A IMAGINAÇÃO E SUA DIMENSÃO COLETIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	86
---	----

Eveline Tonelotto Barbosa Pott & Vera Lúcia Trevisan de Souza

UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O DESAFIO DE EDUCAR NUMA SOCIEDADE EM MUDANÇA	99
--	----

Anabela Fialho, Célia Ribeiro, Paula Arnaud Dias

EDITORIAL

Apresentamos no número de maio de 2017 um conjunto de artigos que refletem a postura abrangente da Revista de Psicologia, Educação e Cultura, remetendo, efetivamente para as temáticas que estão na génese da nossa revista.

Assim, começamos com um artigo intitulado «Adolescência, literatura e subjetividade: uma breve análise a partir de leituras de "O Diário de Anne Frank"». Este artigo verifica o lugar da literatura na adolescência e a sua participação na constituição do sujeito. Trata-se de uma pesquisa que utiliza como referência a perspectiva das psicologias de base fenomenológica realizada mediante análise temática. Participaram desse estudo mães e filhas que leram o livro "O Diário de Anne Frank", em suas adolescências entre as décadas de 1970-1980 e 2000. Os resultados evidenciaram que explorar a interface literatura, adolescência e subjetividade terá muito a contribuir com os estudos sobre adolescentes, bem como com outros campos de estudo.

Um outro artigo intitulado «Percepções do Trabalho de Psicologia do Esporte em uma equipe feminina de Andebol de um curso de medicina», denota na terminologia usada a origem brasileira do estudo, que pretende verificar as percepções do Trabalho de Psicologia do Desporto identificando motivação, comunicação, liderança e trabalho em grupo numa equipa de Andebol universitária médica. Este trabalho evidencia a necessidade de se considerar os aspectos culturais, sociais e tradições.

Na linha de mais um contributo para a nossa revista oriundo do Brasil, apresentamos um artigo intitulado «O desenvolvimento infantil na psicologia sócio-histórica: um estudo bibliográfico», artigo este que tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento infantil na perspectiva Sócio-Histórica, sendo que se considera fundamental analisar o desenvolvimento infantil a partir das relações sociais concretas, inseridas num processo histórico.

Um quarto artigo, também originário do Brasil, e intitulado «Minha violência favorita - quando está instalada mas é não percebida: intervenção psicossocial em grupo de crianças», considera que jovens são sujeitos de direitos e agentes estratégicos de mudança, sendo que objetiva-se relatar uma experiência profissional de curta duração com grupo psicossocial de crianças. Através de observação participante e metodologia participativa e dinâmica sobre os temas família; escola; lazer e violência, percebeu-se que as crianças puderam identificar e

expressar sentimentos, ressignificando experiências. Recebendo, apoio social e afetivo, o grupo atingiu dimensões pedagógicas e terapêuticas.

Segue-se um artigo intitulado «Mobilidade estudantil: a relação das estratégias identitárias e o processo de adaptação de estudantes estrangeiros na UFPE». Neste artigo aborda-se a perda do contexto cultural de referência e o confronto com novos aparatos culturais que levam o estudante estrangeiro a adotar estratégias voltadas à resolução de conflitos que ameaçam a unidade identitária. Seguindo uma perspectiva intercultural, procura-se compreender o impacto subjetivo da mobilidade estudantil através da análise das estratégias identitárias e suas relações com os processos interculturais gerados por tais vivências. A metodologia usada é de natureza qualitativa.

Um outro artigo intitulado «A imaginação e sua dimensão coletiva: contribuições da psicologia histórico-cultural», discute o papel da imaginação no desenvolvimento de práticas coletivas com adolescentes e oferecer subsídios à atuação do Psicólogo Escolar. Adotando como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico-cultural, em especial os postulados de Vigotski, este estudo deriva de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública, localizada no Brasil, com adolescentes da faixa etária de 12 a 15 anos. Os resultados do estudo demonstraram que ouvir e contar histórias assim como produzi-las, além de seu potencial para promover a imaginação, favorecem modos de ação coletivos promotores de desenvolvimento.

Um último artigo elaborado por investigadores da Universidade Católica Portuguesa, intitulado «Uma abordagem reflexiva sobre o desafio de educar numa sociedade em mudança», propõe-se uma reflexão sobre a importância da educação, em consonância com a função da escola atual e o papel/contributo do professor no mundo contemporâneo no que concerne à formação de pessoas livres, autónomas e responsáveis por si, pelos outros e pelo meio à escala planetária. Ancorados numa visão holística do ser humano, os autores têm o intuito de argumentar a tese de que os professores (ainda que não sejam os únicos educadores) fazem a diferença entre ser humano e ser um ser vazio de si que, num mundo industrializado, é passível de ser perspetivado como algo com mais ou menos valor de mercado.

O diretor

José Carlos Pereira de Moraes

ADOLESCÊNCIA, LITERATURA E SUBJETIVIDADE: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DE LEITURAS DE "O DIÁRIO DE ANNE FRANK"

Luisa Miranda Moresco¹

Amanda Pertile²

Raquel de Barros Pinto Miguel³

RESUMO

Reconhecendo que a leitura é diferente para cada leitor/a, este artigo verifica o lugar da literatura na adolescência e a sua participação na constituição do sujeito. Trata-se de uma pesquisa que utiliza como referência a perspectiva das psicologias de base fenomenológica realizada mediante análise temática. Participaram desse estudo mães e filhas que leram o livro "O Diário de Anne Frank", em suas adolescências entre as décadas de 1970-1980 e 2000. Os resultados evidenciaram que explorar a interface literatura, adolescência e subjetividade terá muito a contribuir com os estudos sobre adolescentes, bem como com outros campos de estudo.

Palavras-Chave: *Adolescência, O diário de Anne Frank, Subjetividade.*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina/ Brasil. *e-mail:* mirandamoresco@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina/ Brasil. *e-mail:* amandafpertile@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina/ Brasil. *e-mail:* raquelbarros@hotmail.com

*“Adormeço com a ideia tola de querer ser diferente
do que sou, ou de que não sou como queria ser.*

E de que faço tudo ao contrário”

Anne Frank

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O Diário de Anne Frank” foi escrito no período que se estendeu de 1942 a 1944 por Annelisse Maria Frank, uma menina com então treze anos, que viria a ser conhecida mais tarde como apenas Anne Frank. O livro foi publicado originalmente em 1947, por Otto Frank, pai de Anne e único sobrevivente do grupo que morou por mais de dois anos no "Anexo Secreto"⁴. A obra é o relato presente no diário que Anne escreveu no período em que esteve escondida no Anexo, juntamente com seus pais, Edith e Otto, sua irmã Margot, Fritz Pfeffer e a família van Pels.

Enquanto escreveu seu diário, Anne Frank viveu em Amsterdam, na Holanda. Diante do avanço nazista em uma Europa que assistia de perto a Segunda Guerra Mundial, Anne se viu obrigada a permanecer escondida por ser de origem judaica, assim como os outros sete moradores do Anexo. No dia 4 de agosto de 1944, o esconderijo foi descoberto e Anne levada juntamente com sua família para o campo de concentração de Auschwitz. Mais tarde, já separada de seus pais, levaram a garota para o campo de Bergen-Belsen, onde se tornou mais uma das vítimas do Holocausto.

Era por meio da escrita em seu diário que Anne conseguia expressar-se sem censuras. O diário era visto por Anne como uma amiga, uma confidente, tendo a garota, inclusive, lhe dado um nome: Kitty. Em um espaço limitado, ia conhecendo a si mesma, bem como as pessoas com quem convivia. Desabafava com Kitty em momentos de indignação como, por exemplo, depois de ser criticada pela Sra. Van Daan: “sei que tenho meus defeitos, mas eles exageram!” (p. 60). Ou mesmo quando constatava que não compreendia sua mãe e que, por isso, deveria adotar uma postura mais autônoma: “eu mesma tomarei o leme de minha vida e, mais tarde, procurarei onde aportar” (p. 76).

⁴ Nome dado à parte vazia localizada aos fundos da empresa de Otto Frank, na cidade de Amsterdã, na Holanda. Foi no Anexo Secreto que Anne e os outros sete moradores permaneceram escondidos.

A intenção de transformar seus relatos cotidianos em livro, surgiu após Anne ouvir uma transmissão radiofônica que incentivava as pessoas a documentarem eventos ligados à guerra, pois, futuramente, esse tipo de material teria grande valor histórico. Assim, ela descreve em seu diário suas particularidades e segredos, mas também aspectos do cotidiano do Anexo com riqueza de detalhes. Com o fim da guerra, e após retornar à Amsterdam, Otto conseguiu realizar o desejo da filha ao encontrar seus escritos guardados. Atualmente, o diário original está preservado no Instituto Holandês para a Documentação da Guerra e os direitos autorais da obra, em virtude do falecimento de Otto Frank em 1980, estão reservados ao Fundo Anne Frank, na Suíça.

Muitas são, e foram, as adolescentes que se deixaram encantar, que se emocionaram e embarcaram em uma viagem no tempo através dos escritos presentes no diário de Anne Frank. Uma vez que esse texto se baseia nas leituras que adolescentes de duas diferentes gerações fizeram de um diário escrito, também, por uma adolescente, se entende como importante destacar a visão de adolescência que norteará as reflexões a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a adolescência é reiteradas vezes compreendida, seja no meio acadêmico ou no senso comum, a partir de crises de identidade, dúvidas, conflitos familiares e emocionais, para os quais, cria-se um “perfil adolescente” natural, universal, caótico e com prazo de validade (Arachanjo e Arcaro, 2003). Porém, quando lançamos mão de um viés fenomenológico, compreendemos a pessoa em seu caráter multidimensional, singular e contextualizado em suas vivências e em suas relações (Baroncelli, 2012).

A Gestalt compreende o adolescente através da concretude da existência do ser-no-mundo. Esse referencial entende o indivíduo em diferentes aspectos que englobam o ser em um determinado corpo, em uma determinada sociedade, classe social, cultura e família. Cada aspecto significa, para cada pessoa, uma forma única. Esse pressuposto parte da Teoria de Campo, criado por Kurt Lewin, que entende que diversas forças influenciam e agem umas sobre as outras, sendo diferentes para cada pessoa e, portanto, acabam por produzir resultados que são únicos desse indivíduo dentro de um tempo específico (Baroncelli, 2012).

Ainda na Teoria de Campo, o ambiente não é considerado uma força exterior utilizada para inibir ou propiciar tendências prévias e estabelecidas pela natureza da pessoa. Ele depende, então, de como é percebido e interpretado pela pessoa, de acordo com suas próprias necessidades (Baroncelli, 2012). Aliado a essa dada posição no mundo, compreende-se o caráter transcendental da vida que, na adolescência, aparece com maior nitidez. Cognitivamente, os indivíduos mostram-se capazes de perceber um limite, uma fronteira, e uma vez reconhecidos

esses limites torna-se possível criar habilidades para transcendê-los, ainda que os indivíduos sejam continuamente remetidos à restrição dessa transcendência. É por essa capacidade transcendente do pensar que se consegue “superar” essas restrições (Ferreira, 2000). E é, também, no ato de transpor as restrições impostas pela vida, seja de alimentos ou físicas, que “O Diário de Anne Frank” surpreende o/a leitor/a.

Ainda nessa direção, a subjetividade, sendo compreendida como constituída através das relações sociais, está relacionada com as experiências vividas pelo sujeito e com os significados atribuídos às mesmas. Dessa forma, ela deixa ao ser humano a possibilidade de construir-se e fazer-se, de criar e sustentar sua essência, ou seja, a subjetividade dá condições para todas as possibilidades de ser (Pereira & Costa, 2009). Sendo assim, é possível pensá-la através da temporalidade como uma produção assumida e vivida pelo indivíduo em suas existências particulares a partir de uma construção social sempre inacabada (Guattari, 1986).

Uma das maneiras pelas quais se observa a subjetividade é através da leitura. Cada leitor se conecta com a história lida de uma maneira singular, assim, ainda que se refira a um livro em comum, a história da leitura é também singular a cada leitor, sendo constituída pelos indivíduos que a ela tem acesso de acordo com aquilo que lhes pertence, com o que lhes é único. Dessa forma, a leitura constitui-se uma forma de incorporação de novas habilidades e conhecimentos, para construir uma visão de mundo, ou expandir conceitos já formados (Deuner, 2004).

Fazendo coro a esse pensamento, Certeau (2008) afirma que a leitura está longe de ser uma atividade passiva. As interpretações feitas pelos/as leitores/as não são um processo mecânico, ou seja, estes/as não são passivos/as, meros/as espectadores/as que apenas absorvem as mensagens enviadas. Os/as leitores/as possuem, então, agência, são como autores/as, que estabelecem uma relação ativa com a cultura, permeada tanto por movimentos de aceitação quanto de oposição, confronto e indiferença. Ou, como fala Certeau (2008), o/a leitor/a desenvolve uma produção silenciosa, onde coloca no texto lido o seu próprio mundo, transformando, assim como a um apartamento alugado, aquilo que é do outro com elementos de sua própria história, tornando, assim o texto “habitável”.

Outra forma de observar e construir a subjetividade é através da linguagem e da escrita. Por meio das palavras, os sentidos e significados são buscados e refletem o aspecto relacional do ser humano. O ato de escrever permite a expressão da historicidade e singularidade dos indivíduos e, por meio dele, o indivíduo se apropria de suas experiências, sendo, também, uma possibilidade de se relacionar com o outro, pela interlocução (Novaes, Sousa, & Lima, 2008). Essa é uma das explicações sobre o porquê de muitos adolescentes, a exemplo de Anne Frank,

utilizarem a escrita em diários. Visto que essa ferramenta é uma possibilidade de transmitir pensamentos e desejos, fazer registros das vivências e experiências, de fazer reflexões e guardar segredos (Gallo, 2010).

Na citação que inicia o livro “O Diário de Anne Frank” é possível evidenciar essa relação entre escrita e subjetividade: “espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda - Anne Frank, 12 de junho de 1942”. Esse diário foi considerado, então, um instrumento de liberdade em que ela relatou o cotidiano do Anexo Secreto e as angústias daqueles dias (Frank, 1947/2014).

Quando Anne se apresenta ao/à leitor/a, ela está começando a trilhar um caminho. Ela possui até então, seus amigos de escola, um animal de estimação e também paqueras. Quando ela se vê obrigada a ir para o Anexo Secreto, essa existência vai se transformando e por consequência, sua essência também. Marques (1998) afirma, a esse respeito que “o homem existe, se descobre, aparece no mundo, e somente depois se coloca no mundo”. Anne percebe-se, nesse sentido, como não sendo a mesma dos anos anteriores: “às vezes consigo me enxergar como os outros me veem, dou uma olhada tranquila na pessoa chamada Anne Frank e folheio as páginas de sua vida como se ela fosse uma estranha.” (p. 191).

Dessa forma, o livro cuja riqueza histórica tem sido conhecida há mais de seis décadas, releva mais do que apenas hábitos e formas de viver em um contexto violento e de forte perseguição. Ele revela os sonhos, sentimentos e a descoberta da própria sexualidade adolescente. Utilizando-se, portanto, do livro “O Diário de Anne Frank”, este artigo propõe-se a refletir sobre o lugar da literatura na constituição de subjetividades. Dessa forma, se pretende verificar o significado atribuído ao livro “O Diário de Anne Frank” por mães e filhas que leram o livro, em sua adolescência, entre as décadas de 1970-1980 e 2000 buscando, assim, o significado dado à literatura no período da adolescência.

Para o alcance dos objetivos deste artigo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o intuito de suscitar questões específicas referentes à experiência da leitura. As entrevistas foram realizadas com quatro participantes do sexo feminino, sendo duas mães e duas filhas. As participantes foram entrevistadas individualmente e o conteúdo das entrevistas foi gravado e, posteriormente, transcrito. Os nomes utilizados ao longo deste artigo são fictícios, a fim de que sejam preservadas as identidades das entrevistadas.

A primeira mãe, Carrie (M1)⁵, tem atualmente 55 anos e leu o livro quando tinha 13 anos. Ela adora ler e escrever e possuía diversos diários na adolescência que manteve até entrar na faculdade. Ela ainda os guarda com muito carinho. Sua filha, Samantha (F1), tem 24 anos atualmente e leu o livro quando tinha 16 anos. Samantha adora ler e colecionar e não teve um diário. A segunda mãe, Miranda (M2), tem atualmente 44 anos, leu o livro quando tinha 14 anos. Adora ler e escrever, mas não teve um diário na sua adolescência, pois achava que não teria privacidade em virtude dos muitos irmãos. Sua filha, Charlotte (F2), tem atualmente 19 anos e leu o livro quando tinha 14 anos. Ela lê bastante e adora escrever, mas não teve um diário por medo de alguém ler o que estaria escrito nele.

A análise dos dados foi embasada no que Campos (2004) traz em seus estudos. Para tanto, foi feita, inicialmente, a pré-exploração do material (leituras flutuantes) em que foram realizadas leituras do material coletado para melhor compreender as ideias principais e os significados gerais. Logo em seguida, foram divididas unidades de análise que visavam o problema de pesquisa que seria respondido e como resultado dessa etapa o conteúdo foi dividido em quatro unidades temáticas: literatura e subjetividade, escrita e subjetividade, querida Anne e entre mães e filhas, que serão apresentadas a seguir.

Literatura e Subjetividade: um resgate na história do sujeito

*“Quem, além de mim mesma, lerá estas cartas?
Quem me confortará senão eu mesma? [...] e a cada dia que passa procuro melhorar.”*

Anne Frank

A presença da literatura na constituição do sujeito é descrita por Deuner (2004) como uma dimensão que tange o sujeito de maneira diversa, afirmando a importância que ela possui, seja com a finalidade de interação entre as pessoas ou como campo de expressão de emoções ao tocar de alguma forma a singularidade de cada leitor, contribuindo para expandir seus conhecimentos e modificar suas visões de mundo.

⁵ A fim de facilitar a leitura, as entrevistas serão identificadas, ao lado de seus nomes, com os códigos: M1 - mãe 1, F1- filha 1 e M2 - mãe 2 e F2 - filha 2.

Nesse sentido, a leitura de um livro como “O Diário de Anne Frank”, marcou as adolescências das entrevistadas de diversas formas. Por exemplo, quando Carrie (M1) descreve a importância da leitura em sua formação: “todos eles [os livros lidos na adolescência] modificaram a maneira do meu pensar e me constituíram como eu sou hoje em dia”. Ou ainda com Miranda (M2), ao se expressar através do ato da leitura: “era algo libertador para a minha alma, uma vez que ao me colocar no lugar dela e sentir o que ela deveria estar sentindo eu chorava as dores dela e também as minhas próprias”.

Para Samantha (F1), a literatura teve papel fundamental na percepção de mundo: “[...] a literatura tem o poder de tirar você dessa sua realidade e criar uma fantasia [...] às vezes eu acho que eu lia para sair da realidade mesmo. Essa leitura também foi indispensável para a minha construção de mundo”. E quanto a Charlotte (F2), a leitura permitiu a compreensão de que alguém poderia entender certos aspectos de sua adolescência: “e eu me identificava muito, não com o contexto e as dificuldades da materialidade dela, mas com a Anne que se sentia diferente dentro de como ela era fora”.

Nesse sentido, cabe ressaltar que quando se apresenta uma possível definição para adolescência pelo viés da Gestalt-terapia, Kurt Lewin tem um papel destaque. Em sua visão, a adolescência é um fenômeno diferente para cada pessoa, ainda que possa ter aspectos em comum (Baroncelli, 2012). Ao tentar compreender um dos aspectos de sua Teoria de Campo, faz-se menção a parte do ambiente, o qual é percebido e interpretado pelas pessoas, de acordo com suas próprias necessidades (Baroncelli, 2012).

A vida de Anne evidenciada através da literatura apresenta-se nesse contexto como um possível ambiente para as entrevistadas, sendo um meio de identificação para estas a medida que as auxiliava a dar sentido a suas próprias experiências, ou de se perceberem enquanto sujeitos em formação. Com isso, cada uma pôde se conectar à personagem e sua adolescência através de processos diferentes, porém com sentimentos parecidos. Carrie (M1) e Miranda (M2) se lembram de sentir sofrimento e angústia. A primeira, fala sobre percepção de sofrimento do outro quando diz que “o sofrimento da gente se torna muito pequeno perto do da Anne, a gente começa a ver nossas coisas com maturidade e menos sofrimento”. Enquanto a segunda, descrevia a angústia sentida: “[...] ao me colocar no lugar dela e sentir o que ela deveria estar sentindo eu chorava as dores dela e também as minhas próprias”.

Para as outras entrevistadas, os sentidos envolvidos ao longo da leitura e depois, na percepção de si como jovens, influenciou suas concepções de vida daquele ambiente. Para Samantha (F1), houve uma identificação mais superficial, segundo ela, quando diz que “a única

coisa que eu poderia pensar em identificar mais [em comparação à história do livro] seria, de forma superficial, a sensação de viver presa”. Já Charlotte (F2) ficava mais introspectiva com a leitura: “acho que o livro meio que me fazia olhar para mim mesma e pensar sobre mim”. Assim, a literatura pode ser compreendida como um instrumento para a formação de opiniões, emoções e até mesmo de relacionar-se com o mundo de alguma forma.

Escrita e Subjetividade: cotidiano e os diários pessoais

“Escrever um diário é uma experiência realmente estranha para alguém como eu. Não somente porque eu nunca tenha escrito algo antes, mas também porque tenho a impressão de que nada do que uma garota de 13 anos escreva irá interessar mais tarde para mim ou outras pessoas. Bom, não tem problema. Eu me sinto como uma escritora”.

Anne Frank

A ontologia sartreana aponta que o sujeito não é um ser-em-si, o seu vir-a-ser no mundo não está determinado como ocorre com outros animais, por exemplo. Isso significa afirmar que o sujeito não está pronto, está por fazer-se. Desta forma, pode-se dizer que todo o sujeito se constitui de ação e essa, por sua vez, é constituída de uma conduta-irrefletida, ou seja, da passagem constante do irrefletido ao refletido, do mundo ao sujeito (Maheirie & Pretto, 2007; Silva, 2011).

Diante disso, é possível afirmar que a própria escrita pode ser entendida como uma ação, pois se caracteriza como um exercício de liberdade e de tomada de consciência das palavras quando elas são escritas. Essa tomada de consciência permite que o indivíduo expresse sua historicidade e singularidade além de se apropriar de vivências. O ato de escrever e todas as propriedades inerentes a ele se sobressaltam quando são analisados os diários íntimos que funcionam como uma ferramenta para registrar e elaborar as vivências e experiências do escritor (Cunha, 2005; Gallo, 2010; Novaes, Sousa, & Lima, 2008; Silva, 2011). A utilização de um diário para essa finalidade pode ser observada no depoimento de Carrie (M1):

[na adolescência] tinha diário sim, usava como ela [Anne] mas não usava para dizer tudo que fazia, eu utilizada para descrever meus sentimentos, minhas poesias, para registrar as coisas importantes e as

vezes utilizava como um desabafo. Escrevia muito nessa época de adolescência, tinha 15 anos quando comecei a escrever, foi presente de aniversário o livrinho de diário mesmo. Depois que aquele acabou eu fiz outros. Eu ainda tenho eles guardados.

É nesse sentido que Sartre (2008/1939) afirma que as palavras são diretamente presentes, sentidas e pesadas, uma vez que o ato de escrever reflete a passagem de sentimentos. E é devido a essa fragilidade de sigilo entre a palavra e o papel que a entrevistada Miranda (M2) comenta do fato de não ter tido um diário, ou seja, pela possibilidade e fácil acesso dos outros a algo íntimo dela: “nunca tive um diário, embora tivesse desejado tê-lo por inúmeras vezes. Fui dissuadida dessa ideia pelo simples fato de que não havia em mim uma perspectiva positiva de privacidade absoluta frente à curiosidade de tantos irmãos e irmãs”.

Essa mesma fragilidade pode ser observada em um dos motivos pelos quais Charlotte (F2) não escreveu, também, um diário íntimo: “mas acho que a parte mais decisiva para eu não ter tido um diário, de fato, foi o medo que eu tinha de que alguém lesse, o medo de que aquilo que era meu se tornasse de outro”.

É possível constatar, portanto, através da teoria e dos depoimentos das entrevistadas que a escrita é uma ferramenta utilizada para manifestar a subjetividade do indivíduo. A escrita é considerada, ainda, uma ação na qual o indivíduo se constrói, já que esse é essencialmente constituído pela maneira que age e pelas relações que estabelece. O ato de escrever proporciona, ainda, a liberdade para o/a autor/a colocar no papel aquilo que deseja ou que o incomoda. É nesse sentido que os diários se tornam vulneráveis, ou seja, à medida que seu conteúdo é facilmente decodificado e os segredos do indivíduo podem se tornar públicos.

Querida Anne...

*“Pense em toda a beleza que ainda existe ao seu redor
e seja feliz” Anne Frank*

“A emoção é uma certa maneira de apreender o mundo” (Sartre, 2008/1939, p. 57). É nesse sentido que se formam as relações singulares entre sujeito e mundo: pelo significar da emoção e nesse sentido, o processo emocional ocorre de forma dialética: o corpo como um objeto no mundo e a experiência vivida imediata da consciência, sendo por ela indicada a realidade essencial do ser humano. Dessa forma, o que é conhecido por cada pessoa não é

objetivo, mas resultante de sua relação própria e singular com o mundo. É um encontrar no mundo aquilo que ele pode compreender como seu (FORGHIERI, 1984). Nesse sentido, Carrie (M1) traz em sua fala que:

o sofrimento deles, pânico e coragem – me despertaram revolta em relação a situação da guerra e da situação em que eles estavam vivendo! Foi triste, porque o bom seria se ela conseguisse escapar. Mas foi importante também ver que nem sempre a pessoa sai vencedora sabe? Isso valeu para outras coisas na minha vida.

Segundo Forghieri (1984) o ser humano está, portanto, sempre envolvido na relação com o mundo, constituindo-se um “ser-com”. Dessa forma, ao se relacionarem com a história de Anne, cada uma das leitoras significou sua relação com a leitura de uma forma particular e permitiu, dessa forma, ampliar suas possibilidades de existência:

ler esse livro me ajudou a ver sob outro prisma as pessoas ao meu redor e valorizar o que eu tinha e quem eu tinha por perto. Por vezes eu me abstraía do mundo cheio de problemas em que vivia e me lançava em outras histórias, rindo, chorando, vibrando, amando, odiando, sentindo medo e tantos outros sentimentos que me ajudavam a extravasar as angústias da minha própria alma solitária, mesmo em meio a tantas pessoas. (Miranda - M2)

Machucou, machucou saber que ela sofreu tanto [...] Os meus sofrimentos e angústias continuam a serem meus, e eu não os posso negar porque são legítimos e verdadeiros, já que eu sinto, mas tenho muita simpatia por aqueles que também sofrem, e entendo que todos tem seu grau de sofrimento e angústia e cada um tem uma forma diferente de se relacionar com eles (Samantha - F1).

Portanto, segundo Deuner (2004), durante a leitura cada pessoa é transformada em maior ou menor grau e essas novas vivências são permeadas por emoções. Ao refletirem sobre o significado de terem compartilhado as páginas do diário de Anne, cada uma das entrevistadas pôde compreender algo como seu, mas pôde, também, e assim como Anne, ao iniciar suas páginas à “Querida Kitty”, avaliar o impacto que cada nova página de sua própria história estava recebendo através do contato com a literatura.

A possibilidade de refletir sobre como as experiências de Anne impactaram em suas vivências oportuniza compreender, através do relato das entrevistadas, que a consciência, sempre consciência de algo, permite, com a subjetividade de cada um ter acesso a um mundo transcendente, ou seja, realizar a própria “síntese do tempo, naquela síntese ‘passiva’ que unifica os diferentes momentos temporais em um só tempo.” (Moura, 2007, p. 15). Nesse sentido, Charlotte (F2) compartilha que:

eu acho que uma coisa que só hoje eu consigo perceber através da Anne é que por algumas vezes as ações dela eram consideradas coisas da adolescência, mas que na verdade, no fim das contas, como ela morreu em um campo de concentração com uns 15 anos, era tudo que ela tinha, era a vida dela. Acho curioso como a gente sempre olha pra vida em etapas, como a gente e os outros diminuem muitas vezes o que é nosso, porque esperamos que logo em seguida vai vir uma etapa melhor e vai superar a atual, mas na verdade, a nossa vida é tudo que a gente tem, inteirinha, e em cada parte dela nós somos nós inteiros, sabe?

A necessidade por compreender o ser humano como completo em sua existência, não sendo diminuído a partes aparentes em seu contato com o outro, sugerem a importância do olhar singular e não universalizante ao fenômeno da adolescência. Em seu ser-no-mundo, cada pessoa se relaciona de uma forma e cada percepção a respeito de dado fenômeno é apenas a possibilidade de uma parte. Contudo, não se pode concluir que há a possibilidade de

universalizar uma vivência ou experiência a partir de sua parte. Cada indivíduo é um todo, em sua temporalidade e contexto e, ainda que não finalizado, uma vez que está em constante construção (Forghieri, 1984), é singular.

Entre mães e filhas: quando uma história transcende gerações

*“Não me interessa ouvir falar sobre ‘coisas da idade’,
‘outras meninas’ ou ‘é uma fase que passa’,
eu não queria ser tratada como as outras meninas,
mas como a Anne e por meus próprios méritos”*

Anne Frank

Segundo Amarante, Braglia, Cavalheiro e Sãothiago (2009) a adolescência dos filhos é um período de grande ansiedade para os pais, pois além de provocar mudanças nas relações familiares e no próprio adolescente, ela permite que os pais reelaborem aspectos de sua própria adolescência. Assim, compreende-se certa influência em relação à forma com que os filhos adolescentes elaboram suas próprias experiências e isso é percebido também na dinâmica de influência literária, como relata Charlotte (F2):

eu sempre li muito, desde bem cedo, na verdade. Era quase como um vício, então, sempre que eu terminava um, logo buscava outro título ou alguém que pudesse me indicar. Foi nessa minha busca que minha mãe me passou uma pequena lista dos livros que mais marcaram a adolescência dela e “O diário de Anne Frank” estava nessa lista. Foi assim que nos encontramos e bom, eu amei desde o começo. Ler “O Diário de Anne Frank”, me marcou muito, pelo impacto da história de vida dela, por ter sido uma indicação da minha mãe.

Ainda de acordo Amarante et al (2009), os contextos onde se constroem a trajetória do indivíduo participam no seu processo de formação e nesse sentido, o sistema familiar possibilita

interações e estímulos que influem em toda trajetória do sujeito. Dessa forma, além dos aspectos históricos, ao comparar os depoimentos das mães e filhas, entende-se a dinâmica familiar como contexto fonte de relações que interagem para o desenvolvimento da subjetividade:

em minha adolescência tinha o hábito de ler muito, lia principalmente romances, mas sempre me sentia atraída por livros bem escritos, ricos em detalhes e com uma linguagem que favorecesse o enriquecimento de meu vocabulário. Lembro-me de ter sido atraída por se tratar de um diário, porém, não fazia ideia de que seria um livro tão intenso e me envolvi desde o início pelo enredo. (Miranda - M2)

Ler “O Diário de Anne Frank”, me marcou muito, pelo impacto da história de vida dela, por ter sido uma indicação da minha mãe e por ela ser alguém real, por saber que questões que eu também sentia como minhas pertenciam ao mundo real e não apenas a fantasia dos personagens inventados. E nessa coisa toda eu acabei encontrando grandes amigos nos personagens e muitos deles contribuíram para a minha construção, contribuíram para ajudar a formar minhas impressões e opiniões sobre muitas coisas e até hoje são os livros do começo da minha adolescência são os meus preferidos. (Charlotte - F2)

Contudo, ainda que se perceba a influência do contexto familiar e certa semelhança na forma de mãe e filha relacionarem-se com o livro, não se pretende universalizar a experiência adolescente da leitura, pelo contrário, observa-se que cada entrevistada se relaciona com a literatura em sua subjetividade de maneira singular e significa essa experiência de uma forma

específica. Como bem nos lembra Certeau (2008), citado anteriormente, ao falar sobre a agência dos/as leitores/as, a experiência da leitura não é, nesse sentido, objeto de universalização e padronização, mas sim de apropriação daquilo que, no mundo, toca o indivíduo. Componente capaz de, mesmo com diferenças geracionais de décadas, contribuir singularmente na historicidade de cada leitora, afinal cada uma tem sua subjetividade, suas experiências, suas relações, seu próprio ser-no-mundo:

peguei o livro emprestado de alguém, foi indicação, talvez da minha irmã, mas não tenho certeza, porque o livro era emprestado. Já comecei a gostar [da história] direto, li o livro e não me cansei dele. [...] Em termos do conteúdo o [livro] da Anne me marcou. [...] modificaram a maneira do meu pensar e me constituíram como eu sou hoje em dia. (Carrie - M1)

Gostei do livro desde o começo. Já conhecia a história dela e já fui visitar a casa dela. Então não tinha como não me envolver por uma história tão marcante desde o princípio. Ficava super ansiosa quando ela começa a contar as partes em que houve assaltos e daí eu tinha que continuar lendo, lendo até aquele episódio se resolver, não conseguia parar antes disso. Ou quando ela estava com Peter, sei lá... Me dava uma calma, dava um conforto no coração e também um friozinho da barriga por não saber o que ele pensava. Talvez se ela tivesse um melhor relacionamento com a mãe e a irmã ela não ficaria com diversos sentimentos guardados para ela. Seria mais nesse sentido de um “conforto emocional” do que de fato mudar a realidade histórica, isso é impossível. Uma coisa que me marcou bastante foi a esperança e os planos para o futuro que a Anne fazia, ela sempre

falava ‘quando eu sair daqui’ ou ‘no dia que eu sair daqui’, é muito dolorido ver que ela saiu dali para ir morrer em um campo de concentração. (Samantha - F1)

Considerações Finais

“O Diário de Anne Frank” mesmo com sua importância como símbolo de um período histórico e de um povo que sofreu com o preconceito e segregação, não deixou de ser o relato íntimo de uma singularidade: as inquietações, tristezas e percepções de uma adolescente, Anne por Anne, como ser-no-mundo, compartilhando suas histórias e seu cotidiano. É essa história, com toda sua singularidade, que tem conseguido, há décadas, tocar leitoras ao redor do mundo.

Portanto, tornam-se evidentes as possibilidades de participação da literatura na constituição do sujeito, como elemento construtor de subjetividade. Seja por meio da identificação, seja pela possibilidade de reflexão e do pensar sobre si ou pela influência que os elementos do enredo exerçam na elaboração de crenças e opiniões. Assim, ao escolher um livro que há mais de seis décadas transcende gerações, torna-se possível perceber com maior clareza que cada pessoa, com aquilo que lhe é singular, ressignifica e se apropria das histórias dos livros de uma maneira única em sua própria historicidade, mesmo que os contextos não sejam os mesmos.

Entender, ainda, a adolescência através da compreensão das psicologias de base fenomenológica, permite que sejam desconstruídas as perspectivas universalizantes a respeito do que é a adolescência, pois, ainda que semelhanças entre mães e filhas existam na forma de se relacionarem com a literatura, percebe-se pelas falas das entrevistadas neste artigo que cada uma delas significou suas experiências de vida e leitura de forma singular.

Compreende-se, certamente, que o tema não se esgota aqui. São inúmeras as possibilidades de estudos no campo da literatura, subjetividade e adolescência. O presente artigo é uma primeira aproximação ao tema. A partir das reflexões desenvolvidas, é possível afirmar que explorar a interface literatura, adolescência e subjetividade terá muito a contribuir com os estudos sobre adolescentes, bem como com outros campos de estudo caros à Psicologia e a áreas afins.

Por fim, cabe ressaltar a importância do ato de Anne Frank ao decidir registrar sua história, ao desejar que suas memórias viessem a público. Ao traduzir seus sentimentos e

inquietações em páginas escritas, Anne transforma seu diário em um "lugar de memória" (Nora,1993). Um lugar que não apenas servirá como espaço para produção de subjetividades, a partir do momento em que inúmeras leituras são feitas de seus escritos, mas, também, um lugar de registro da história das mulheres. Em uma história recheada de silêncios no que tange à presença das mulheres, ser mulher e escrever sua própria história é um ato revolucionário. Anne deixa às mulheres jovens de todo o mundo um exemplo de agência, de empoderamento, uma mensagem implícita que incita todas a escrevem suas histórias.

REFERÊNCIAS

- Amarante, B., Braglia, G. B., Cavalheiro, G., & Sãothiago, P. W. de. (2009). Depressão infanto-juvenil: O enfoque da gestalt-Terapia sobre o funcionamento familiar. *Revista de Gestalt-Terapia*, 10, 58-72.
- Archanjo, A. M., & Arcaro, N. T. (2003). Estudo de caso de um adolescente atendido em psicoterapia com enfoque fenomenológico. *Boletim de Iniciação Científica em Psicologia*, 4, 77-91.
- Baroncelli, L. (2012). Adolescência: Fenômeno singular e de campo. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 18, 188-196.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57, 611-614.
- Certeau, M. de. (2008). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Cunha, M. T. S. (2005). Viver, escrever, guardar: Um estudo sobre diários pessoais. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História - História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH.
- Deuner, L. (2004). *Leitura e cotidiano: Caminhos mentais e a influência da leitura no cotidiano e na visão do mundo entre adolescentes*. Monografia de Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Ferreira, J. (2000). Da vida ao tempo: Simmel e a construção da subjetividade no mundo moderno. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 44, 103- 117.
- Frank, A. (2014). *O Diário de Anne Frank: Edição integral*. (A. Calado, trad.). Rio de Janeiro: Edições 30. (Obra original publicada em 1947).
- Forghieri, Y. C. (1984). Fenomenologia, existência e psicoterapia. In Y. C. Forghieri (org.), *Fenomenologia e Psicologia*. (pp. 11-33). São Paulo: Cortez Editora.
- Guattari, F., e Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Gallo, P. M. D. (2010). O método do Diário: Buscando a experiência de ser migrante. *Revista Ateliê Geográfico*, 3, 173-185.
- Maheirie, K., e Pretto, Z. (2007). O momento progressivo-regressivo na dialética universal e singular. *Revista do Departamento de Psicologia*, 19, 455-462.
- Marques, I. H. (1998). Sartre e o existencialismo. *Revista Metavóia*, 1, 75-80,

- Moura, C. A. R. (2004). Husserl: Intencionalidade e fenomenologia. *Revista Mente, Cérebro e Filosofia: As bases do pensamento fenomenológico*, 5, 7-15.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: A problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, 10, 7-29.
- Novaes, V. R., Sousa, G. M. C., & Lima, D. F. (2008). A subjetividade de estudantes em relações com a escrita: Um estudo exploratório. *Revista Ciências & Cognição*, 3, 162-171.
- Pereira, J. A. S., & Costa, E. F. (2009). A construção do indivíduo no existencialismo sartriano. *Revista Interfaces Saberes*, 9, 1-16.
- Sartre, J. P. (2008). *Esboço para uma teoria das emoções*. (P. Neves, trad.). Porto Alegre: Edição 1. (Obra original publicada em 1939).
- Silva, É. S. (2011). *A Questão Ético-Estética entre Kant e Sartre*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

ADOLESCENCE, LITERATURE AND SUBJECTIVITY: A BRIEF ANALYSIS FROM READINGS OF "THE DIARY OF A YOUNG GIRL"

Abstract

Recognizing that reading is different for each reader, this article verifies the role of literature in adolescence and its importance in the constitution of the subject. This research uses as a reference the perspective of phenomenological basis of psychologies held through thematic analysis. Study participants comprehend mothers and daughters who read the book "The Diary of a Young Girl" in their adolescence, between the decades of 1970-1980, and in the 2000s. The results showed that the investigation of literature, adolescence, and subjectivity interface will bring strong contribution to studies about adolescents, as well as other fields of study.

Key-Words: *Adolescence, The Diary of a Young Girl, Subjectivity.*

PERCEPÇÕES DO TRABALHO DE PSICOLOGIA DO ESPORTE EM UMA EQUIPE FEMININA DE ANDEBOL DE UM CURSO DE MEDICINA.

Flávia de Oliveira Rocha Rami⁶

Raquel Aparecida de Oliveira⁷

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde

Programa de Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde

RESUMO

A Psicologia do Esporte está na preparação do indivíduo que, pratica esporte em busca de resultados, levando em consideração implicações biológicas, sociais, culturais, que influenciam motivações, emoções, bem-estar. Objetivos: Verificar as percepções do Trabalho de Psicologia do Esporte identificando motivação, comunicação, liderança e trabalho em grupo em uma equipe de Andebol universitária médica. Método: Realizou-se um estudo, do Trabalho de Psicologia, utilizando diário de campo, questionários e grupo focal. Resultados: Participaram da intervenção 26 atletas, 14 responderam aos questionários e 5 participaram do Grupo Focal. Os resultados foram confluentes em motivação, comunicação e trabalho em grupo. Para liderança, o trabalho não foi efetivo. Conclusões: O Trabalho mostrou-se eficiente, apontando a necessidade de se considerar os aspectos culturais, sociais e tradições.

Palavras chaves: Psicologia do esporte, motivação, liderança, comunicação

⁶ Psicóloga Mestre em Educação nas Profissões da Saúde. Programa de Pós-graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Brasil

⁷ Assistente Doutora do Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde – PUC/SP-Brasil

Endereço para correspondência: flarami@hotmail.com; Rua Victoria Sacker Reze, Número 665, Bairro Jardim Pagliato; CEP 18046-170; Sorocaba – São Paulo - Brasil

INTRODUÇÃO

Para Weinberg e Gould, (2008) embora seja possível identificar porque as pessoas geralmente participam de atividades esportivas e exercícios, os motivos variam e podem ser exclusivos de cada indivíduo.

Nos esportes coletivos, a motivação existe por fatores, que levam à união de um conjunto de pessoas à prática esportiva. Na constituição dos grupos esportivos temos a necessidade daquilo que se chama de tarefa, que não é apenas o movimento para o trabalho, mas a compreensão de seu objetivo - poderia se chamar de conscientização - processo e finalidade (Pichon-Rivière, 1991; Rubio, 1999).

Quando consideramos esportes coletivos, segundo Figueira e Greco (2008) tem em sua estratégia de ensino, o domínio das habilidades motoras e técnicas e para Matias e Greco (2010), para as tomadas de decisão dos atletas, é necessário o conhecimento tático. Outra área que nos últimos anos vem sendo considerada para o desenvolvimento do esporte e dos atletas é a Psicologia do Esporte no qual a atuação no esporte de rendimento, procura otimizar o melhor desempenho do atleta/time, sendo assim, o psicólogo deve trabalhar no campo psíquico interferindo e aumentando sua produtividade (Rubio, 1999).

É importante apontar a diferença de esporte de rendimento profissional e não profissional. O primeiro representa a prática do esporte como profissão, disponibilizando-se, para treinamentos, jogos, campeonatos, entre outras situações, com a existência de um contrato de trabalho. O esporte de rendimento amador, não há exclusividade ao esporte, com carga horária ligada ao esporte reduzida, com a inexistência de contrato de trabalho, podendo existir incentivos materiais ou patrocínios, abrindo assim espaço para que possuam outros vínculos empregatícios, disponibilidade estudos, entre outros (Romero, 2016).

Neste caso, podemos classificar a equipe de Andebol feminina universitária como uma equipe de rendimento não profissional, já que, sua prática esportiva de treinos, jogos e campeonatos, é reduzida e dividida junto com o foco principal que é o estudo e formação no curso de medicina. Nesse contexto o objetivo deste estudo foi verificar as percepções de uma equipe universitária de Andebol feminino em relação à Psicologia do Esporte identificando motivação, comunicação, liderança e trabalho em grupo.

MATERIAL E MÉTODOS

Estudo descritivo, documental, retrospectivo e prospectivo, quantitativo e qualitativo com enfoque na evolução do preparo mental dentro da Psicologia do Esporte de estudantes de uma equipe de Andebol feminino.

Sujeitos da pesquisa

Atletas estudantes da Equipe Feminina de Andebol do curso de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil.

Procedimentos de Coleta de dados

Documental: O Diário de Campo teve como objetivo apontar comportamentos e impressões durante o trabalho de Psicologia do Esporte. Registrando dinâmicas, palestras, técnicas, vídeos; identificando: motivação, comunicação, liderança e trabalho em grupo no cunho esportivo e trabalhos de psicologia.

Questionários: Foram utilizados três questionários, elaborados pelas autoras, sendo o 1 para obter informações sobre a caracterização das participantes, o 2 com para levantar os Objetivos e Metas dentro do Esporte e o 3 os Motivos que a Mantêm a Prática do Esporte Andebol. Os questionários dois e três, tiveram como referência o questionário de motivações para prática esportiva de Samulski e Noce (2002).

Grupo Focal: foi realizado um grupo focal, ao final do trabalho de Psicologia do Esporte com objetivo de problematizar a percepção da do trabalho identificando motivação, comunicação, liderança e trabalho em grupo. Por grupos focais, entende-se um dispositivo para aprofundar o significado de determinado tema. Autores coincidem em que grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais e, é organizada para coletar informações por meio das interações frente a um tópico específico sugerido (Kitzinger, 2000).

Análise dos dados

Para análise dos registros dos diários de campo e do grupo focal foi utilizada a técnica de Análise Temática. Na busca por atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo, têm se desenvolvido várias técnicas como Análise de Expressão, Análise das Relações, Análise de Temática e Análise da Enunciação (Minayo, 1998). Para a análise dos questionários utilizou-se a frequência e a moda.

Aspetos Éticos

Para utilização do Diário de Campo foi solicitada autorização das atletas mediante apresentação do Termo Confidencialidade.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCMS-PUC/SP de Sorocaba - São Paulo / Brasil. Todas as exigências da Resolução 466/2012, que versa sobre os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos do Conselho Nacional em Saúde, foram atendidas, com a apresentação do modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e outros documentos solicitados pelo CEP.

RESULTADOS

A tabela 1 e 2 apresentam em síntese os registros do diário de campo.

Tabela 1

Descrição dos Encontros de Psicologia do Esporte com as Atletas. INTERMED

Encontro	Data	Tema	Atividades
1º	21/05	•Apresentação do Trabalho.	•Exposição oral com auxílio de material visual (Slides)
2º	25/05	•Levantamento de Expectativas •Regras de Convivência •Análise do Jogo	•Dinâmica: Fósforo. •Criação do Cartaz com as Regras de convivência •Conversa com a análise do desempenho coletivo da equipe
3º	08/06	•Aplicação do Teste POMS	•Dinâmica: escravos de Jó. •Aplicação de Avaliação do Perfil de Estado de Humor - POMS
Amistoso	15/06	Amistoso	•Vídeo: Motivação “Haka”
4º	22/06	•Análise do Jogo •Liderança	•Exposição oral com auxílio de material visual (Slides) •Dinâmica: sentando todas juntas.
5º	29/06	•Análise do Jogo	•Vídeo: trechos do jogo. •Dinâmica: atravessando as fronteiras.
Férias	julho		
6º	11/08	•Comunicação	•Exposição oral com auxílio de material visual (Slides) •Vídeo “soldados atrapalhados” •Dinâmica: Jenga
7º	17/08	•Atenção	•Exposição oral com auxílio de material visual (Slides) •Vídeos “Final do Campeonato Mundial Brasil X Espanha”, “Você está atento?” •Dinâmica: O que você levaria para lua?

8º	24/08	•Malandragem	•Exposição oral com auxílio de material visual (Slides). •Vídeos: “Malandragem no Futebol Americano Infantil” •Dinâmica: Descobrimo as palavras chaves.
9º	31/08	•Reflexão e percepções pré-campeonato	•Roda de diálogo e reflexão.
INTERMED	03/09	Jogo	•Dinâmica: saindo dos nós.

Tabela 1

Descrição dos Encontros de Psicologia do Esporte com as Atletas. PRÉ-INTERMED

Encontro	Data	Tema	Atividades
1º	27/01	•Levantamento necessidades	•Roda de diálogo e reflexão.
2º	03/02	•Pensamentos	•Caixinha de pensamentos.
3º	17/02	•Análise de desempenho em treinos	•Vídeos de momentos dos treinos. •Caixinha de pensamentos.
4º	24/02	•Aplicação dos Questionários •Levantamento de lideranças	•Aplicação dos Questionários. •Votação para eleger uma liderança nos treinos e jogos
5º	02/03	•Análise de desempenho nos treinos e jogos	•Vídeo: trechos dos treinos e jogos •Caixinha de pensamentos. •Dinâmica: Atravessando a bolinha.
6º	09/03	Reflexão treino e jogos	•Dinâmica: espelho. •Caixinha de pensamentos.
7º	17/03	•Sensações pré-campeonato.	•Roda de diálogo e reflexão. •Dinâmica: círculo fechado.
PRÉ- INTERMED	22/03	Jogo	Jogo

Caracterização dos participantes

Das 22 atletas que responderam ao questionário, 14 foram efetivadas a participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e respondendo corretamente as questões sem rasuras. As 14 atletas possuíam idades entre 20 e 25, nove delas estavam no 5º ano de curso, duas no 4º e 3º ano, e uma no 2º. Quatro delas praticam também o esporte futsal, duas vôlei, uma softbol, uma basquete e uma ballet clássico.

Questionário: Objetivos e Metas no Andebol

Tabela 1

Motivação no Cunho Esportivo nos Objetivos e Metas no Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Divertir-me durante treinos e jogos com as colegas de time			2 (14,30%)	3 (21,45%)	9 (64,30%)
Participar do maior número de jogos e campeonatos		2 (14,30%)	1 (7,15%)	8 (57,15%)	3 (21,45%)
Desejar ser jogadora titular em jogos e competições			1 (7,15%)	5 (35,75%)	8 (57,15%)
Treinar com frequência				2 (14,30%)	12 (85,75%)
Vencer/ficar bem colocado em uma competição				5 (35,75%)	9 (64,30%)
Ser campeã dos jogos universitários				4 (28,60%)	10 (71,45%)
Participar dos jogos universitários				3 (21,45%)	11 (78,60%)

Tabela 2

Motivação no Meio Social nos Objetivos e Metas no Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Ser reconhecida como atleta perante os colegas de universidade			3 (21,45%)	7 (50%)	4 (28,60%)
Socialização dentro da universidade		1 (7,15%)	1 (7,15%)	6 (42,90%)	6 (42,90%)

Tabela 3

Comunicação nos Objetivos e Metas no Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Comunicar-me melhor com minhas colegas de time		1 (7,15%)	1 (7,15%)	5 (35,75%)	7 (50%)
Tornar-me uma pessoa mais comunicativa dentro da universidade		1 (7,15%)	5 (35,75%)	5 (35,75%)	3 (21,45%)

Tabela 4

Trabalho em Grupo nos Objetivos e Metas no Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Aprender a trabalhar em grupo dentro de uma equipe esportiva		1 (7,15%)	1 (7,15%)	5 (35,75%)	7 (50%)
Aprender a trabalhar em grupo na universidade		1 (7,15%)	1 (7,15%)	7 (50%)	5 (35,75%)

Tabela 5

Liderança nos Objetivos e Metas no Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Ser reconhecida como líder por colegas de time			11(78,60%)	2 (14,30%)	1 (7,15%)
Tornar-me uma líder entre as colegas de time		1 (7,15%)	10 (71,45%)	3 (21,45%)	

Questionário: Motivos que a Mantém a Prática do Andebol

Tabela 6

Motivação no Cunho Esportivo nos Motivos que à Mantém à Prática do Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Prazer da prática do Esporte				3 (21,45%)	11(78,60%)
Ser campeã				8 (57,15%)	6 (42,90%)
Gostar de desafios no esporte			2 (14,30%)	5 (35,75%)	7 (50%)
Por sentir que o time está evoluindo como uma equipe campeã			1 (7,15%)	6 (42,90%)	7(50%)
Por ter sucesso no esporte		1 (7,15%)	3 (21,45%)	8 (57,15%)	2 (14,30%)
Por querer ter sucesso no esporte		1 (7,15%)	2 (14,30%)	7 (50%)	4 (28,60%)
Sentir-se valorizada como atleta dentro do time		1 (7,15%)	3 (21,45%)	7 (50%)	3 (21,45%)
Gostar de competições		1 (7,15%)		9 (64,30%)	4 (28,60%)
Possibilidade de ser titular em jogos e campeonatos		1 (7,15%)	2 (14,30%)	6 (42,90%)	5 (35,75%)
Manter com frequência a prática esportiva		1 (7,15%)		4 (28,60%)	10 (71,45%)
Viajar para jogar amistosos e campeonatos		1 (7,15%)	3 (21,45%)	4 (28,60%)	6 (42,90%)
Divertir-se em treinos, jogos e encontros de psicologia		1 (7,15%)	1 (7,15%)	6 (42,90%)	6 (42,90%)

Tabela 7

Motivação no Meio Social Universitário nos Motivos que à Mantém à Prática do Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Fazer novas amizades no time e na universidade		1 (7,15%)	1 (7,15%)	6 (42,90%)	6 (42,90%)
Pelo status dentro da universidade	2 (14,30%)	1 (7,15%)	7(50%)	4 (28,60%)	
Para manter seu reconhecimento como atleta dentro da faculdade	1 (7,15%)	2 (14,30%)	5 (35,75%)	5 (35,75%)	1 (7,15%)
Incentivo de amigos (as) ou namorados (as)	3 (21,45%)	1 (7,15%)	2 (14,30%)	8 (57,15%)	

Tabela 8

Comunicação nos Motivos Que a Mantém À Prática do Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Por estar se comunicando melhor com as colegas de time		1 (7,15%)	2 (14,30%)	8 (57,15%)	3 (21,45%)
Estar se comunicando melhor com os colegas de universidade		3 (21,45%)	3 (21,45%)	7 (50%)	1 (7,15%)

Tabela 9

Trabalho em Grupo nos Motivos que a Mantém à Prática do Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Por sentir que o time está trabalhando melhor em grupo nos treinos e jogos			2 (14,30%)	7(50%)	5 (35,75%)
Aumento da cooperação no time e na universidade	1 (7,15%)		4 (28,60%)	4 (28,60%)	5 (35,75%)
Aumento da facilidade em trabalhos em grupo na universidade		1 (7,15%)	6 (42,90%)	5 (35,75%)	2 (14,30%)

Tabela 10

Liderança nos Motivos Que a Mantém à Prática do Andebol das Atletas

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Sentir-se valorizada como líder pelas colegas de time		1 (7,15%)	8(57,15%)	3 (21,45%)	2 (14,30%)
Saber que tem importância como líder dentro do time	1 (7,15%)	9 (64,30%)	4 (28,60%)		
Saber que os colegas da universidade te classificam como líder dentro do time		1 (7,15%)	6 (42,90%)	5 (35,75%)	2 (14,30%)

Análise de Conteúdo do Grupo Focal

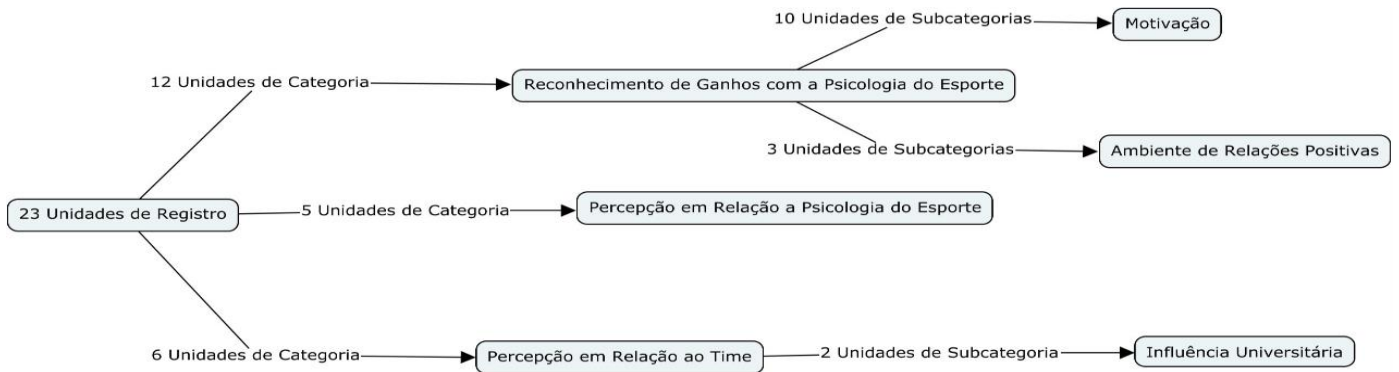


Figura 1. Motivação: Objetivos e Metas dentro do Andebol no Cunho Esportivo.

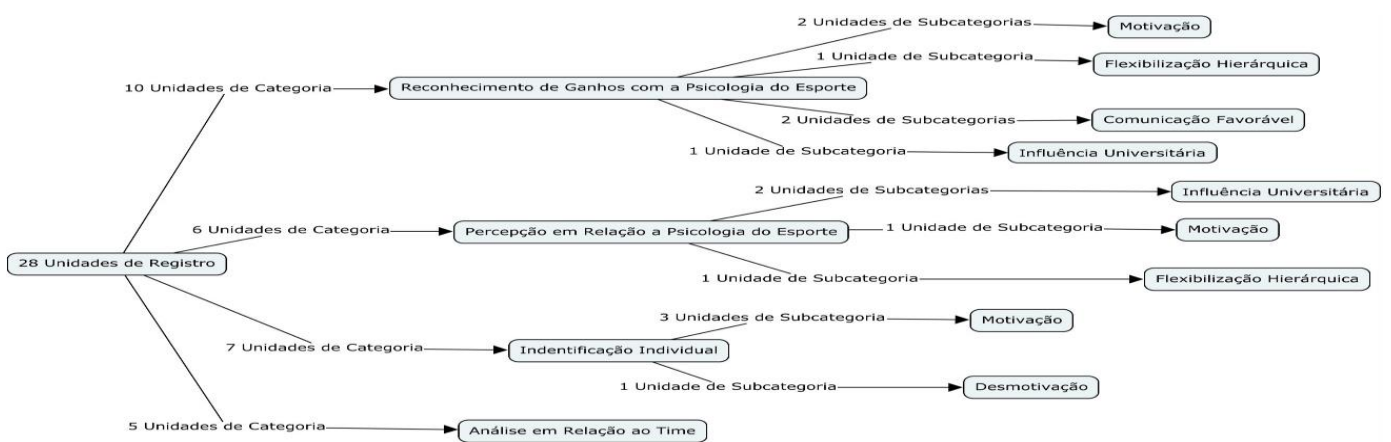


Figura 2. Motivação: Motivos que a Mantém a Prática do Andebol no Cunho Esportivo.

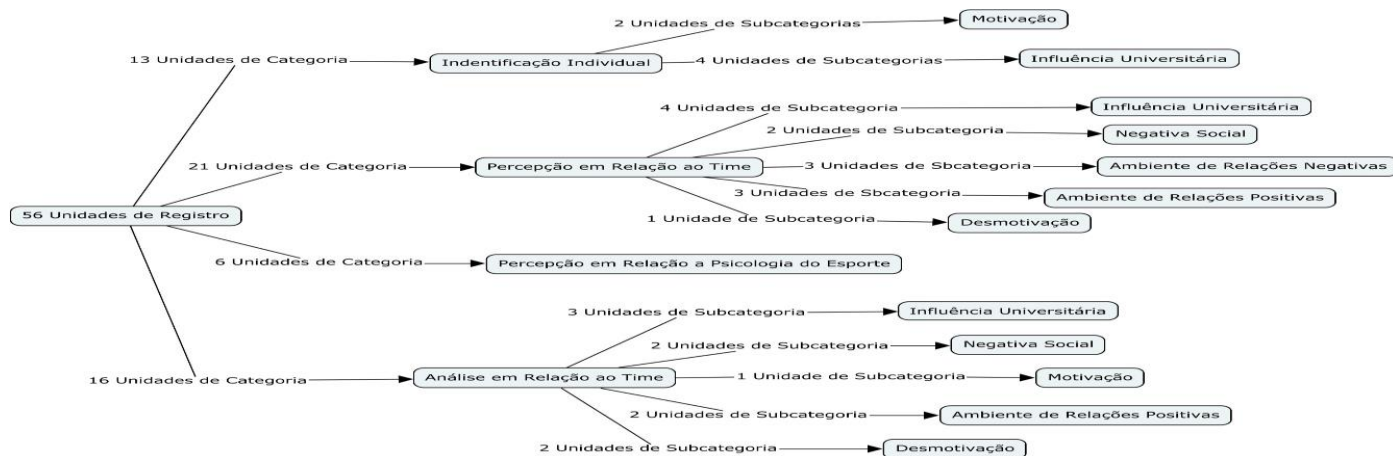


Figura 3. Motivação: Nos Objetivos e Metas no Andebol e Motivos que a Mantém a prática do Andebol no Meio Social Universitário

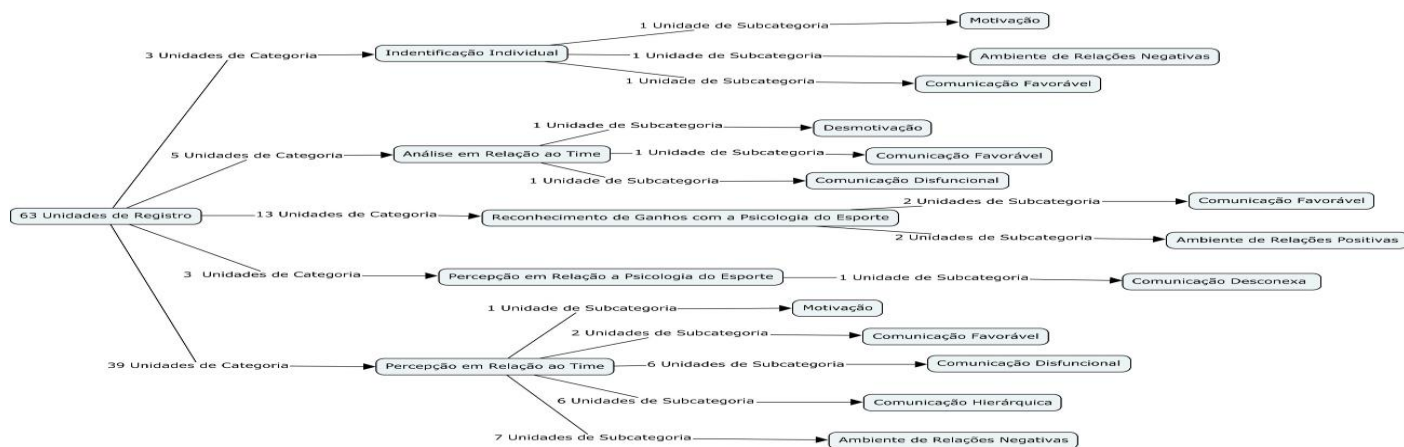


Figura 4. Comunicação: Objetivos e Metas no Andebol e Motivos que a Mantém Prática do Andebol

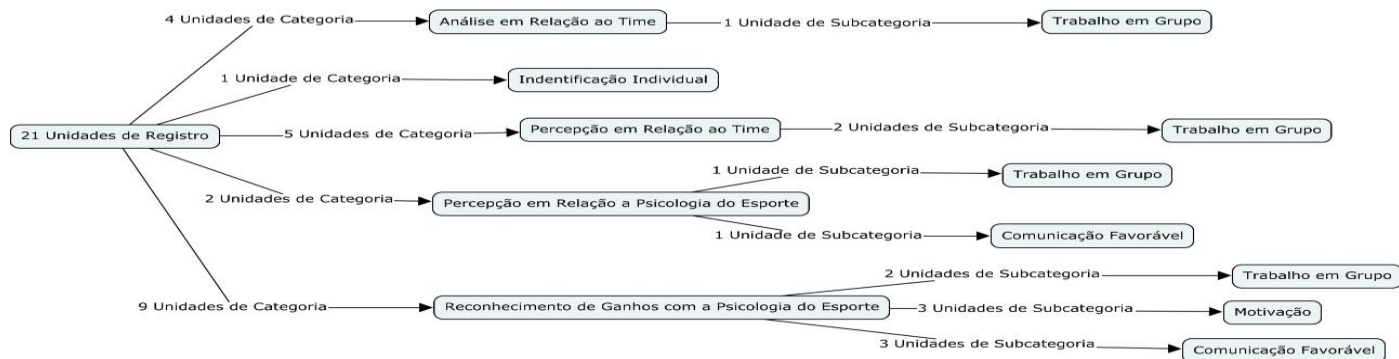


Figura 5. Trabalho em Grupo: Objetivos e Metas no Andebol e Motivos que a Mantém à Prática do Andebol

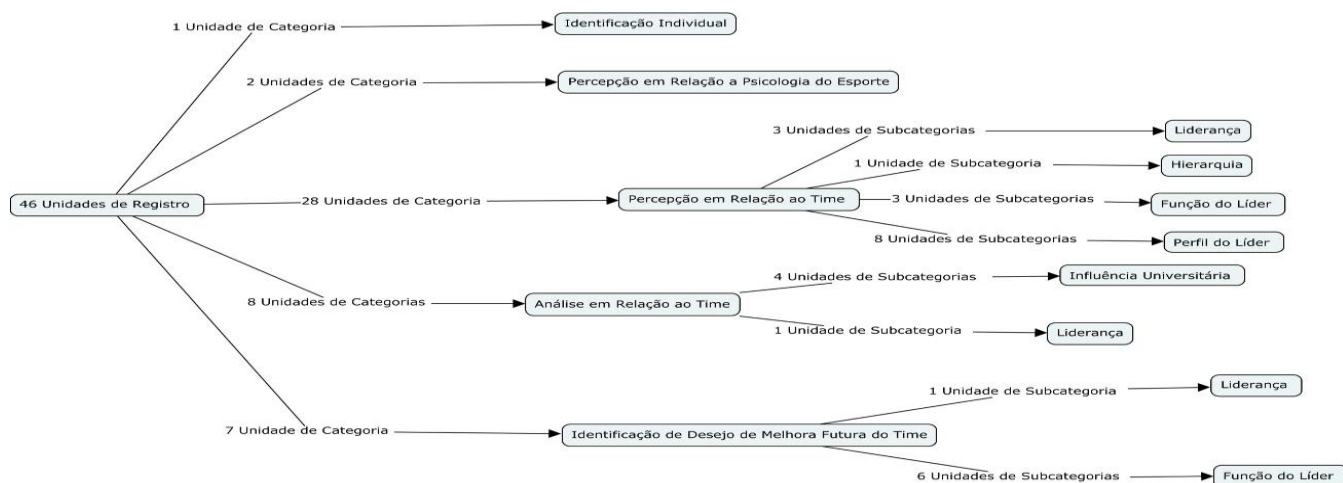


Figura 6. Liderança: Objetivos e Metas no Andebol e Motivos que a Mantém Prática do Andebol

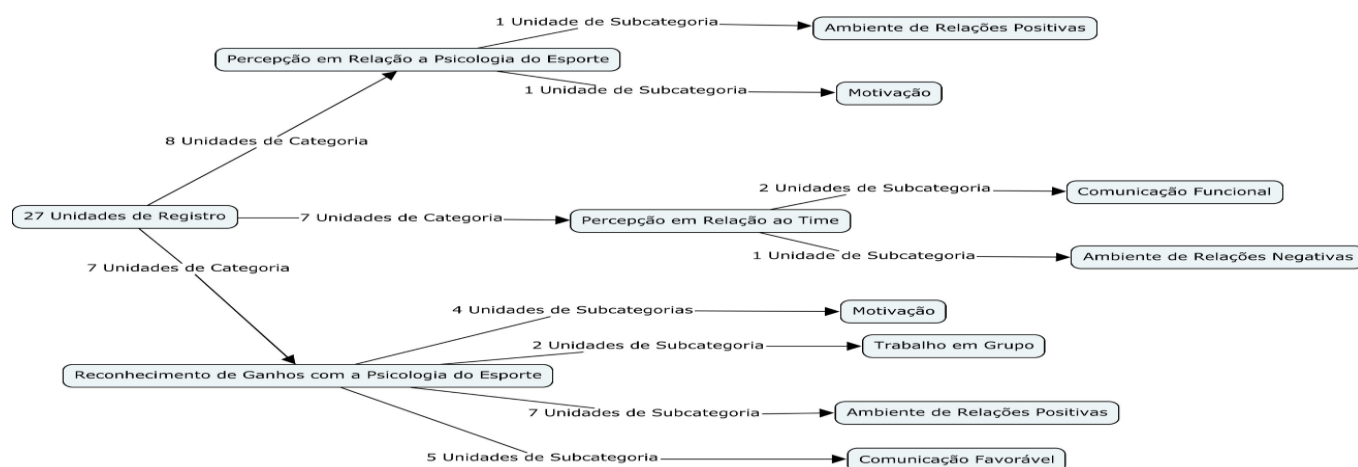


Figura 7. Significado Individual do Trabalho de Psicologia do Esporte

DISCUSSÃO

Para Samulski (2005) as pessoas possuem como fatores pessoais, como tendência motivacional, procurar o sucesso ou evitar o fracasso, sendo o primeiro para possibilitar a vivência do orgulho e satisfação na realização de tarefas e o segundo, experimentar a vergonha e humilhação como consequência. No início do Trabalho de Psicologia, foi trazida como motivação a necessidade de que, era importante a existência das atletas no time para evitar que o mesmo se extinguisse, exemplo expressado no Grupo Focal “...por ser uma coisa da faculdade a gente acabava indo mais como que, como uma obrigação de continuar o Andebol pra não acabar” (Maçã).

Para Gazzaniga e Heatherton (2005) as teorias da motivação são sustentadas por quatro qualidades de estados motivacionais. A primeira é classificada como energizantes, que ativam ou estimulam comportamentos; a segunda são os estados motivacionais diretivos, dirigem os comportamentos para satisfazer objetivos ou necessidades específicas; a terceira orienta a persistir o comportamento, para atingir os objetivos ou necessidades; e a última é diferenciação da força, dependendo dos fatores internos e externos.

Participar da equipe para o time não deixar de existir, não era uma motivação energizante para que as atletas comparecessem a todos os compromissos ligados ao Andebol, deixando de lado algum aspecto pessoal para querer treinar e jogar, assim como, empregavam a quantidade de força apenas para existir, já que o fator motivante externo, faculdade, não se tornava motivante interno para empregar mais força.

Verificando a Influência que a Universidade coloca nos comportamentos e pensamentos das atletas, observado nos Encontros de Psicologia e Questionários, o Trabalho começou a ser

guiado na tentativa de diminuir as normas sociais e, aumentar o melhoramento, através das normas individuais.

Festinger, Shacter e Back (apud Weinberg & Gould, 2008) definem coesão como campo de força para que os integrantes conservem-se no grupo, em: Atratividade de Grupo, ligado ao desejo de fazer parte do grupo e desenvolver suas atividades e, Controle dos Meios para ao que se refere aos benefícios de estar inserido. Só existia coesão nesse grupo, ao que se relaciona ao benefício de ser do time, logo, ser aceito e um agente participante da Universidade.

O Trabalho, teve de criar um ambiente de relações favoráveis a convivência, afim de melhorar a qualidade e desempenho esportivo e proporcionar também qualidade de vida dentro da equipe. *“É uma equipe, não é um esporte individual, então tem que ser um dos objetivos do jogo”* (Manga), relatando a necessidade do Trabalho em Grupo para o êxito do time.

A maioria das dinâmicas que foram aplicadas, envolviam a necessidade do Trabalho em Grupo para que ela fosse realizada e finalizada com êxito. *“...uma das partes interessantes assim, da parte que, todo mundo se unia para resolver o que tinha que resolver no momento.”* (Manga).

Valle define que dinâmicas de grupo, são exercícios de vivências com o objetivo de mudanças pessoais, que encorajam seus participantes a experimentar comportamentos, sentimentos e emoções.¹²

Segundo Valle (2007), existe na comunicação um componente verbal que é explícito e o não verbal que é implícito. Para a mesma, o componente não verbal deve receber uma atenção constante para evitar conflitos.

Durante os encontros, atletas tinham expressões fechadas quando tratavam assuntos que não se sentiam a vontade, desviavam seus olhares quando não se sentiam preparadas para falar. Durante os primeiros treinos e jogos, atletas com maior desenvolvimento técnico, tático ou de anos universitários mais elevados, cobravam de forma exacerbada resultados das demais. Como resultado, sentimento de opressão por parte de muitas atletas.

Concluimos que, a falha de comunicação que ocorria no time estava na mensagem a ser passada e seu canal de comunicação. O Trabalho de Psicologia do Esporte interferiu no canal de comunicação, demonstrando que constantes componentes não verbais de faces de desaprovação, apenas oprimia quem estava falando, não decodificava a mensagem corretamente. Gritar com a colega em quadra, não decodificava a mensagem *“sua estratégia de jogo não está efetiva, siga a minha estratégia”*.

Muito explicitado no início do Trabalho, o curso de medicina é regido pela hierarquização, ou seja, os alunos dos últimos anos universitários, possuem influência e respeito

em relação aos seus colegas de anos anteriores. Essa hierarquização dentro do time é fruto das formas de relações culturais universitárias, extremamente cultivada e exercida dentro do curso de medicina. Marin, Araujo e Neto (2008), sugerem que os estudantes dos primeiros anos de medicina passam por rituais de iniciação, que é caracterizado por configuração de espaço e tempo, sistema de linguagem e comportamento onde seus significados são compilados a bens comuns dos grupos.

O Trabalho de Psicologia do Esporte também contribuiu para a possibilidade do empoderamento das atletas antes oprimidas, ou dos primeiros anos universitários. (Morango), *“É eu acho que foi pela queda da hierarquia que teve né? Infelizmente a gente tinha isso dentro de quadra, que não era para ter tido. Fora eu acho essencial, mas dentro não era, isso atrapalhava muito o desempenho do time e isso, acho que foi positivo para todo mundo.”*. Tal empoderamento possibilitou que essas atletas participassem mais ativamente das decisões em relação ao time, criando uma liberdade maior dentro da equipe de Andebol.

Dentro da Equipe de Andebol, despertou a maior contradição em relação a liderança, que as atletas exercem, que elas têm a intenção de ser e a que elas acreditam que a universidade as remetam.

Construindo o conceito de significado do individual e posteriormente o de líder, a problematização da fala de (Morango), *“Mas eu acho que isso vai de cada pessoa sabe, tem gente que assim, é naturalmente mais estourada... É mais questão pessoal, tipo, não tem noção de respeito sabe... é uma coisa que você traz de casa para quadra, entendeu? Isso não acaba sendo a culpa do time, entendeu? Tipo é questão assim de você ser educada ou não.”*, demonstra o individualismo por parte de algumas atletas. (Gouveia et al., 2003) tratam o individualismo como valorização da própria intimidade, acima dos grupos e suas relações pessoais.

Conclusão

Nesta pesquisa, ressaltamos a importância desse estudo e da existência de Trabalhos de Psicologia do Esporte dentro de equipes esportivas universitárias e de alto rendimento amador.

Essas equipes, por serem menos estruturadas em relação a horários e quantidades de treinos, material esportivo, transporte para jogos e treinos, financeiramente, entre outros, aspectos das motivações individuais podem se tornar mais presentes, se não bem assessorados no funcionamento dos times, o que atrapalharia o funcionamento e desenvolvimento da prática esportiva. Ficou evidenciado que, antes do Trabalho de Psicologia do Esporte, as atletas colocavam seus interesses individuais à frente das necessidades da equipe.

Sendo assim, entre os quatro elementos: motivação, trabalho em grupo, comunicação e liderança; estudados, podemos considerar que, mesmo que esses pontos estejam inteiramente ligados, para o início mais efetivo, é necessário que exista uma consciência coletiva, para que os demais pontos tenham liberdade para se desenvolver.

O estudo demonstrou, que as diversas formas de motivação, interna e externas, existentes nos seres humanos, devem ser alinhadas às ambições da equipe, para que exista uma sintonia de pensamentos e comportamentos, entre os atletas. Existindo alinhamento na motivação e no trabalho dentro da equipe, a comunicação, verbal ou não verbal, passa a existir dentro e fora de quadra.

O elemento que apresentou os resultados mais discutíveis foi a liderança, isso porque, de acordo com os resultados dos Questionários e a fala das atletas no Grupo Focal, demonstraram a forte influência externa dos colegas da Universidade e das tradições hierárquicas que acontecem dentro do curso de medicina.

Apesar de, dentro da Psicologia do Esporte, a liderança ser trabalhado com a mesma intensidade e necessidade que as demais áreas, nesse trabalho com as atletas de medicina, podemos considerar como não efetivo. Para que houvesse uma maior probabilidade de sucesso, tradições universitárias de muitos anos teriam que ser postas de lado por parte dessas atletas.

A opção pelas diferentes formas de coleta de informações como o Diário de Campo da pesquisadora, os Questionários e o Grupo Focal, validam os resultados do estudo, pois, uma vez que mostraram-se semelhantes ou complementares.

Como crítica construtiva a ser usada em futuras intervenções de Psicologia do Esporte, em qualquer modalidade esportiva, profissional ou amadora, é de grande importância que não se apresente interrupções de tempo do trabalho. A pausa requerida pelas atletas, por motivos financeiros e por conta do calendário universitário, criou uma falha no desenvolvimento do Trabalho de Psicologia do Esporte.

Um fator limitante, para a ampliação da análise e discussão dos dados, foi a falta de literatura em relação ao esporte universitário, ao esporte de rendimento amador no âmbito social e psicológico, a prática do Andebol feminino no Brasil e a cultura social dentro da universidade, em especial, no curso de medicina.

Com o aumento de praticantes de esportes, e por consequência, do número de equipes esportivas de alto rendimento amador, faz-se necessário o aumento de estudos que agregariam na preparação do indivíduo, levando em considerando suas implicações mentais, biológicas,

sociais, culturais, entre outros, que influenciam, na vida esportiva e pessoal, diretamente suas motivações, controle de emoções, bem-estar.

Faz-se necessário também, estudos em relação as culturas sociais existentes nos cursos dentro das Universidades, em especial, por ser tão complexa em relação as tradições comparada aos demais, o curso de medicina. Tal literatura poderia abrir a possibilidade de modificação em algumas estruturas sociais universitárias, afim de melhorar o bem-estar na vida estudantil.

REFERÊNCIAS

- Figueira, F. M., & Greco, P. J. (2008). Futebol: Um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensino-aprendizagem-treinamento. *Rev Bras Futebol*, 1(2), 53-66.
- Gazzaniga, M. S., & Heatherton, T. F. (2005). *Ciência psicológica: Mente, cérebro e comportamento*. 2ª imp. Rev, tradução. Porto Alegre: Artmed.
- Gouveia, V., Andrade, J., Milfont, T., Queiroga, F., & Santos, W. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: é suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 223-34.
- Kitzinger, J. (2014). Focus groups with users and providers of health care. In *Qualitative research in health care* (2nd ed, pp. 20-9). London: BMJ Books.
- Marin, J., Araújo, D., & Espin Neto, J. (2008). O trote em uma faculdade de medicina: uma análise de seus excessos e influências socioeconômicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(4), 474-81.
- Matias, C. J., & Greco, P. J. (2010). Cognição e ação nos jogos esportivos coletivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-71.
- Minayo, M. (1998). *O desafio do conhecimento- pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Pichon-Rivière, H. (1991). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Romero, J. (2014). *Atleta profissional, não profissional e amador*. FutGestão [acesso em 01 dez. 2016]. Disponível em: <http://www.futgestao.com.br/2014/11/atleta-profissional-nao-profissional-e.html>
- Rubio, K. A. (1999). Psicologia do esporte: Histórico e áreas de atuação e pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(3), 60-6.
- Samulski, D. (2009). *Psicologia do esporte: Conceitos e novas perspectivas*. Barueri: Manole.
- Samulski, D., & Noce, F. (2002). Perfil psicológico de atletas paraolímpicos brasileiros. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 8(4), 157-66.
- Valle, M. P. (2007). *Dinâmica de grupo aplicada à psicologia do esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2008). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. São Paulo: Artmed.

**PERCEPTIONS OF SPORTS PSYCHOLOGY WORK IN A FEMALE HANDBALL TEAM OF A
MEDICINE COURSE.**

Abstract

The Psychology of Sports is a part of the preparation of the individual, and takes into consideration social, cultural and biological implications, among others, which can directly influence the individual's motivation, control of emotions, and well-being. Purpose: To verify the perceptions of Sports Psychology Works by identifying motivation, communication, leadership and teamwork in a women's handball team of medical students playing in college championships. Method: A descriptive, study of a Sports Psychology Work intervention was carried out based on a field diary, questionnaires and focus group. Introduction Results: 26 athletes of medical school took part in the intervention, 14 answered the questionnaire and 5 part of the Focus Group. Effectiveness confluent results in motivation, communication and teamwork. With respect to leadership, the work was not effective, influenced by university culture. Conclusion: The Work was efficient, points out the need to consider both traditions and the structural, social and cultural aspects of the environment in which they are inserted.

Keywords: Sport Psychology, motivation, leadership, communication.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Camila Yung⁸

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento infantil na perspectiva Sócio-Histórica. Para tanto, delineou-se um estudo bibliográfico com revisão narrativa a fim de aprofundar a temática a partir da análise qualitativa. Inicialmente, apresenta-se de forma breve os pressupostos ontológicos e epistemológico da teoria Sócio-Histórica. Em seguida, discute-se a compreensão do desenvolvimento infantil a partir da dialética social-subjetivo e dos conceitos de estrutura da dinâmica da idade, situação social do desenvolvimento, gênese das formações centrais, atividade principal do desenvolvimento e forças motivadoras do desenvolvimento. Considera-se fundamental analisar o desenvolvimento infantil a partir das relações sociais concretas, inseridas em um processo histórico.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Psicologia Sócio-Histórica; Psicologia do desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Na Psicologia, o desenvolvimento infantil tem sido objeto de estudo de diferentes abordagens. A Psicologia Sócio-Histórica propõe pensar o desenvolvimento inserido no processo histórico e cultural, superando perspectivas naturalistas, mecanicistas e funcionalistas, ou seja,

⁸

que concebem o desenvolvimento de forma fixa e natural, buscam explicações cartesianas de causa e efeito e postulam práticas adaptativas do ser. Além disso, busca superar, a partir do pensamento dialético, as cisões indivíduo-sociedade, corpo-mente e desenvolvimento-aprendizagem.

Propõe pensar o desenvolvimento a partir da: a) filogênese, que se refere ao processo evolutivo do homem por meio de alterações anatômicas transmitidas de geração em geração e da hominização pela organização da vida coletiva por meio do trabalho; b) ontogênese, que consiste no desenvolvimento das funções psicológicas e dos sentidos por meio da mediação com o outro e com a sociedade; c) sociogênese, trata-se dos processos culturais e sociais construídos pelos homens e materializados historicamente.

Considera-se relevante problematizar e refletir sobre o desenvolvimento infantil, visto que na atualidade a patologização da vida vem ganhando força e, conseqüentemente, sobre práticas que consistem em um olhar fragmentado do sujeito.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento infantil na perspectiva Sócio-Histórica.

Para tanto, delineou-se um estudo bibliográfico com revisão narrativa, que consiste em uma análise da literatura publicada em livros, artigos e/ou revistas a partir da análise crítica pessoal do autor. Dessa maneira, não possui metodologia sistemática em relação aos critérios de exclusão e inclusão e de análise do material pesquisado. Este delineamento permite ao pesquisador aprofundar uma temática específica em curto espaço de tempo, a partir do enfoque qualitativo (Rother, 2007).

O texto foi organizado em três seções. A primeira “A Teoria Sócio-Histórica” discorre sobre os pressupostos que fundamentam a abordagem. A segunda “A Compreensão do Desenvolvimento Infantil na Psicologia Sócio-Histórica” destaca os conceitos empregados para compreender e analisar os processos de desenvolvimento infantil. Por fim, encontra-se as considerações finais deste estudo.

A Teoria Sócio-Histórica

A teoria Sócio-Histórica teve início com as obras de Lev Semionovitch Vigotski⁹ (1896-1934), nascido na Bielo-Rússia, graduou-se em Direito, chegou à psicologia como crítico de arte

⁹ Em função das diferentes formas de escrever o nome deste pesquisador, neste artigo optou-se por Vigotski.

interessado nas questões de estéticas e semiológicas. Faleceu de tuberculose antes de completar 38 anos.

O contexto em que Vigotski nasceu e viveu foram marcados por intensas mudanças, que alternaram entre atmosfera de censura e terror e atmosfera de revolução, crescimento e mudança. Até 1917 predominava a monarquia absolutista dos czares, o período que se estendeu de 1917 a 1923 foi marcado pela revolução russa e fundação do primeiro país socialista. E, de 1929 a 1953, o governo russo foi tomado pela ditadura de Stalin.

Para Rego (2009), o contexto sociopolítico e cultural da renovação da sociedade soviética pós-revolucionária exerceu grande influência na obra de Vigotski contribuindo para criação de uma psicologia revolucionária e transformadora, pois o clima desse período era de inquietação e estímulo para responder às exigências sociais que traziam um desejo insaciável de progresso.

O ano de 1924 refere-se ao grande marco de sua carreira profissional, pois a partir desse ano, dedicou-se sistematicamente à psicologia até o ano de sua morte, seu principal projeto era, segundo Rego (2009, p. 24), “estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética.”

Nesse período de produção Vigotski contava com o apoio de Alexander R. Luria (1902-1977), Alexis N. Leontiev (1903-1979), grupo de pesquisadores ficou conhecido como Troika Russa (Molon, 2009).

Da perspectiva ontológica, compreende o homem como um todo, no qual o biológico e o psíquico constituem uma unidade. Esse homem pertence a uma sociedade que o determina, no entanto, também possui potencial criador e é afetado de diferentes maneiras, o que constitui sua subjetividade e o permite transformar a realidade da qual está inserido. Logo, esse homem é produto (determinado socialmente) e produtor (dotado de capacidade transformadora) da sociedade (LANE, 2004).

Para Leontiev (1978) a hominização do homem, ou seja, a consciência humana, se deve ao aparecimento do trabalho enquanto atividade de transformação da natureza. A partir de necessidades o homem dá forma útil a matéria e cria instrumentos, dessa maneira, ao mesmo tempo que modifica a natureza exterior, ele modifica a própria natureza e desenvolve novas aptidões.

O desenvolvimento ontogenético se forma no decurso da apropriação pelo homem do mundo, objetos (instrumentos) e fenômenos criados pela humanidade, isto é, a cultura (Leontiev, 1978).

Com isso, deve-se pensar o desenvolvimento humano atrelado a possibilidade de acesso às riquezas materiais e simbólicas produzidas coletivamente no decurso da humanidade.

Em termos epistemológicos, entende-se que para se conhecer o fenômeno é necessário considerar o contexto histórico no qual este está inserido e a relação dialética estabelecida entre a subjetividade e o social. Para Bock (2011, p.22), na concepção Sócio-Histórica, acredita-se que o fenômeno psicológico não pertence à natureza humana, não é preexistente ao homem e reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens, portanto, “falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar de sociedade”. Nas palavras de Leontiev (1978, p.88) “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social”.

A partir do conceito de mediação, Vigotski visa superar a dicotomia subjetividade e objetividade. Oliveira (2005, p.50) ressalta a importância da mediação na constituição do homem, pois é por meio da particularidade que a universalidade se concretiza na singularidade e vice-versa. “O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal, que se faz somente através de mediações – o particular”.

O método dialético permite compreender o fenômeno em seu movimento e complexidade, sem cair no relativismo e sem perder o sujeito entendido como integral e pleno.

As categorias metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista, permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal; tendo como mediação o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias (Gonçalves, 2005, p. 101).

Vigotski, Luria e Leontiev propõe uma teoria psicológica interdisciplinar e que supere a cisão particular-social. No entanto, em função do curto tempo de vida de Vigotski, seu trabalho possui o caráter disparador e não conclusivo, servindo como base para investigações posteriores.

A Compreensão do Desenvolvimento Infantil na Psicologia Sócio-Histórica

Segundo Meshcheryakov (2010), entre os anos de 1933 e 1934, Vigotski ministrou sete conferências, das quais foram organizadas e publicadas pouco antes da sua morte. Ressalta o caráter propedêutico deste trabalho, sem intenção de completude.

Nestes estudos, Vigotski sistematizou os conceitos referentes à Pedologia, ciência do desenvolvimento infantil. Para o autor todo processo do desenvolvimento representa um único processo, sendo assim, estuda o desenvolvimento em três áreas: estrutura funcional da consciência, sistema endócrino e sistema nervoso.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1991), citado por Meshcheryakov (2010), Vigotski utilizou o método clínico para estudar o desenvolvimento infantil, implicando em uma análise explicativa e não descritiva do fenômeno. Pasqualini (2009) acrescenta que em oposição à análise descritiva, o autor defende a análise explicativa, que revela os nexos dinâmicos-causais que determinam a origem do fenômeno.

Vigotski (1996) considera um problema da investigação focar nos sinais externos, pressupõe que a verdadeira tarefa é investigar o que está por trás das indicações. Deve-se desistir de classificar e enquadrar os sintomas em idades, de forma puramente descritiva.

Portanto, o autor considera necessário ir além dos sintomas, pensar naquilo que os condicionam, isto é, as leis internas do desenvolvimento infantil. Cabe ressaltar que os aspectos internos não se referem ao biológico, mas estão diretamente ligados àquilo que se formou ou não nas etapas anteriores, a partir das condições sociais concretas.

Nos estudos de Luria (1981), sobre a atividade mental e suas disfunções, acrescenta-se a crítica a posicionamentos localizacionistas, que buscam localizações precisas para compreender as funções e disfunções do desenvolvimento. Para autor, deve-se compreender o desenvolvimento cerebral humano em forma concerto, organizado a partir de um sistema complexo.

Luria (1981) propôs a análise sindrômica, ratificando a tarefa do investigador de analisar os fatores que estão por trás dos sintomas observados, entendendo que o desenvolvimento de uma função mental não está relacionado apenas com um área, mas envolve o todo.

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vigotski e colaboradores buscaram organizar pressupostos para compreensão desse processo, dos quais serão abordados a seguir.

Facci (2004) pontua alguns pontos levantados por Vigotski por meio dos estudos sobre desenvolvimento, que consiste em: a) estudar a dinâmica da idade para compreender a situação social do desenvolvimento; b) estudar a gênese das formações centrais ou neoformações; c) compreender as mudanças internas e externas decorrentes dessas novas estruturas; d) compreender as mudanças relacionais e o lugar que a criança ocupa nessas relações.

A partir destes aspectos, o ponto de partida para compreensão do desenvolvimento é o pensamento dialético e a superação das cisões, sendo assim, Vigotski recusa-se a estudar o meio separado da criança. para meshcheryakov (2010) poderia se pensar no sistema meio-criança, que abarca um número incontável de conexões no interior do referido sistema.

Vigotski compreende o meio a partir da *situação social do desenvolvimento*, que consiste no sistema de relação entre uma criança com uma certa idade e o meio. A situação social do desenvolvimento representa o disparador de todas as mudanças dinâmicas. “Então, a influência do meio deveria ser estudada tomando em consideração os diferentes elementos do meio e como eles são vivenciados pela criança” (Meshcheryakov, 2010, p.712).

De acordo com Meshcheryakov (2010) na unidade de *análise da vivência* encontra-se, de forma indivisível, a particularidade da personalidade e a particularidade da situação representada. Desta forma, a vivência refere-se à consciência e à afetividade.

Vigotski (2009) discute a vivência a partir do conceito de sentido. O autor emprega a palavra ‘sentido’ pela primeira vez em 1933 em seu ensaio sobre consciência, e, em seguida, o termo aparece na obra “Pensamento e Linguagem” de 1935 (González-REY, 2009).

O sentido deve ser entendido na relação dialética com o significado. O significado refere-se as generalizações de palavras e ideias dentro de uma cultura, é o princípio organizador da consciência, mediando os processos psicológicos e o contexto social. E o sentido é concebido como unidade de significação que sintetiza aspectos biológicos, sociais e psicológicos. A categoria de sentidos representa uma unidade constitutiva da subjetividade do sujeito, possibilitando superar as dicotomias consciência e inconsciência, individual e social, afetivo e cognitivo. Revela a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes (Vigotski, 2009).

Na perspectiva dialética da teoria, pensa-se a vivência junto com atividade ou o sentido junto com o significado. Segundo Meshcheryakov (2010) a vivência seria expressa na atividade. Dessa maneira, trabalhar com as vivências abre possibilidade de mudanças de comportamento e mudanças de atividade.

Outro aspecto importante da teoria do desenvolvimento refere-se à *estrutura e dinâmica da idade*, que deve ser compreendida e articulada em conjunto com a situação social. Vigotski (1996) denominou de estrutura e dinâmica da idade as configurações dos processos internos do desenvolvimento. Apesar da complexidade e multiplicidade dos processos parciais que constituem o desenvolvimento, é necessário analisar as leis estruturais que regem a formação do todo. Cabe ressaltar, que esta estrutura não trata da soma das partes.

Segundo o autor, em cada período do desenvolvimento se reestrutura a personalidade da criança como um todo, ou seja, modifica-se a sua estrutura interna. Por isso que em cada fase se encontra uma nova *formação central ou neoformação* que serve de guia para todo processo de reorganização do desenvolvimento. Essas formações centrais podem ser formações auxiliares na fase posterior e vice-versa. Assim, o desenvolvimento verbal pode ser acessório no primeiro ano, e tornar-se central na fase posterior (Vigotski, 1996).

As novas estruturas transformam a consciência e fazem com que a criança perceba a vida de forma diferente, bem como o funcionamento interno de suas funções mentais. Ou seja, altera todo o sistema de relação com a realidade externa e com si próprio.

Sendo assim, cada idade tem uma função predominante, que serve de fundamento para o desenvolvimento de outras. Compreender a dinâmica do aparecimento das neoformações significa compreender as leis que regulam a formação e as mudanças das novas estruturas, através da análise da situação social do desenvolvimento (Vigotski, 1996).

Sobre esse aspecto, Leontiev (2016) discute a ideia de *atividade principal*, o lugar da atividade na vida da criança e o lugar que a criança ocupa no sistema de relações, a partir da atividade.

Entretanto, a atividade não deve ser entendida como construção mecânica e de forma separada. Pode-se dizer que cada estágio do desenvolvimento tem um tipo de atividade dominante. Essa, portanto, tem maior importância dentro de um certo estágio e, os outros tipos de atividades, tem importância secundária.

A mudança de atividade ocorre a partir da contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, ou seja, a criança começa a perceber que o lugar que ocupa no mundo não corresponde as suas potencialidades e se esforça para modifica-lo (Leontiev, 2016).

Estas passagens, de uma motivação para outra, de um lugar para outro são momentos de rupturas, de mudanças qualitativas no desenvolvimento.

Desta forma, para compreender o desenvolvimento do psiquismo infantil se faz necessário entender *as forças motivadoras*, sob influência das circunstâncias concretas em que

vive, e a partir do lugar que a criança objetivamente ocupa no sistema de relação humana (Leontiev, 2016).

Segundo Vigotski (2009) toda ação ou ideia é fundada na motivação e vontade, ou seja, toda *atividade é afetivo-volitiva*, sendo assim, para compreender as ações e o pensamento dos sujeitos, faz-se necessário entender o processo de vontade + afeto.

O autor descreve o seguinte exemplo: uma criança, na fase pré-escolar, pode realizar uma tarefa cuja motivação será garantir a atenção e/ou a aprovação de pais e professores. Todavia, uma criança, na fase escolar, compreende os deveres e obrigações que tem para com a sociedade. Paralelamente, seu lugar nas relações se reestrutura. Em casa, os irmãos são proibidos de incomodá-la no momento da tarefa escolar. A boa nota é exigida, a nota baixa recebida não desaparecerá do seu caderno. Contudo, ocorre uma mudança de consciência do lugar que ocupa. Esta mudança de lugar no sistema das relações sociais precisa ser compreendida juntamente com as forças motivadoras.

Leontiev (2016) acrescenta que para compreender a mudança de atividade é preciso diferenciar dois conceitos, atividade e ação. Atividade é o processo que implica a relação do homem com o mundo para satisfazer uma necessidade. Esse processo se dirige a um objetivo, que motiva o sujeito a executar a atividade, ou seja, a atividade coincide com o motivo. Com isso, para compreender o processo exige-se saber a representação para o sujeito. Já a ação, caracteriza-se por um processo cujo o motivo não coincide com o objetivo.

Como exemplo, um estudante faz a leitura de um livro não com objetivo de adquirir conhecimento, mas de passar em uma prova - ação. Quando o motivo é substituído, a ação passa a ser atividade, pois o objetivo está diretamente ligado a ação de conhecer/aprender. A gênese do motivo é o que determina ou modifica a atividade. “Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade” (Leontiev, 2016, p.69).

Com isto, para compreender um estágio e a atividade principal, cabe analisar os motivos. No desenvolvimento da consciência velhos motivos perdem força e surgem novos, sendo assim, ocorre uma mudança de atividade e, conseqüentemente, uma reinterpretação das ações. A atividade principal passa a ser secundária e surge uma nova atividade principal e começo de um novo estágio do desenvolvimento.

[...] a análise das forças motivadoras do seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais de sua atividade, aos motivos que a encorajam e, conseqüentemente, ao sentido que a

criança está descobrindo nos objetos e fenômenos do mundo circundante (Leontiev, 2016, p.82-83).

Embora os estágios do desenvolvimento da psique infantil tenha uma certa sequência no tempo, isto não está definido a priori e de forma engessada. O contexto social e as condições concretas de vida são determinantes para o desenvolvimento. Assim, de acordo com Leontiev, não é a idade que determina o estágio, mas as condições histórico-sociais. Inclusive, cabe ressaltar, que as atividades principais discutidas nos trabalhos dos autores referem-se à realidade da Rússia.

Baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 2016, P. 63).

Segundo Vigotski (1996) no processo de desenvolvimento existem *períodos estáveis e períodos críticos*. Nos períodos estáveis, ocorrem mudanças microscópicas, alterações lentas na personalidade que vão se acumulando até culminar numa nova formação. Já os períodos de crises caracterizam-se por rupturas bruscas num tempo curto, culminando na reestruturação da necessidade e motivos da criança em relação ao meio.

Na crise, em um tempo relativamente curto, ocorrem mudanças bruscas e fundamentais. Nesses momentos, o desenvolvimento da criança pode ser acompanhado por conflitos e uma redução da capacidade global. No entanto, períodos críticos são diferentes para diferentes crianças e as influências das condições externas e internas são importantes.

Vigotski (1996) abordou algumas particularidades da crise. São períodos mais destrutivos do que criativos, como nos estáveis. Pode ocorrer a desintegração de tudo que foi formado na etapa anterior e pode haver perda do interesse e um esvaziamento da vida interior.

As crises ocorrem, segundo Leontiev (2016), quando um momento crítico ou de mudança não se deu em tempo. Sendo assim, podem ser evitadas por processos de criação controlada. Sendo assim, questiona-se a crise como algo inevitável.

A essência da crise e da revolução está base afetivo-volitiva, de acordo com a idade, aparece na criança necessidades, motivos e reavaliações. A consciência da criança muda, tanto quanto a atitude no meio (Vigotski, 1996).

Vale ressaltar que é difícil determinar o início e fim da crise e a alternância de períodos críticos e estáveis. Postula que a passagem de um estágio para o outro não é evolutivo, mas revolucionário.

Considerações Finais

O primeiro ponto a considerar sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva Sócio-Histórica, apoia-se na epistemologia da própria teoria, o materialismo histórico-dialético. O materialismo histórico permite analisar o fenômeno a partir de relações sociais concretas que ocorrem inseridas no tempo e no espaço. O pensamento dialético busca superar a cultura do “preto no branco” e do “é ou não é”, e agrega o caráter explicativo da dinâmica do desenvolvimento, ao mesmo tempo, nega a visão mecanicista de causa e efeito.

Desta maneira, pode-se trabalhar com a relação social-singular e compreender as funções e disfunções do desenvolvimento como resultado desta relação e não como algo naturalizado no sujeito.

Com isso, não se deve pensar o desenvolvimento deslocado da realidade, tão pouco deslocado da própria história do sujeito, o que significa compreender sua condição social de vida, seu acesso às riquezas materiais e simbólicas produzidas pela humanidade, bem como a qualidade das relações sociais, afetivas e cognitivas.

Dessa maneira, pensar o desenvolvimento exige uma práxis complexa por parte do profissional, que compreende apropriar-se de conceitos como, situação social do desenvolvimento, estrutura e dinâmica da idade, atividade principal e forças motivadores e articular com a realidade e vivência da criança.

Em resumo, a gênese do desenvolvimento ocorre dialeticamente no nível intersíquicos, ou seja, a partir das interações sociais com as pessoas e cultura e intrapsíquico, que representa os sentidos atribuídos à experiência e às possibilidades de novas conexões e aptidões.

Por fim, vale ressaltar o caráter inconclusivo do estudo de Vigotski, em função de sua morte precoce. Todavia, percebe-se a pertinência de suas ideias revolucionárias e emancipadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bock, A. M. B. (2011). A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (5° ed.) São Paulo: Cortez Editora.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, 24(62), 64-81. Recuperado em 11 de setembro de 2016, de www.cedes.unicamp.br.
- Gonçalves, M. G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins, *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- González-Rey, F. (2009). *O social na psicologia e a psicologia no social*. (2° ed.) Petrópolis-RJ: Vozes.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. (Manuel Dias Duarte, Trad.) Lisboa: Livros Horizontes Ltda. (Obra original publicada em 1959).
- Leontiev, A. N. (2016). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (14° ed.). (Maria da Penha Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone Editota Ltda.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. (Juarez Aranha Ricardo). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. (Obra original publicada em inglês em 1973)
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *I(4)*, pp. 703-726. Recuperado em 22 de agosto de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400004.
- Molon, S. I. (2009). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (2° ed.) Petrópolis – RJ: Vozes.
- Oliveira, B. (2005) A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Eds.), *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudos*, v. 14(1), 31-40. Recuperado em 11 de setembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1>.
- Rego, T. (2009). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (20°ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rother, E. T. (2007). *Revisão sistemática X revisão narrativa*. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), V-VI. Recuperado em 1 de novembro, 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/3070/307026613004.pdf>.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.

Vigotski, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2° ed.). (Paulo Bezerra, Trad.)
São Paulo: Martins Fontes.

CHILD DEVELOPMENT IN SOCIO-HISTORICAL PSYCHOLOGY: A BIBLIOGRAPHICAL STUDY

Abstract

This article aims to analyze child development in the Socio-Historical perspective. For that, a bibliographic study with narrative review was drawn up in order to deepen the theme from the qualitative analysis. Initially, the ontological and epistemological assumptions of the Socio-Historical theory are presented briefly. Next, we discuss the understanding of child development from the social-subjective dialectic and the concepts of structure of age dynamics, social developmental situation, genesis of central formations, main developmental activity and developmental motivating forces. It is considered fundamental to analyze child development based on concrete social relations, inserted in a historical process.

Keywords: Child development. Socio-Historical Psychology. Developmental psychology.

MINHA VIOLÊNCIA FAVORITA – QUANDO ESTÁ INSTALADA, MAS É NÃO PERCEBIDA: INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM GRUPO DE CRIANÇAS

Gabriela Rossetto Demeneck ¹⁰

Marinez Borck Larroza ¹¹

RESUMO

Considerando que jovens são sujeitos de direitos e agentes estratégicos de mudança, objetiva-se relatar uma experiência profissional de curta duração com grupo psicossocial de crianças. As participantes tinham aproximadamente oito anos de idade, sofreram abuso sexual e frequentavam o Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS). Realizou-se um grupo fechado, com quatro encontros semanais, mediado por uma psicóloga e uma pedagoga. Através de observação participante e metodologia participativa e dinâmica sobre os temas família; escola; lazer e violência, percebeu-se que as crianças puderam identificar e expressar sentimentos, ressignificando experiências. Recebendo, portanto, apoio social e afetivo, o grupo atingiu dimensões pedagógicas e terapêuticas. Sugere-se, por fim, que grupos psicossociais também sejam ofertados a adolescentes e seus responsáveis.

Palavras-chave: Criança, Grupo psicossocial, Violência, Família, Escola.

Introdução

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS), criado a partir da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), define o Centro de Referência Especializada em Assistência Social

¹⁰ Psicóloga da Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul. Contato: gabidemeneck@gmail.com

¹¹ Pedagoga da Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul. Contato: marinez.larroza@gmail.com

(CREAS) como a unidade pública estatal de abrangência municipal ou regional que objetiva ser referência territorial ao oferecer serviços de cunho social especializado a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal, social ou por violação de direitos (Lei n. 12.435, 2011). Uma vez que essas violações de direitos se caracterizam de diferentes maneiras em relação a crianças e adolescentes, como negligência, evasão escolar, violência física, verbal e sexual, o público tem acesso ao CREAS por meio de encaminhamentos oriundos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), composto, dentre outros, pelo Sistema Judiciário (Tribunal de Justiça, Ministério Público, Defensoria Pública) e Conselho Tutelar. (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013).

Em razão de um dos objetivos do SGD serem a efetivação dos direitos voltados para a infância e adolescência, a fim de atender a demanda e considerando que as famílias inseridas no CREAS já apresentam instalada a violação de direitos de um ou mais membros, entende-se que faz parte da premissa do acompanhamento a identificação destas violações e também o entendimento de como se dá este ciclo de violência, bem como as condições que permeiam as relações familiares ali instaladas. O CREAS, por conseguinte, oferta diferentes serviços e, conforme previsto na PNAS e na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, um deles é o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), cuja equipe técnica pode ser composta por psicólogo, pedagogo e assistente social, sendo, portanto de natureza interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional (CFP, 2013).

Tendo em vista que os jovens também são vítimas de violência e que este ciclo poderá se repetir, caso não seja realizado um acompanhamento especializado no sentido de subsidiar estas famílias, faz-se necessário amenizar estas consequências por meio do uso de estratégias que possibilitem o fortalecimento dos seus integrantes com propósito de auxiliá-los a entenderem a dinâmica da qual fazem parte, construir algumas percepções acerca da situação e possibilitar a minimização da queixa de violência intrafamiliar diante do fortalecimento de seus integrantes. Logo, a temática da violência exige uma leitura realizada por uma equipe multidisciplinar, levando em conta as perspectivas de intervenção diante das características do contexto familiar e das relações entre os seus membros, abarcando especialmente as necessidades das crianças, que são os sujeitos mais vulneráveis.

Considerando, por fim, que a Psicologia visa a colaborar com os processos subjetivos de emancipação e autonomia dos sujeitos em situação de violação de direitos, devendo ser exercida a partir da interdisciplinariedade, uma vez que as profissões se complementam ou constituem novos saberes (CFP, 2013); a necessidade em priorizar práticas grupais focadas em contextos (CFP, 2013); a eficiência no atendimento grupal a vítimas de violência sexual

(Espindola & Batista, 2013); a falha na rede em trabalhar com crianças vítimas de abuso sexual, bem como a necessidade deste atendimento grupal, (Habigzang, Ramos & Koller, 2011) objetiva-se, por meio deste trabalho, relatar uma experiência profissional de uma pedagoga e psicóloga na condução de um grupo psicossocial para crianças vítimas de violência. Buscou-se, então, uma metodologia de atendimento que visasse minimizar as consequências oriundas das violências, através do fortalecimento das vítimas por meio do entendimento da situação e da possibilidade de resignificação do seu papel dentro da família e da sociedade como um todo. Uma vez que este relato baseia-se numa intervenção de cunho prático, e não uma pesquisa formal, não foi submetido à aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa, muito embora tenham sido tomados os devidos cuidados éticos.

Método

Realizou-se na brinquedoteca do CREAS, um grupo fechado, com quatro encontros semanais, cada um com duração de duas horas, mediado por uma psicóloga e uma pedagoga. As quatro participantes eram do sexo feminino, tinham entre oito e nove anos de idade, estavam inseridas no PAEFI há ao menos cinco meses e sofreram, dentre outras violências, abuso sexual. Cada encontro foi estruturado em três etapas: aquecimento, atividade lúdica e fechamento. Os resultados foram registrados por meio de observação participante e o objetivo geral foi oportunizar reflexões acerca dos contextos familiar, educacional e social em que as crianças estavam inseridas, visando o seu fortalecimento.

1ª etapa: A preparação

Como as famílias apresentavam dificuldades para garantir o acesso de seus filhos ao CREAS, em razão da distância, horário de trabalho dos responsáveis e/ou da reduzida frota de ônibus do município, o motorista do Centro ficou responsável pelo transporte das quatro participantes. Dessa forma, antes e após a chegada ao CREAS, elas tinham a oportunidade de interagir umas com as outras. Ao chegarem, ofertava-se um café da manhã, momento em que iniciava a interação com as facilitadoras.

1º encontro: Apresentação e Família

A fim de dar início ao primeiro encontro, foi necessário realizar a apresentação das facilitadoras e das participantes; explicar o motivo pelo qual foram selecionadas; explanar os temas a serem tratados durante o grupo e elaborar o contrato de sigilo. Este encontro objetivou,

especificamente, discutir a respeito das diferentes configurações familiares; elencar pontos positivos e negativos de cada família e conhecer a forma de interação entre seus membros. Para tanto, previamente construiu-se um cartaz contendo uma tabela na qual havia uma coluna com o nome de cada integrante e outra, o desenho de três carinhas: alegre, triste e reticente, as quais significavam, respectivamente: gosto, não gosto, mudaria. Também foram impressas algumas figuras contendo famílias, cujas ilustrações constam no “Livro da Família” (Parr, 2003). Ademais, disponibilizaram-se algumas imagens de adultos e crianças envolvidos em ações cotidianas: afazeres domésticos como lavar louça, varrer, passar roupa; brincadeiras entre crianças e de crianças com adultos; objetos de desejo, como computador e celular; bem como agressões físicas e verbais entre crianças e de crianças com adultos. Iniciou-se o encontro com a facilitadora lendo o “Livro da Família”, que trata dos diferentes tipos e arranjos familiares: recasadas, monoparentais, extensas e adotivas (Parr, 2003). Finalizado o aquecimento, deu-se início à atividade lúdica com cada garota escolhendo uma figura que representasse uma família do conto. Após a escolha, elas colaram suas gravuras no cartaz, na coluna em que estava seu nome. Posteriormente, realizara um desenho monocromático de sua família, em folha A3, e o apresentaram ao grupo. Por fim, preencheram a tabela com figuras que simbolizavam ações cotidianas familiares, conforme os critérios previamente definidos: gosto, não gosto, mudaria. Prosseguiu-se, por fim, ao fechamento, de modo que o grupo avaliou as figuras que completaram a tabela.

2º encontro: Brincadeira de criança

Para esse encontro, os objetivos foram: discutir a diferença entre exploração do trabalho infantil doméstico (TID) e afazeres diários básicos; conhecer as formas de lazer das integrantes, com quem e quando ocorriam; bem como investigar se havia caracterização de trabalho infantil. Para o aquecimento, as meninas leram o “Livro da Família”, pois uma delas não estava presente no encontro anterior. Para a atividade lúdica, foram disponibilizados bonequinhos de crianças, adultos e idosos, bem como duas casinhas de madeira de três andares, com seis cômodos e mobiliário contendo, dentre outros: cama, sofá, cadeira, armário e fogão. Formaram-se duas duplas de modo que, fazendo uso dos bonequinhos e das casinhas, cada participante encenou à colega como era sua rotina. Posteriormente, as duplas compartilharam o que haviam representado, sendo que cada uma contava ao grupo o que a colega de sua dupla havia realizado. Feito isso, fizeram um desenho representando o momento favorito de seu dia

e o apresentaram às demais. Para o fechamento, discutiu-se sobre a diferença entre TID e afazeres diários básicos.

3º encontro: Violências

Nesse encontro, objetivou-se discorrer sobre os diferentes tipos de violência que ocorrem no seio familiar contra crianças, apresentar alguns de seus direitos e discutir como elas poderiam se proteger de violências. O aquecimento foi realizado a partir do livro “Pipo e Fifi – prevenção de violência sexual na infância” (Arcari, 2014a). Finalizada a leitura, pediu-se que cada participante verbalizasse o nome de uma pessoa de sua confiança. Para a atividade lúdica, utilizou-se o “Livro de Atividades Pipo e Fifi: trabalhando identidade, autoestima e sentimentos” (Arcari, 2014b). A primeira tarefa realizada foi desenhar uma mão e dentro de seus dedos, escrever coisas que gostavam e não gostavam (Arcari, 2014b); a segunda, escrever sobre situações que mobilizaram determinados tipos de sentimentos, os quais estavam representados por carinhas surpresas, alegres, chorosas, dentre outras (Arcari, 2014b). Ao final, quem se sentia à vontade apresentava suas produções ao grupo. Para o fechamento, falaram o que havia aprendido durante o encontro, sendo enfatizado que sempre que julgassem necessário, deveriam procurar ajuda de um adulto confiável.

4º encontro: Escola e Encerramento

Para o último encontro, os objetivos específicos foram: verificar a socialização no ambiente escolar; verificar se reproduziam ou se eram violentadas na escola; investigar a importância da escola para as crianças; investigar se recebiam apoio familiar para frequentar e se comprometer com o ensino formal; bem como formalizar o encerramento do grupo. Para o aquecimento, foi realizado um exercício de respiração: ao som de uma música de relaxamento, requisitou-se que todas deitassem de barriga para cima, fechassem os olhos, inspirassem e expirassem. Após alguns segundos, solicitou-se que imaginassem em detalhes como era sua preparação para chegar até a escola, explanando detalhes dessas ações. Finalizado o relaxamento, questionou-se o nome da escola em que estudavam, a série em que estavam matriculadas, o nome da professora e de um amigo da escola. Para a atividade lúdica, inicialmente solicitou-se a construção de dois desenhos propostos pelo livro de atividades: de quando se sentiam alegres e tristes na escola (Arcari, 2014b). Quem se sentia à vontade, apresentava-o ao grupo. A outra atividade foi desenhar o nome de três colegas da escola com

quem podiam contar (Arcari, 2014b). Para o fechamento deste encontro, discutiu-se o conceito de amizade elaborado pelas crianças. Para o encerramento do grupo, entregou-se a cada menina uma pasta contendo as atividades por elas realizadas durante todos os encontros. Posteriormente, entregou-se uma bonequinha de pano a cada uma, fotografou-se todo o grupo, finalizando com um abraço entre todas.

Resultados

Constatou-se que o transporte até o CREAS, bem como o café da manhã, tiveram a função de aquecimento grupal. As crianças chegavam ao Centro verbalizando às facilitadoras o que haviam conversado no período em que estiveram no carro, indicando que a interação iniciou durante o trajeto percorrido, sendo positiva. Durante o café, o estabelecimento de vínculo também foi possibilitado, uma vez que as garotas solicitavam a atenção das mediadoras, por vezes pedindo que as servissem e também que se sentassem à mesa para juntas todas fazerem a refeição. Assim, conversava-se a respeito de situações do passado e do presente, episódios ocorridos na escola e em casa. Elas mostravam-se, ainda, interessadas em saber quais seriam as futuras atividades a serem realizadas no grupo, de tal maneira que, antes de dar início às atividades formais, já havia se preestabelecido uma relação de empatia. Este momento foi, ainda, extremamente rico no sentido de possibilitar que fossem lançados diferentes olhares em ângulos também diferentes às participantes, ampliando as impressões sobre elas.

Durante o primeiro encontro, realizou-se a apresentação das facilitadoras e das participantes, as quais relacionaram seu nome a figuras de famílias: numerosas, monoparentais, tradicional. Explicou-se o motivo pelo qual foram selecionadas e foram explanados os temas a serem tratados durante o grupo, de modo que elas concordaram que continham correlação com sua realidade. Elaborou-se, ainda, o contrato de sigilo a partir da explicação de que suas falas e produções seriam mantidas em segredo por todos os membros do grupo e que, caso fosse necessário, lhes seria comunicada a necessidade da quebra do sigilo. Além disso, foi possível discutir a respeito das diferentes configurações familiares e da constituição familiar de cada integrante. A partir das figuras e dos desenhos representando suas próprias famílias, discorreu-se sobre as diferenças entre suas composições: tradicional, monoparental, recasadas e numerosas. Durante a leitura, percebeu-se que as elas concordavam com as diferentes constituições e características familiares apresentadas, não demonstrando resistência às explanações do livro. Por meio da verbalização, não foi possível elencar pontos positivos e negativos de cada família, pois as participantes falavam de alguns membros, mas não deram sua

opinião acerca desses. Na atividade do cartaz, no entanto, alcançou-se esse objetivo e o de conhecer a forma de interação entre os familiares. Esta dinâmica mais lúdica possibilitou que as crianças com limitadas habilidades na leitura e escrita pudessem relacionar a figura ao seu nome, minimizando essa dificuldade e não criando situações constrangedoras, uma vez que algumas não eram alfabetizadas. Analisando o cartaz, constatou-se que o quadro mais completo foi o que demonstrava o que elas gostavam e lá constava o prazer pelos estudos, brincadeiras e muitas figuras de trabalhos infantis domésticos. Os demais quadros continham figuras de agressões verbais e físicas entre crianças e de adultos com crianças, bem como algumas brincadeiras que elas disseram não gostar. Interessante ressaltar que apenas uma imagem retratando um afazer infantil doméstico foi classificada como “não gosto”. Porém, durante a escolha das figuras, pode-se perceber a dualidade entre diferentes atividades apresentadas, principalmente em relação às tarefas domésticas e aos cuidados com os irmãos menores, quando às vezes elas colocavam estas tarefas na coluna do “gosto” e “mudaria”. Constatou-se, portanto, que se fazia presente na dinâmica familiar inúmeros trabalhos domésticos realizados pelas crianças, bem como outras situações de violência, além de brincadeiras e estudo. O grupo concluiu, por fim, que cada família possuía diferentes composições, dificuldades e potencialidades.

No segundo encontro foi possível conhecer as formas de lazer, com quem e quando ocorriam, bem como constatar que havia caracterização do TID, uma vez que o fator mais evidente na representação do cotidiano foi a realização de trabalhos domésticos infantis. Evidenciou-se que algumas assumiam a função de cuidadora de seus irmãos mais novos e, não obstante, eram responsáveis por diversos trabalhos domésticos, percebidos como divertidas atividades de lazer. Houve pouca representação acerca de brincadeiras, sendo citado somente o fato de assistirem TV. Quanto a tarefas escolares, não mencionaram o momento em que faziam, somente após serem instigadas é que indicaram o período em que as executavam e quem as auxiliava. Assim, discutiu-se a diferença entre TID e afazeres diários básicos.

No terceiro encontro, a fim de apresentar alguns direitos das crianças, suas possibilidades de proteção e discorrer sobre os diferentes tipos de violência sofridas no seio familiar, fez-se a leitura da história referente à violência sexual. Nesse momento, as meninas estavam retraídas, quietas e, por algumas vezes, dispersas, fatos não percebidos em outras oportunidades. Posteriormente escreveram sobre o que gostavam e não de fazer, sendo que, de modo geral, nas atividades prazerosas, relataram amigos, escola, família, brincadeiras e, novamente, afazeres domésticos. Nas atividades desgostosas, escreveram aspectos

relacionados a agressões verbais e físicas, solidão, medo e uma menina acrescentou o uso de álcool por parte do genitor. Nesta atividade ficou evidente a dificuldade em falar sobre as questões que realmente as levaram a ser inseridas no CREAS, como o abuso sexual. Ao mesmo tempo em que eram demonstradas as situações de violência, não tinham clareza se poderiam classificá-las dessa forma e houve certo desconforto e tristeza implícitos nas suas feições, tanto na confecção quanto na apresentação das atividades. Tais impressões foram corroboradas pelo relato de uma menina, ao verbalizar que naquele momento estava ficando triste e que não gostaria de apresentar seu trabalho ao grupo. Na tarefa correspondente a situações que desencadeavam determinados sentimentos (alegria, raiva, medo, tristeza), situações semelhantes foram descritas: brincadeiras, agressões verbais e físicas, afazeres domésticos. Desse modo, cada integrante refletiu sobre diversos tipos de sentimentos e as situações que os desencadeavam. A fim de elencar outras maneiras de se proteger de violências, cada uma identificou figuras de referência que poderiam lhes auxiliar frente a situações de risco. Solicitou-se que verbalizassem quem eram pessoas de sua confiança, sendo a mãe mencionada em todos os casos e outros membros familiares, como irmã, cunhada e avós, em outros.

Em relação ao quarto encontro, concernente à verificação da socialização no ambiente escolar, constatou-se que nomearam os amigos da escola, retrataram com quem brincavam e participavam das aulas e ainda, elaboraram um conceito de amizade, afirmando que “amigos são àqueles que ajudam nas horas difíceis” (SIC), enfatizando que eles podem ajudar as superar as dificuldades e a deixar as brincadeiras mais divertidas. Esse conceito estava bastante evidente nas falas quando se referiam à escola, pois deram exemplos de como inserir um colega que estava excluído de alguma atividade escolar ou de como elas foram acolhidas ao se sentirem assim no contexto educacional. Em relação à reprodução ou ao sofrimento de violência escolar, verificou-se apenas em uma atividade sobre o que não gostavam na escola, por uma criança que mencionou ser diariamente chamada de “gorda” (SIC). De modo geral, percebeu-se que gostavam de estudar e de frequentar a escola, além de possuírem bom vínculo com essa instituição, refletindo a grande importância da escola para as participantes. Referente ao apoio familiar para frequentar e se comprometer com o ensino formal, contudo, verificou-se que havia negligência dos responsáveis em relação à frequência escolar, quer por descuido, quer por necessidade de utilização dos serviços domésticos das meninas para benefício de outros membros da família. A fim de formalizar o encerramento do grupo, observou-se que as crianças se emocionaram ao receber a bonequinha que simbolizava uma figura de suporte e o vínculo estabelecido, de modo que uma delas verbalizou que a guardaria “para sempre” (SIC). Também

demonstraram-se satisfeitas ao virem suas pastas recheadas por suas produções e, no encerramento, abraçaram-se diversas vezes e se delongaram na despedida.

Em relação aos resultados gerais do grupo, destaca-se que as meninas acataram prontamente as propostas, esforçando-se em cumpri-las adequadamente. Em diferentes ocasiões, demonstraram prazer em fazer parte do grupo e em produzir as atividades, demonstrando interesse em saber previamente quais seriam executadas. Além disso, demonstraram-se afetivas entre si e especialmente com as facilitadoras. Ressalta-se, ainda, que foram atingidos resultados para além dos objetivos propostos. A orientadora escolar de uma participante entrou em contato com a pedagoga a fim de comunicar sua satisfação com o acesso do pai à escola, que era uma lacuna muito grande que existia em relação à educação da menina. Segundo a orientadora, durante a execução do grupo, a referida família estava mais segura para tratar dos assuntos referentes à filha. Com relação a este fato, percebeu-se que o genitor, outrora agressivo e impaciente com a filha, passou a ter comportamentos mais brandos e afetuosos. Além disso, a profissional mencionou que percebeu mudanças positivas na aluna, que se apresentava menos ansiosa no ambiente escolar. As facilitadoras também visualizaram mudanças no comportamento dessa participante durante os encontros, a qual apresentou-se mais independente na realização das atividades e mais segura para falar de seus sentimentos. Da mesma forma, em consonância com o relato da orientadora, o vínculo da equipe de PAEFI com este genitor estava fragilizado, pois ele manifestava sua agressividade e hostilidade também em relação às técnicas. Ao final dos encontros, no entanto, observou-se significativa mudança na postura do pai, o qual não mais se mostrava resistente a permitir o acesso da filha ao CREAS, e, ainda, apresentava-se muito solícito aos posteriores contatos com a equipe. Em relação à outra família, também foi possível perceber uma maior sensibilização da genitora em relação às necessidades de sua filha. Durante os atendimentos grupais, a mãe passou a realizar contatos frequentes com a equipe e demonstrou lentas, porém progressivas ações em relação aos cuidados com a filha. Durante o grupo, essa criança também apresentou evolução, apresentando-se mais alegre, comunicativa e segura, características não verificadas em atendimentos anteriores realizados pelo PAEFI e rede. Alguns meses após o encerramento do grupo, tal progresso também foi verificado pela psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial Infantil, de modo que não houve necessidade de inserir a menina neste Centro.

Discussão

Verificou-se que as atividades de aquecimento, lúdicas e de fechamento foram essenciais para garantir a efetivação dos objetivos propostos. A partir da oportunidade de identificar sentimentos, nomeá-los e significar situações nas quais são evocados, por meio de atividades lúdicas, as crianças têm a possibilidade de solucionar conflitos de maneira satisfatória, modificando a realidade na qual estão inseridas (Radovanovic, Estevam, Luz, Marcon & Waidman, 2012). Metodologias mais suaves que permeiam a ludicidade, acolhem as crianças e possibilitam a criação de uma aura de confiança, na qual educador ou facilitador, dependendo do espaço educativo que se apresente, deixa claro que existe a reciprocidade na necessidade de entendimento e que há interesse real na presença e na atuação de todos que utilizam aquele espaço. Estas atitudes amenizam as tentativas tradicionais de educar e ensinar que afetam a geração dos jovens: o desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o distanciamento em relação às instituições, a descrença na sua legitimidade e na política formal, além de resistência a autoritarismos e "adulocracia" (Castro & Abramovay, 2002).

Quanto ao estabelecimento de vínculos afetivos, foram observados como positivos tanto na relação das facilitadoras com as integrantes quanto entre elas. Como forma de demonstrar tal vinculação, assim como ocorreu no estudo de Radovanovic et al. (2012), frequentemente as participantes solicitavam a atenção das facilitadoras, ademais, eventualmente apresentavam somente a elas alguns desenhos e produções escritas por não terem o desejo de revelá-lo ao grupo. Supõe-se que esse fato tenha ocorrido em decorrência de tais situações evocarem sentimentos de difícil elaboração, como raiva, medo ou até mesmo vergonha. Pode-se afirmar, ainda, que mediante o vínculo formado entre os membros do grupo, possibilitou-se o aprimoramento da socialização e crescimento pessoal, além de ter gerado motivação para o desenvolvimento das atividades propostas, tornando o ambiente agradável (Radovanovic et al., 2012).

Mediante relatos verbais, desenhos e encenações, confirmou-se a hipótese inicial de que as participantes executavam diversas atividades domésticas. Elas, no entanto, não esboçaram insatisfação ao realizá-las, não obstante, verbalizaram que suas brincadeiras favoritas e os momentos mais alegres de seus dias estavam relacionadas a trabalhos domésticos, como cozinhar, limpar a casa, cuidar dos irmãos e dos animais de estimação. Tal discussão, então, se faz fundamental, pois, conforme Silva (2009), uma das razões pelas quais as políticas públicas possuem dificuldade em acessar essas famílias é que o TID é silenciado por seus próprios membros. Conforme Patriota e Alberto (2014), as atividades mencionadas acima são

classificadas como TID e não são consideradas pelas crianças como trabalho uma vez que o fazem com o propósito de auxiliar a mãe ou seu responsável. Tais justificativas se fizeram presentes nos relatos, nas afirmações de que por vezes se sentiam cansadas em detrimento de inúmeras atribuições, relatando, contudo, sentirem-se culpadas, uma vez que entendiam que era seu dever “ajudar” (SIC).

Outro fator importante para a não percepção do TID como um modo de violação de direitos pode estar relacionado ao fato de que a compreensão de crianças sobre a violência é limitada. Segundo Monteiro e Saravali (2010), para as crianças, a violência é pautada em aspectos concretos e perceptíveis, caracterizando-se somente por bater, roubar e matar. Na tese de Monteiro (2013), as crianças relacionaram violência como bater e brigar, refletindo a dificuldade em abordá-la com uma questão complexa e ampla. Para a autora, essa visão simplista é oriunda de seu próprio desenvolvimento, que está em maturação, afinal compreender o fenômeno violento exige estruturas cognitivas mais sofisticadas. Além disso, a dificuldade na percepção do TID como violência é que, segundo Patriota e Alberto (2014), esse comportamento está naturalizado, pois a família tende a reproduzir normas sociais, uma vez que possivelmente as mães dessas meninas também tinham tais funções em seus lares. Dessa maneira, segundo a ótica dos membros familiares, o TID é visto como um dever, essencial para manter a dinâmica familiar, de tal forma que a relação deste com o baixo rendimento escolar também não é visualizado pela criança, tampouco pela família. Sabe-se, contudo, que o trabalho infantil prejudica o desempenho escolar, reduzindo em 17,2% a aprovação e aumentando em 22,6% a evasão escolar (Teixeira, 2013).

Esses resultados condizem, portanto, com o hábito cultural brasileiro de inserir meninas de classes menos favorecidas no TID segundo a lógica de que desse modo estão sendo preparadas profissionalmente, caso futuramente não seja possível assumir outra função laboral (Arruda, 2008). Devido a essa prática, instala-se um ciclo de fracasso escolar na família. A inserção da criança na escola tem uma conotação social diferente nas últimas décadas, delegando à família uma obrigatoriedade, sem, contudo, a disponibilidade desta em abarcar todo o processo de escolarização de forma natural e espontânea, uma vez que ele é imposto como a afirmação da educação como direito de todo cidadão, bandeira dos anos de 1980, e o reconhecimento da infância-adolescência como sujeito de direitos, bandeira dos anos de 1990, com o ECA (Arroyo, 2007). Assim, nem a escola tradicional está preparada para uma universalização cirúrgica, por não ter tido tempo de elaborar este conceito, e nem as famílias estão preparadas para reconhecerem este direito como algo positivo, gerando conflitos que são

traduzidos em uma revitimização dos jovens dentro das escolas, nas quais os conceitos de violência estão banalizados e não são tratados com práticas pedagógicas adequadas. Dessa forma, as reações às violências infantojuvenis na sociedade e nas escolas parecem apontar que, na defesa da educação como direito de todo cidadão, não cabem crianças, adolescentes e jovens considerados infratores, violentos, desordeiros. Consequentemente, as escolas se atribuem o direito de expulsá-los sumariamente ou recluí-los em espaços e turmas especiais, submetidos a ações socioeducativas preventivas e recuperadoras (Arroyo, 2007). Por conseguinte, papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos. Sabe-se, todavia, que estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos (Fontana, 2000).

Logo, o ponto crucial para entender a importância da escola na vida das crianças pobres é a possibilidade que esta instituição tem em observar seus alunos, perceber as suas necessidades e buscar através dos caminhos existentes na rede, possibilidades de auxiliá-los, percebendo-os além das suas dificuldades, sejam elas de aprendizagem, adaptação ou de relacionamento. Segundo Scivoletto, Stivanin, Ribeiro e Oliveira (2009), é infundado crer que alunos que se desenvolveram e vivem em locais onde todos gritam para ser ouvidos tenham comportamentos mais educados, adequados, e ainda compreendam a necessidade da educação só porque estão na escola.

Considerando as outras violações de direitos que permeavam a vida dessas garotas e levando em conta que sofreram abuso sexual intrafamiliar, no qual os agressores possuem relação de confiança, cuidado e poder com a vítima, foi fundamental refletir acerca da rede de apoio. Tal rede é entendida, neste caso, como a família, além de instituições como escola, CREAS e Conselho Tutelar, de modo que, no entendimento da criança, essa rede é composta por relações de confiança e por pessoas significativas que podem efetivamente protegê-la (Habigzang et al., 2011). Para tanto, foi necessário, durante a intervenção, refletir quais eram as principais pessoas nas quais elas podiam confiar. A fim de lhes garantir apoio social e afetivo frente a situações de risco, cada uma nomeou figuras significativas de sua confiança. Em todos os casos, a mãe foi mencionada, corroborando com estudos que evidenciam que grande parte das crianças revela o abuso aos pais, especialmente à genitora (Borges & Dell'Aglio, 2008; Habigzang et al., 2011; Santos & Dell'Aglio, 2013).

Sendo esta uma figura de fundamental importância para o sistema familiar, faz-se mister considerar que as alterações comportamentais observadas no comportamento das famílias em virtude da intervenção grupal tem correlação com o fato de que mudanças em um de seus

membros influencia os demais. Conforme Nichols e Schwartz (2007), uma vez que um componente familiar exerce influência e é influenciado pelos demais, a mudança torna-se sincrônica. Radovanovic et al. (2012) ressaltam que, por meio de diversos estudos, tem-se observado como a criança influencia na decisão dos pais em seus domicílios, de modo a atuar como agente de mudança em hábitos, costumes e comportamentos de todo o sistema familiar. Ela faz parte deste contexto e, portanto, exerce influência nos demais membros uma vez que é um agente ativo nesta interação (Dessen, 1997).

A respeito dos demais contextos em que essas crianças estavam inseridas, segundo Habigzang et al. (2011), profissionais que atendem tais indivíduos em situação de vulnerabilidade precisam abarcar o meio no qual elas estão inseridas, isto é, abranger suas questões familiares, ambientais e situacionais. Logo, foi fundamental discutir o sistema familiar, especialmente porque cada uma continha uma diferente composição, sendo o grupo formado por famílias: monoparental, cuja genitora era a provedora; tradicional; extensa e recasada. Segundo Pinto et al. (2011), monoparental é a chefiada por um membro e a tradicional, composta por um casal acompanhado de sua prole, isto é: pai, mãe e filhos (Costa & Dias, 2012). A extensa, por sua vez, corresponde à que a criança possui vínculo e afinidade por parentes próximos (Lei n. 12.010, 2009). E a recasada, a que há constituição de um novo casamento por parte de um ou de ambos os parceiros (Costa & Dias, 2012).

Considerando o fato de as configurações familiares não serem estáticas e terem diferentes padrões de funcionamento, possibilitando a imposição de deveres, regras, limites e de diferentes formas de estabelecimento de vínculo e relacionamento, foi possível permitir a visualização, no grupo, desses diferentes arranjos. Igualmente, viabilizou-se às integrantes a oportunidade de expressão em relação a famílias e às suas diferentes composições uma vez que, conforme Cuinico e Arpini (2014), é necessário estimular estudos que permeiem a compreensão dos filhos diante da dissolução da família tradicional e suas consequentes mudanças. Assim, as meninas puderam perceber que seus pares possuíam arranjos familiares diferentes dos seus e que cada um continha suas particularidades, sem contudo, elencar um padrão correto e ideal. Uma vez que se tem a crença de que a família nuclear é o melhor modelo de composição, conforme Costa e Dias (2012), é necessário ressignificar o conceito deste tipo de família como modo de relacionamento ideal, já que, a título de exemplo, as recasadas também desenvolvem adequadas habilidades de proteção, cuidado e desenvolvimento aos seus membros, demonstrando terem importantes potencialidades para o bem-estar de seus membros. Em relação à extensa, conforme afirmam Silva e Arpini (2013), é de suma importância valorizá-la

em virtude de que, por meio dela, abre-se a possibilidade de estender os cuidados com as crianças para além do modelo tradicional, fortalecendo vínculos e laços entre seus membros. Dentre os relacionamentos familiares, observaram-se padrões violentos, caracterizados pelo TID, uso de álcool, agressões verbais e físicas. Em relação à família monoparental chefiada por mulheres em situação de vulnerabilidade, verificou-se que há um histórico de violência sexual, psicológica e física entre suas famílias de origem, bem como com seus ex-companheiros (Pinto et al, 2011). Segundo Costa e Dias (2012), manter um sólido vínculo com os filhos nas famílias recasadas exige mais paciência, esforço e dedicação se comparadas às tradicionais, sendo necessário, ainda, que haja tolerância para que os novos personagens sejam considerados como integrantes de um sistema familiar. Além disso, segundo as mesmas autoras, padrastos e madrastas não têm clareza de seus papéis com seus enteados, podendo-se concluir, dessa forma, que a soma de todos esses fatores, juntamente ao uso de álcool, sejam pré-dispositores das diversas formas de violência expressas pelas participantes.

No que tange à violência sexual, os relatos de que “não se deve confiar em pessoas más”, que “não se pode confiar em pessoas desconhecidas” e que “às vezes as crianças têm que se negar a fazer algumas coisas” demonstram que foi possível refletir acerca desta temática. Conforme Espindola e Batista (2013), é por meio da linguagem e da interação que crianças ressignificam e elaboram suas experiências. Dessa maneira, a experiência em grupo possibilitou discorrer sobre temáticas que englobam a violência sexual, como a sua conceituação, prejuízos e formas de prevenção e identificação de figuras de suporte.

Por fim, embora o grupo não tivesse caráter psicoterapêutico, as atividades lúdicas, por meio da ação e da linguagem, ocorreram com o propósito de mobilizar sentimentos de modo que, durante os encontros, tentou-se criar um ambiente acolhedor que possibilitasse a expressão de emoções, sentimentos e pensamentos com o intuito de propiciar transformações inter e intrapessoais. Visou-se, assim, a compreensão do sofrimento de sujeitos e suas famílias nas situações de violação de direito, de modo a promover mudança, autonomia e superação (CFP, 2013). Dessa maneira, em virtude de questões relativas ao sigilo e com a finalidade de possibilitar a construção de laços mais significativos entre os seus membros, o grupo foi fechado, com poucos integrantes da mesma faixa etária e sexo, que passaram pela mesma situação de vida: a violência sexual. Para tanto, o psicólogo atuou como facilitador na tentativa de criar um ambiente que propiciasse a expressão de significados dos sentimentos evocados (Mattar, 2010). Da mesma forma, a atuação da pedagoga possibilitou um olhar condizente com as realidades ali evidenciadas, contribuindo para a elaboração de estratégias que puderam auxiliá-las na melhor

condução de suas vidas e de seus fazeres. Segundo Otto (2009), “A ideia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade” (p.37).

Considerações finais

Quando a família fracassa na sua responsabilidade básica de proteger e cuidar; quando a escola não consegue compreender as diferentes nuances de seus alunos, sem buscar formas de adaptar-se às suas condições de vida, não sendo sensível a toda sua história; quando a sociedade rotula e lava as suas mãos, ignorando a necessidade daqueles que não tiveram uma base sólida e saudável para iniciar a sua existência, o que fazer? Nestas circunstâncias o Estado, algumas vezes, recebe estes indivíduos já com um histórico de vulnerabilidade instalado e precisa agir sobre o problema, tentando minimizar os seus efeitos. A partir do acolhimento e da escuta destas pessoas, olhares multidisciplinares serão lançados em sua direção.

Inicialmente as violações serão detectadas para que estratégias de atendimento possam ser criadas. Assim, o foco destes atendimentos deve ser o de melhorar a condição geral do indivíduo, de modo que aumente sua autoestima, autoimagem e que seu desenvolvimento integral seja estimulado, considerando o ponto de partida da intervenção, ou seja, a evolução do indivíduo a partir dele mesmo, sem comparativos, padrões sociais ou culturais preestabelecidos.

Partindo dessa premissa, o trabalho com o grupo psicossocial respeitou os aspectos do público envolvido e os objetivos das intervenções foram traçados de modo a proporcionar o seu desenvolvimento. Por meio de um espaço interdisciplinar de acolhimento e orientação, as integrantes puderam se expressar e ser devidamente orientadas. Investir no trabalho grupal e no empoderamento desses sujeitos em desenvolvimento é propiciar que a violência, nas suas mais diversas facetas e dissimulações, não seja naturalizada, mas que sejam vislumbradas possibilidades para que seu ciclo seja rompido. Não se pode negar às crianças o direito de terem o conhecimento de que o trabalho infantil doméstico não é uma divertida atividade de lazer, mas uma violação de direitos.

A partir dessas constatações, iniciaram-se os traçados das metas de cada encontro, desenhando-se as possibilidades a serem trabalhadas, não sem percalços, mas visando a reflexão e ressignificação dos sentimentos das crianças a partir da releitura de si mesmas e dos seus familiares, bem como das instituições e espaços que frequentavam.

Olhar o entorno da realidade também foi essencial, uma vez que a mudança não é unilateral, já que, conforme evidenciado no estudo, as crianças são agentes estratégicos de mudança. A partir do momento que se incita a mudança, esta se avoluma e recria a realidade amplamente, permitindo que os demais setores da vida do sujeito sejam afetados. Foi muito importante, então, atentar-se para as mensagens que chegavam, vindas da escola, da família e das pessoas que interagem com as participantes, com o propósito de perceber qual a mudança e de que forma ela estava sendo operada.

Ficou claro que não é possível realizar um trabalho psicossocial com um membro familiar sem afetar aos demais, e deve-se estar preparado para as reações que virão, bem como para as constatações que se farão a partir deste contato, que não podiam ser visualizadas a distância ou através das falas dos familiares.

Considerando, por fim, que o CREAS tem como prerrogativa ofertar atendimentos interdisciplinares e preferencialmente grupais, este deve ser um espaço disponibilizado aos sujeitos em condição de vulnerabilidade de modo a sensibilizar o maior número possível de indivíduos. Sugere-se, para tanto, o trabalho em rede de modo a disponibilizar grupos psicossociais não somente a crianças, mas a adolescentes e aos seus responsáveis, tanto para seus genitores quanto aos padrastos e às madrastas, a fim de proporcionar a autonomia e a não revitimização, com a finalidade de romper as violações de direitos.

Referências Bibliográficas

- Arcari, C. (2014a). *Pipo e Fifi – prevenção de violência sexual na infância*. São Paulo: All print.
- Arcari, C. (2014b). *Livro de Atividades Pipo e Fifi: Trabalhando identidade, autoestima e sentimentos*. São Paulo: All print.
- Arroyo, M. G. (2007). Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia. *Educação e Sociedade*, 28(100).
- Arruda, K. M. (2008). O trabalho infantil doméstico. Rompendo com o conto da Cinderela. *Revista de Informação Legislativa*, 45(178).
- Borges, J. L., & Dell'Aglio, D. D. (2008). Abuso sexual infantil: indicadores de risco e consequências no desenvolvimento de crianças. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(3).
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) nos Centros de Referência Especializada em Assistência Social – CREAS*. Recuperado em 3 de

novembro, 2015, de http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/03/CREPOP_CREAS_.pdf

- Costa, J. M., & Dias, C. M. (2012, dezembro). Famílias recasadas: Mudanças, desafios e potencialidades. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(3).
- Cuinico, S. D., & Arpini, D. M. (2014, outubro/dezembro). Conjugalidade e parentalidade na perspectiva de mulheres chefes de família. *Psicologia em Estudo*, 19(4).
- Dessen, A. M. (1997). Desenvolvimento familiar: Transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 5(3).
- Espindola, A. G., & Batista, V. (2013). Abuso sexual infanto-juvenil: A atuação do programa sentinela na cidade de Blumenau/SC. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3).
- Fontana, R. A. C. (2000). *Como nos tornamos professoras?*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Habigzang, L. F., Ramos, M. S., & Koller, S. H. (2011, outubro/dezembro). A revelação de abuso sexual: As medidas adotadas pela rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4).
- Lei n. 12.435, de 6 de julho de 2011. (2011, 6 de julho). Altera a Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União, seção 1.
- Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. (2009, 3 de agosto). Dispõe sobre a adoção. Diário Oficial da União, seção 1.
- Mattar, C. M. (2010, julho/dezembro). Três perspectivas em psicoterapia infantil: existencial, não diretiva e Gestalt-terapia. *Contextos Clínicos*, 3(2).
- Monteiro, T. A. (2013). *A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Monteiro, T. A., & Saravali, E. G. (2010, dezembro). As causas da violência segundo a visão de crianças e adolescentes. *Revista LEVS*, 6(6).
- Nichols, P. M., & Schwartz, R.C. (2007). *Terapia familiar: Conceitos e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Otto, H. (2009). No caminho, o encontro com a Pedagogia. In N. J. Souza & R. M. Silva (Org.), *Pedagogia social* (pp.65-79). São Paulo: Expressão e Arte.
- Parr, T. (2003). *O livro da família*. São Paulo: Panda Books.
- Patriota, G. F. R., & Alberto, M.F.P. (2014). Trabalho infantil doméstico no interior dos lares: as faces da invisibilidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3).
- Pinto, R., Micheletti, F. Bernardes, L., Fernandes, J., Monteiro, G., Silva, M., et al. (2011, janeiro/março) Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. *Serviço Social e Sociedade*, 105.
- Radovanovic, C., Estevam, M., Luz, S., Marcon, S., & Waidman, P. (2012). Atividades educacionais e recreativas com crianças: estratégias utilizadas para melhorar a saúde das famílias. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 11(2).
- Santos, S. S., & Dell'Aglio, D. D. (2013, janeiro/abril). O processo de revelação do abuso sexual na percepção de mães. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(1).

- Scivoletto, S., Stivanin, L., Ribeiro, S., & Oliveira, C. (2009). Avaliação diagnóstica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social: transtorno de conduta, transtornos de comunicação ou “transtornos do ambiente”? *Revista Psicologia Clínica*, 36(5).
- Silva, C. C. S. (2009). *Trabalho infantil doméstico: Perfil e vivência de meninas trabalhadoras em São Luís*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- Silva, M. L., & Arpini, D. M. (2013). A nova lei nacional de adoção – desafios para a reinserção familiar. *Psicologia em Estudo*, 18(1).
- Teixeira, L. (2013, outubro). É preciso romper o ciclo do trabalho infantil. *Revista Nova Escola*, 266, 16.

**MY FAVORITE VIOLENCE – FEELING WITHOUT NOTICING IT:
PSYCHOSOCIAL GROUP INTERVENTION FOR CHILDREN**

Abstract

Considering the young as both right holders and agents of change, the purpose of this study is to describe a short professional experience with a psychosocial group of children. The participants were approximately eight years old, suffered sexual violence and used to attend the Social Assistance Public Service (CREAS). A psychologist and a pedagogue developed a closed-group during four weekly meetings. The methodology consisted of participant observation, dynamics and participant method about family, school, leisure and violence. It was possible to observe that the children identified and expressed feelings, reframing their experiences. By receiving social and affective support, the group achieved pedagogic and psychological skills. In conclusion, psychosocial group interventions should be offered to adolescents and their legal guardians.

Keywords: Children, Psychosocial group, Violence, Family, School.

MOBILIDADE ESTUDANTIL: A RELAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UFPE

Dayana Rodrigues Sabóia¹²

Elaine Magalhães Costa Fernandez

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

RESUMO

A perda do contexto cultural de referência e o confronto com novos aparatos culturais levam o estudante estrangeiro a adotar estratégias voltadas à resolução de conflitos que ameaçam a unidade identitária. À partir da perspectiva intercultural, busca-se compreender o impacto subjetivo da mobilidade estudantil através da análise das estratégias identitárias e suas relações com os processos interculturativos gerados por tais vivências. A amostra foi composta de 11 estudantes de diferentes origens, de ambos os sexos e maiores de 18 anos, matriculados em graduação e pós-graduação da UFPE. A metodologia é de natureza qualitativa, coleta de dados realizada por meio de entrevista semiestruturada, e análise feita por meio do método de Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: estratégias identitárias, aculturação, processos interculturativos, mobilidade.

¹² Morada para contato Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901 Brasil

INTRODUÇÃO

De um modo geral, as migrações comportam fatores sócio demográficos (ambiente, aspectos sócio-econômicos, etc) e fatores subjetivos (aspectos emocionais, valores e princípios do indivíduo, identidade). Na esfera subjetiva, este trabalho buscou compreender os fenômenos relativos aos processo identitários do ser migrante. Mas o que é ser migrante ? Para Sayad (1991) migrante é um indivíduo que se encontra sob a égide da condição provisória de estar em um país, ou seja, é a provisoriedade que marca sua identidade em determinada sociedade. Partindo dessas concepções, buscou-se compreender a experiência migratória dos estudantes estrangeiros baseando-se em autores da Psicologia Intercultural que analisaram os processos interculturativos e suas implicações no repertório identitário, pois na mobilidade estudantil os sujeitos também podem experienciar conflitos oriundos do contato intercultural. Tais conflitos incluem o processo de aculturação, que é definido como uma ressocialização do indivíduo migrante em uma nova cultura, podendo gerar o estresse aculturativo². Esse tipo de estresse é considerado normal, mas quando atinge certos níveis e assume determinadas configurações, requer cuidados com a saúde. Altos níveis de estresse aculturativo estão relacionados com experiências desagradáveis vividas pelos imigrantes, como por exemplo rejeição ou marginalização social.

Primeiramente, partiu-se de uma concepção que incluiu o estudo dos fatores pré e pós migratórios segundo Girardi (2015). Os primeiros são relativos à motivação para a migração, procedimentos burocráticos, escolha do país, preparo para a viagem, apoio familiar e vivências anteriores, nas quais destacam-se o papel dos traumas . Já os fatores pós migratórios são aqueles presentes no desenrolar do processo adaptativo: características do país de acolhimento e questões sócio econômicas, desempenho acadêmico, identidade e discriminação, redes sociais, características pessoais, saúde mental e serviços de saúde mental. Girardi (2015. p24 e 25)

Acrescentando a esta problemática, Carmel Camilleri (1990) desenvolveu a idéia das estratégias identitárias, que são condutas adotadas pelos indivíduos migrantes para lidarem com os conflitos vividos. Para Gutnik (2002), essas estratégias são procedimentos adotados pelos sujeitos inconsciente ou conscientemente, individual ou coletivamente no intuito de atingir fins específicos, os quais são elaborados em função da situação de interação e seus diferentes determinantes. A principal função das estratégias identitárias é evitar a fragmentação da unidade identitária do sujeito, em vista da quantidade e diversidade de

informações externas absorvidas nos processos de aculturação. O modo como as estratégias identitárias são adotadas se relaciona às situações de interação que envolvem as subjetividades, ilustrando a dinâmica da reestruturação identitária diante dos processos interculturativos.

METODOLOGIA

- **Objetivo Geral:** Compreender a relação entre os tipos de estratégias identitárias adotadas por estudantes estrangeiros, de graduação ou pós-graduação da UFPE e os processos interculturativos decorrentes da situação de mobilidade.
- **Objetivos Específicos:**
 - Identificar as estratégias identitárias adotadas pelos estudantes estrangeiros;
 - Analisar as relações entre tais estratégias e as dificuldades inerentes aos processos interculturativos.

Participaram do estudo 11 alunos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), provenientes de África (40%; n= 4), Europa (20%; n=3) e América Latina (40%; n= 4). Os critérios utilizados para a amostra foram: idade, tempo de residência no Brasil e programa de convênio associado. Sobre a idade, foi priorizado que os participantes fossem maiores de 18 anos, assim suas idades estiveram no intervalo de 21 a 37 anos, apresentando uma média de 30, 5 anos de idade e um desvio padrão de 4,03. Já a proporção de homens e mulheres da amostra foi de 60% homens e 40% mulheres. Acerca do tempo de residência no Brasil, o menor número foi de 3 meses e o maior foi de 7 anos de estadia. Por fim, acerca do critério programa de convênio foram considerados dois programas: PEC-G, que engloba o PEC-PG, e os convênios.

Os participantes foram agrupados da seguinte forma:

Tabela 1

Categoria		Nº de pessoas
Sexo	Masculino	7
	Feminino	4
Idade	21 anos – 24 anos	4
	30 – 31 anos	4
	34 – 37 anos	3
Estado civil	Solteiro (a)	9
	Casado (a)	0
	União estável	2
País de nascimento	França	3
	Colômbia	3
	Guiné – Bissau	2
	Chile	1
	Benin	1
Tempo em mobilidade	Moçambique	1
	Menos de 1 ano	2
	2- 3 anos	4
Programas de convênio	5- 7 anos	5
	PEC- G	3
	PEC-PG	3
	Intercâmbio	3
Apoio de fomento	Sem programas	2
	Bolsistas	6
	Freemovers	5
Escolaridade	Graduação em andamento	3
	Mestrado em andamento	3
	Doutorado em andamento	3
	Pós-doutorado em andamento	1
	Outros	1
Com quem reside	Sozinho (a)	2
	Amigos	7
	Cônjuge	2
	Família nuclear	0
	Outros	0
Religião	Sim	4
	Não	3
	Não respondeu	2
Se sim, qual	Católica	3
	Muçulmana	2
Crença	Sim	1
	Não	0
Se sim, qual	Muçulmana e candomblé	0
Lingua Materna	Crioulo/ português	2
	Crioulo/francês	1
	Espanhol	4
	Francês	3
	Francês e português	1

Nível de português antes da imigração:	Nenhum	4
	Pouco	0
	Regular	1
	Bom/ótimo	6
Nível de português atual:	Regular	2
	Bom/ótimo	9
Primeira imigração para estudar/morar fora: Imigrou sozinho?	Sim	10
	Não	1
	Sim	9
	Não	2
Visto atual	Estudo	10
	Trabalho	1
	Residência permanente	0

Fonte: Elaborado Pela Autora.

Participante 1: Homem, 32 anos, Guiné Bissau;

Participante 2: Homem, 34 anos, Chile;

- Participante 3: mulher, 30 anos, Colômbia;
- Participante 4: homem, 30 anos, Guiné Bissau;
- Participante 5: homem, 24 anos, Moçambique;
- Participante 6: homem, 25 anos, Benin;
- Participante 7: mulher, 37 anos, França;
- Participante 8: mulher, 37 anos, Colômbia;
- Participante 9: mulher, 30 anos, Colômbia;
- Participante 10: homem, 21 anos, França ;
- Participante 11, homem, 21 anos, França.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Foram utilizados questionários para levantamento de dados sócio demográficos dos estudantes. Variáveis demográficas exploradas no questionário: nome completo, sexo, idade, estado civil, país de nascimento, cidade de nascimento, cidade onde reside, escolaridade,

ocupação antes da imigração, ocupação atual, residência (número de cômodos, se própria ou alugada), número de pessoas na residência, informações das pessoas que dividem a mesma, religião/crença e dados sobre a imigração. Além disso, foram utilizados os seguintes instrumentos: gravador de voz.

PROCEDIMENTOS

Os onze participantes foram contatados via redes sociais (Facebook e WhatsApp) através de indicações feitas por eles mesmos. No primeiro contato foram esclarecidos os propósitos da pesquisa e verificado se o perfil de cada pessoa se encaixava nos parâmetros exigidos pela pesquisa (ser maior de 18 anos, residir no Brasil há pelo menos 01 ano e estar matriculado em curso de graduação ou pós graduação da UFPE). Após isso, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade do participante. Foram aplicadas 10 entrevistas semiestruturadas que foram gravados.

ANÁLISE DOS DADOS: foi utilizada a Análise de Conteúdo definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações (quantitativas ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder a heterogeneidade de seu objeto. Esta análise visa obter, por procedimentos sistemáticos, e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem Bardin (2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram agrupados de acordo com o processo migratório em si, que englobou tanto fatos ocorridos antes da partida dos sujeitos de seus países de origem (fatores pré migratórios), quanto a aspectos da vivência no país de acolhida (fatores pós migratórios). Posteriormente, foram identificadas as estratégias identitárias e relacionadas com as vivências do processo migratório chegando-se à conclusão.

1. PROCESSO MIGRATÓRIO

A narrativa dos participantes mostrou um processo migratório complexo, cujo início deu-se antes de deixarem seus respectivos países. As motivações para migrar foram diversas, englobando vontade de estudar noutro país, mudar a rotina, adquirir nova cultura, ou ainda relacionamento com brasileiro (a). Em todos os casos a vontade de mobilizar-se para estudar

fora foi assinalada pelos sujeitos como uma característica de seus respectivos países de origem, sendo bastante mencionada pelos pelo participante de Moçambique, de Benin e pelo participante 1 como sendo um costume cultural de seu país Guiné Bissau. Mas, é importante ressaltar que em apenas dois casos o Brasil foi escolhido pelo próprio sujeito, pois a maioria deles havia selecionado outros países, terminando por vir para o Brasil apenas por falta de opção

No que se refere ao comparativo de culturas, em pelo menos 06 casos foram relatados as seguintes características da cultura brasileira na visão dos participantes: é um país violento com uma sociedade individualista; possui clima muito quente e há tratamento diferenciado com estrangeiros e também há falta de reserva nas relações interpessoais; além de existirem muitas diferenças no próprio território nacional; os brasileiros cultivam esteriótipo de africanos e tende a ser acomodado com injustiças; o transporte público é ruim e as festas de final de ano são desanimadas; os estudantes de Guiné Bissau, Moçambique e Benin mencionaram que não conseguem se acostumar ao modo de vida individualista do brasileiro, uma vez que difere bastante de sua sociedade de origem. Além disso, ressaltaram o fato de terem sofrido racismo no Brasil. Sobre a cultura de origem os participantes mencionaram pelo menos um dos elementos seguintes: culturas coletivistas e mais tradicionais; formalidade na relação professor e aluno, maior reserva nas relações interpessoais; união familiar.

Acerca do apoio familiar recebido pelos sujeitos, o participante 5 (Moçambique) e 6 (Benin) relataram que seus pais não apoiaram sua vinda ao Brasil por medo da violência e da discriminação existentes neste país; já os pais da participante 7, da França, não apoiaram sua vinda porque não a queriam distante da família. Por outro lado, os intercambista franceses (10 e 11) ressaltaram a alegria de seus pais em saber de sua experiência noutro país como uma forma de enriquecimento cultural.

A representação que os estudantes possuíam do Brasil diz muito a respeito do imaginário brasileiro que é veiculado pela grande mídia mundo a fora, mas também ilustra o interesse e o cuidado desses sujeitos acerca do próprio processo de mobilidade. Este estudo revelou que os 11 participantes não possuíam de fato uma noção acerca do Brasil que os possibilitasse se preparar melhor para a migração ou evitar certas frustrações. Ao contrário, pelo menos 70% dos entrevistados afirmou conhecer quase nada sobre o Brasil. Já os 30% afirmaram conhecer o Brasil através de programas de TV e jogos. Segundo eles, tais imagens representam o Brasil como um país democrático, acolhedor, país do futebol e do samba, bem como país limitado apenas às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. No entanto, estudantes de Guiné Bissau, Benin e Moçambique houve mostraram decepção com essa imagem do Brasil, pois

perceberam que não é um país acolhedor como se mostra. Bem como o comportamento acolhedor do brasileiro varia de região para região do país.

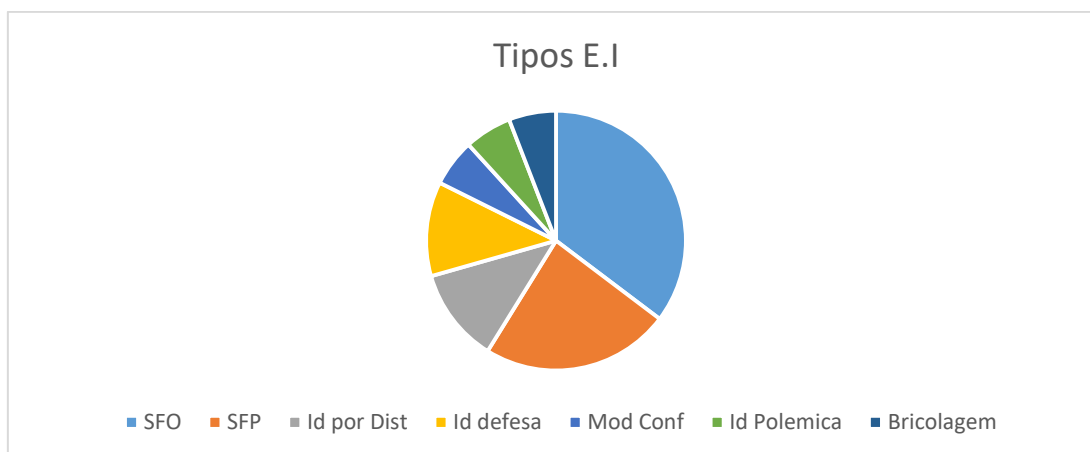
Em resumo, as principais dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de estadia no Brasil foram: discriminação negativa (05 casos); idioma (05 casos); clima quente (04 casos); falta de apoio da universidade (03 casos); violência (01 caso de assalto sofrido) e medo da violência (02 casos); saudades de casa (03 casos); moradia (03 casos); problemas de saúde (03 casos); falta de dinheiro (02 casos); timidez (01 caso); dificuldades de fazer amizades (02 casos); burocracias (01 caso); estereótipos enfrentados (01 caso); problemas de convivência em sala de aula (01 caso); locomoção na cidade (01 caso).

Uma das principais queixas relatadas pelos participantes ao chegarem ao Brasil foi a mudança climática. Os participantes nº 3, 8 e 9 da Colômbia e os participantes nº 7, 10 e 11 da França, relataram estresse relacionado às altas temperaturas da cidade, problemas de alergia e letargia relacionados ao clima. No que concerne às dificuldades com o idioma, a pesquisa revelou que quase todos os participantes apresentaram algum tipo de problema. As dificuldades variavam desde não saber nada de Língua Portuguesa, como foi o caso dos participantes nº 3, 10 e 11, até dificuldades com os sotaques das diversas regiões do Brasil (participantes nº 1, 7, 10 e 11)

Discriminação racial sofrida foi relatada pelos participantes de Guiné Bissau, Benin e Moçambique. P1 relatou sentir-se excluído em sala de aula e ignorado por conhecidos na rua; P4 relata ter sido parado na rua por policiais enquanto ia a uma padaria sem apresentar comportamento perigoso; P5 afirma ter passado por situações de discriminação que envolviam estereótipo do africano existente no imaginário brasileiro; Já P6 afirma ser mal tratado nas lojas de shopping quando vai fazer compras; e P8 da Colômbia relata ter vivido na universidade uma situação de exclusão por parte dos colegas brasileiros.

2. ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS ADOTADAS:

A análise da amostra registrou os seguintes dados:



Fonte: Elaborado Pela Autora.

Legendas:

SFO : Supervalorização da Função Ontológica

SFP: Supervalorização da Função Pragmática

Id defesa: Identidade de defesa

Id por Dist: Identidade por distinção

Moderação de conflitos

Id Polêmica: Identidade polêmica

A Supervalorização da Função Ontológica representa o investimento mais ou menos exclusivo no sistema sócio cultural de origem, podendo levar a um conservadorismo ou até fanatismo. Essa estratégia apareceu em um total de 07 vezes nos casos estudados e tal fato pode ser explicado pela importância dessa conduta para o reestabelecimento de uma unidade de sentido dos sujeitos migrantes. O participante nº 01 (Guiné Bissau) afirma ter se voltado quase que exclusivamente à sua cultura de origem após ter sofrido discriminação racial no Brasil. Segundo ele, tal atitude o fortaleceu de modo a poder seguir adiante seus planos no Brasil.

O participante nº 04 (Guiné Bissau) diz ter o hábito de participar de grupos de conterrâneos os quais promovem festas com danças e comidas típicas de seu país, um modo de lidar com a saudade da terra natal. Já o participante nº 05, de Moçambique, após sofrer discriminação racial afirma evitar amizade com brasileiros, voltando-se apenas para seus

conterrâneos. Por sua vez, as participantes colombianas nº 08 e 09 apresentaram um discurso de supervalorização de seus países e o participante nº 11 da França diz sentir muita saudade de casa mesmo sabendo que irá ficar pouco tempo no Brasil, além de também apresentar discurso de valorização de sua terra natal.

Veja! Tem duas coisas que eu acho importante: numa situação discriminatória eu tive duas saídas, e uma dessas saídas me ajudou bastante. Graças a Deus isso me amadureceu. Eu não vou ver exatamente o lado negativo. Eu não vou entrar no juízo de valores aqui. Vou simplesmente falar da minha experiência. Isso fica pra outro momento. Nessa situação teria ou que afetar minha autoestima, ficar mais triste, ou então reforçar minha identidade africana, e eu escolhi esse segundo caminho, isso me tornou mais africano do que eu era antes. Eu passei a me identificar mais com a África, a buscar mais coisas sobre a África, passar a conhecer mais sobre a África, passei a estudar mais a África... (P1 – Guiné Bissau)

Ah, eu faço parte do grupo dos meus conterrâneos. Não é a mesma coisa da família da gente, mas dá pra ajudar na saudade do país. Desde o início a gente se combinou a se reunir sempre na casa de um amigo todo mês. Então, esse amigo tinha que fazer comida típica da nossa terra, e os outros levavam bebida e tal. (P4 – Guiné Bissau)

É... muitos amigos meus até dizem que eu sou amargo, não tento me relacionar com ninguém, que quando não estou com eles eu me fecho. Sim, mas eu quanto tento ser simpático levo uma patada, então eu só vou ficar com quem me entende para não correr o risco.

[...]

A maior parte dos meus amigos são africanos. (P5 – Moçambique)

O ano novo daqui é muito diferente do da Colômbia, lá é animado, tem muitas luzes na cidade, organizam café ao ar livre... eu sou de uma família católica e a gente reza a novena e isso é um pretexto pra se encontrar e tal. São épocas de compartilhar com as pessoas, mas aqui é todo mundo correndo, se organizando pra fazer as comidas e tal, mas tem pouco contato entre as pessoas. Lá ainda tem coisas tradicionais que ainda são muito fortes. Eu já passei natal aqui com brasileiros, mas é muito diferente. E aqui não se escuta muito música, mas na Colômbia todas as casas tem músicas. E os vizinhos convidam você, lhe oferecem comida e tal. E aqui é muito triste, porque além de estar longe de casa o ambiente é triste.” (P8 – Colômbia)

Lá na minha cultura, as pessoas são mais abertas, a vida social é mais interessante do que aqui. Aqui as pessoas são mais fechadas. Lá você se adapta mais fácil porque as pessoas já te ajudam, mas aqui... tem muitas coisas, muitas... associações que são fechadas. (P6 – Benin)

Eu preciso muito falar com minha família e meus amigos da França. No início era mais complicado, mas agora tá bem. Eu tenho muito tempo para fazer as coisas que eu quero e eu tenho tempo então estou feliz. (P10 – França)

Em seguida, com 04 aparições, está a Supervalorização da Função Pragmática. Tal estratégia também busca reestabelecer uma unidade de sentido mas de forma inversa da anterior, uma vez que o investimento é dirigido para a cultura de acolhimento. Em todos os casos encontrados, tal função apresentou um intuito único: a inserção, total ou não, na cultura de origem, de modo a estabilizar-se perante o conflito do processo aculturativo. Os resultados também mostraram que a principal via de ação dessa estratégia é o idioma. Através do domínio do idioma o sujeito passa a sentir-se mais seguro na nova sociedade. Por exemplo, como observado nos casos dos participantes nº 01 de Guiné Bissau houve um esforço em adaptar-se ao Brasil de modo a imitar os diferentes sotaques da regiões do país. O nº 02, do Chile, buscou adaptar-se o quanto antes no Brasil porque sentia-se dependente de sua esposa e amigos e assim buscou fazer curso de português para estrangeiros; já a participante nº 07 da França sentia-se bastante engajada na cultura brasileira, mas também imitou o sotaque para ser compreendida pelas pessoas do sul do país.

Aqui, os brasileiros são muito abertos. A primeira noite a gente já tinha contato com os brasileiros e já nos convidaram para irmos a festas e beber e tal. Eu tenho amizade mais com estrangeiros, mas os brasileiros ajudam muito. (P11 –França)

Não, tive dificuldades. O fato de eu falar muito rápido e com sotaque diferente... às vezes eu falo e a pessoa: “eu não estou entendendo”, aí eu falo mais devagar e tal. E com o tempo eu fui, como é que se diz... encontrando estratégias. O meu sotaque não mudou, basicamente, mudou muito pouco. Aí, dependendo do lugar que eu chegar, eu tento imitar o sotaque brasileiro pra poder me fazer comunicável. (P1 – Guiné Bissau)

Em terceiro lugar, as funções Identidade por distinção e Identidade de defesa contabilizaram duas aparições cada uma. Ambas estão voltadas para o reestabelecimento do valor de si, sendo a primeira considerada dependente, porque leva o sujeito a distanciar-se das situações ou pessoas ameaçadoras; e a segunda é considerada reativa, por ser mais radical: identidade como escudo para se proteger das pessoas. Os resultados obtidos mostraram que esses dois tipos de estratégias estiveram presentes nas vivências que envolviam situações de discriminação racial dos estudantes nº 04 (Guiné Bissau) e 05 (Moçambique). No primeiro caso,

o jovem evitava sair de casa para não correr o risco de ser discriminado e no segundo caso houve uma atitude de fechamento na qual ele evitou amizades com brasileiros.

As Bricolagens identitárias aparecem duas vezes nos casos das estudantes nº 03 e nº 09 da Colômbia. Nos dois casos trata-se de atitude voltada para resolução de um conflito, mas tal atitude não é de todo elaborada ou totalmente racionalizada. Noutras palavras, não implica uma conduta minimamente calculada, é mais um modo de conseguir algo a qualquer custo. Por exemplo, a estudante nº 03 estava sofrendo porque havia chegado ao Brasil e sua rotina estava ociosa, assim ela buscou engajar-se em um trabalho voluntário para ter mais contato social e melhorar a fluência no idioma:

Então eu tinha que ter alguma coisa aqui pra fazer. Assim, retornar né. Essa parte no início foi complicada pra mim, porque em 2013 eu só ficava estudando na biblioteca do CAC. Eu ia pra casa, vinha pra universidade, estudava, almoçava com meu namorado, estudava de novo e voltava. Então, pra mim, isso se tornou uma rotina que eu estava ficando doida completamente. Porque eu estava acostumada, na Colômbia, de trabalhar, de fazer meu dinheiro, de estudar. Sabe, de ter um amigo. (P3 – Colômbia)

Já a estratégia de Moderação de conflito não busca a extinção do conflito em si, mas sim um jeito de suportá-lo. Aparece uma vez no caso do participante nº 04 como uma atitude de sustentar uma situação (isolamento social) para que não haja novamente outra situação conflitante (discriminação racial). Essas estratégias podem ocorrer quando o indivíduo não está disposto a gastar energia ou sofrer estresse.

No começo eu só ficava em casa. Passava o dia na faculdade e de noite estudava em casa. Mas aí combinei com um amigo de toda sexta de noite a gente sair pra extravasar mesmo, se divertir, então a gente fazia isso. Toda sexta a gente saía, curtia muito e descansava no outro dia, depois estudava. Nisso eu rendi bem mais. O estresse... eu também procuro me alimentar bem e fazer atividades físicas. (P4 – Guiné)

A Alternância Conjuntural dos Códigos aparece uma vez no caso da participante nº 08. Esse tipo de conduta integra as estratégias de reestabelecimento da unidade de sentido, mais especificamente, encontra-se como subunidade das estratégias de supervalorização da função ontológica. Neste sentido, trata-se de um investimento ou um esforço para integrar-se na cultura de acolhimento através de um certo oportunismo. No caso 08, essa estratégia pode ser confundida com uma SFO por possuir a mesma importância. Trata-se de uma situação na qual a jovem buscou adaptar-se na cultura brasileira tanto com relação ao idioma quanto em relação

a sociabilidade, oferecendo encontros com amigos brasileiros nos quais ela faz comidas típicas de sua terra.

Por fim, aparecendo uma vez está a Identidade Polêmica, que é uma outra estratégia de reestabelecimento do valor de si. Implica no uso dos estigmas sofridos contra aquele que os impõe. Está presente no caso do participante nº 05 e ocorre frente a situações de discriminação.

CONCLUSÃO

A mobilidade estudantil representa uma oportunidade de viajar a outros países adquirindo cultura e aprimorando seus conhecimentos. No entanto, assim como os demais processos migratórios, apresenta implicações marcantes na subjetividade dos indivíduos. Além da adaptação à outra cultura, os estudantes migrantes também devem se adaptar ao *modus operandi* de sua nova universidade. Trata-se de uma “via de mão dupla” geradora de impasses e conflitos capazes de afetar sua imagem identitária e o valor de si.

Diante de tal cenário, este trabalho teve como objetivo principal a compreensão da relação entre os tipos de estratégias identitárias adotadas por estudantes estrangeiros para compensar as rupturas da situação de mobilidade e os processos interculturativos decorrentes da situação de contato de culturas. Através das entrevistas, os sujeitos expuseram suas histórias abrangendo desde a saída de seu país até o momento atual, pontuando suas dificuldades na adaptação ao Brasil, bem como as condutas adotadas para lidar com os conflitos próprios do processo aculturativo.

Quanto às etapas pré migratórias buscou-se compreender as preparações feitas pelos sujeitos antes da migração, no intuito de compreender o porquê de certas situações ocorrerem com eles. Assim, foi observado que a maioria dos participantes resolveu vir ao Brasil sem saber falar Português e que, aqui chegando, tiveram as dificuldades aumentadas por isso. E um ponto interessante observado se refere às dificuldades que os estudantes de países de Língua Portuguesa vivenciaram com a Língua Portuguesa do Brasil e sua gama de sotaques regionais. O idioma, portanto, esteve presente nas dificuldades mais frequentes externadas. Em segundo lugar foram registradas várias queixas sobre o clima tropical brasileiro.

O uso dessas estratégias denuncia as consequências negativas da problemática da discriminação sofrida pelos estudantes de África e seus riscos para sua saúde mental. Se a mobilidade estudantil visa a melhoria de vida dessas pessoas através do aprimoramento de sua formação universitária e sócio cultural, ela também contribui para experiências diversas, incluindo as discriminatórias. Considerando a vivência de discriminação estar relacionada a

problemas de saúde mental (Bastos et al, 2014), faz-se necessário a construção de serviços de atendimento especializado aos estudantes em mobilidade não apenas na UFPE mas em todas as universidades brasileiras.

Para Fernandez (2011), a avaliação psicológica em contexto de migração divide-se na compreensão da pessoa estrangeira à cultura do psicólogo ou da sociedade de acolhimento e o contexto de transferência de conhecimento profissional nas situações de expatriação. Além disso, no uso de ferramentas como os testes psicológicos a diferença cultural teria implicações epistemológicas e práticas que são importantes serem consideradas na interpretação dos dados, por exemplo. Portanto, tais serviços seriam construídos com base nas concepções da Psicologia Intercultural, voltando a uma compreensão especializada das diferenças culturais existentes. Por fim, as estratégias “Bricolagens identitárias” refletiram a criatividade dos sujeitos para saírem de situações complexas de forma rápida. Esse fato denotou o grande investimento de energia para adaptar-se à nova realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70,.
- Bastos, J. L. et al. (2014). Age, class and race discrimination: their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. *Cad. Saúde Pública*, 30(1), 175-186.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, v. 57, n. 3, p. 615-631,.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46(1), 65-68.
- Berry, J. W. (2005). Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 679-712.
- Camilleri, C. *Stratégies identitaires: les voies de la complexification*. In : HILY M.-A.
- Fernandez, C. E. (2011) .L'évaluation psychologique en situation interculturelle. In Z. Guerraoui, & G. Pirlot (Org.), *Comprendre et traiter les situations interculturelles* (pp. 193-209). Paris: Boeck,.
- Girardi, J. F. (2015). *Impactos psicológicos da imigração voluntária: a experiência de universitários imigrantes*. Universidade Federal De Santa Catarina Centro De Filosofia E Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis.
- Gutnik, F. (2002). Stratégies identitaires e dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, 41, 119-130.
- Sayad, A. (1991). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP.

**STUDENT MOBILITY: THE RELATIONSHIP OF IDENTITY STRATEGIES AND THE PROCESS OF
ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN UFPE**

ABSTRACT

The loss of the cultural context of reference and the confrontation with new cultural devices lead the foreign student to adopt strategies aimed at the resolution of conflicts that threaten the identity unit. From the intercultural perspective, the objective is to understand the subjective impact of student mobility through the analysis of the identity strategies and their relations with the intercultural processes generated by such experiences. The sample consisted of 11 students from different backgrounds, both sexes and over 18 years old, enrolled in undergraduate and graduate programs at UFPE. The methodology is qualitative in nature, data collection performed through a semi-structured interview, and analysis done through the Content Analysis method.

Keywords: identity strategies, acculturation, intercultural processes, mobility.

A IMAGINAÇÃO E SUA DIMENSÃO COLETIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eveline Tonelotto Barbosa Pott¹³

Vera Lúcia Trevisan de Souza¹⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel da imaginação no desenvolvimento de práticas coletivas com adolescentes e oferecer subsídios à atuação do Psicólogo Escolar. Adota-se como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico-cultural, em especial os postulados de Vigotski. Deriva de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública, localizada no Brasil, com adolescentes da faixa etária de 12 a 15 anos. Os resultados do estudo demonstraram que ouvir e contar histórias assim como produzi-las, além de seu potencial para promover a imaginação, favorecem modos de ação coletivos promotores de desenvolvimento.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar, Imaginação, Vigotski.

¹³ Mestre e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Contato: (19) 99229-5301. Email: evelinebarbosaa@gmail.com

¹⁴ Docente do programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Contato: (11) 99634-2723. Email: vtrevisan@puc-campinas.edu.br

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Jonh Boyd Dunlop, s/n., Prédio Administrativo, Jd. Ipaussurama, 13059-900, Campinas, SP, Brasil.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma tese de doutorado que buscou identificar o papel da imaginação no desenvolvimento de adolescentes (Barbosa, 2017). Tem por objetivo destacar um dos eixos de análise apresentados na tese, que traz a história de um adolescente e sua relação com a contação e produção de histórias, fruto de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma escola estadual durante 4 anos.

A análise da história de Roberto¹⁵ sustenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural em especial no que concerne ao conceito de imaginação, tal como postulado por Vigotski e, também, desenvolvido por seus principais interlocutores contemporâneos. A imaginação na obra de Vigotski (1930/2009) é compreendida como uma função psicológica superior cuja natureza e origem emanam e se sustentam nas interrelações com outras funções psicológicas. Então, para compreender a imaginação, é necessário refletir sobre sua origem, e o estudo de outras funções - percepção, memória, pensamento, fala e muitas outras – oferecem subsídios para acessar sua gênese. Isso porque, segundo Vigotski (1930/2009), a imaginação tem em sua base a experiência e o desenvolvimento de algumas funções psicológicas, ainda que em nível não tão elaborado, e é premissa para que as informações do meio sejam significadas ou acessadas pelo sujeito, compondo, portanto, o repertório de sua experiência.

Compreender a experiência a partir desta perspectiva significa considerar que a imaginação é a um só tempo produto e produtora da história do sujeito (Vigotski, 1930/2009, p.14). Neste sentido, a imaginação na criança, no adolescente e no adulto atua de modos muito diferentes, visto que suas possibilidades de significação da realidade são distintas.

A partir da análise da narrativa de Roberto, avançamos na compreensão da imaginação, ao constatar que tal função integra sujeito e realidade, que tem como materialidade um presente empírico e imaginado, um passado real ou criado e um futuro como horizonte, projetando o sujeito para diversas situações e favorecendo a experiência de infinitas realidades. Portanto, a imaginação é uma das funções responsáveis por projetar o sujeito para o futuro e pode atuar na regulação de suas ações e emoções (Fleer, 2013).

¹⁵ Nome fictício.

MÉTODO

As informações e análises apresentadas neste artigo foram construídas a partir de uma pesquisa-intervenção desenvolvida durante quatro anos em uma escola pública no Brasil, com alunos de 12 à 15 anos. Foi estabelecida uma parceria com as professoras de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do projeto e estas disponibilizaram uma aula por semana para o desenvolvimento das atividades de contação e produção de histórias. As atividades se organizavam da seguinte forma: criava-se um ambiente diferente das aulas, organizando-se os alunos em círculo, sentados sobre um pano no chão, inseria-se uma música de fundo e, algumas vezes, escurecia-se a sala. As histórias contadas eram selecionadas com base nos interesses dos alunos, destacando as histórias de terror, suspense e romance. A partir destes temas, selecionavam-se autores clássicos da literatura. Após a contação das histórias abria-se espaço de diálogo com os alunos, os quais expressavam suas emoções, pensamentos e também narravam outras histórias. Além da contação de histórias, também era apresentada a biografia do autor.

Na análise deste artigo, apresenta-se a história de Roberto, aluno que participou do projeto de intervenção durante os quatro anos que permanecemos na escola. A escolha por um sujeito teve por objetivo demonstrar a partir de uma análise longitudinal o papel da imaginação na constituição do sujeito. Roberto foi o escolhido para a análise por conta de seu envolvimento e participação com as atividades desenvolvidas de contação e produção de histórias, e por ter nos oferecido diversos indícios sobre o papel da imaginação na constituição do coletivo – dimensão está não tão focalizada ou considerada nos estudos sobre imaginação. Para apresentar Roberto, foi construída uma narrativa que tomou como fonte de informação os diários de campo produzidos nos quatro anos e alguns trechos das histórias escritas por esse aluno.

ANÁLISE

A imaginação e a construção do pensamento coletivo: a história de Roberto

Roberto é um garoto que conhecemos logo nos primeiros dias na escola, em 2011. Ele cursava o 6º ano em uma das turmas em que desenvolvíamos o projeto. Desde o primeiro dia, participou das atividades com desenvoltura, destacando-se em relação aos colegas. Na maioria das vezes, sempre que terminávamos de contar uma história, ele perguntava: “Posso contar uma história também?”. E começava:

“Quando eu era pequeno, morava em Pernambuco¹⁶. Eu, minha avó e meu tio tínhamos saído e, quando voltamos, minha avó viu que a casa estava aberta e que alguma coisa tinha entrado lá, quando...” (trecho do Diário de Campo, 10/10/2011).

E assim ele seguia, em geral, com histórias enormes. Seu repertório de histórias parecia interminável e, após toda história que contava, logo perguntava: “Tenho uma outra história posso contar?” (trecho do Diário de Campo, 10/10/2011).

Roberto tinha um jeito todo próprio de contar suas histórias: gesticulava, realizava pausas na fala e mudava o tom de voz com intenção clara de criar um clima de suspense, que favorecia o envolvimento de todos. Na sala, todos se envolviam e embarcávamos nas aventuras narradas, que remetiam a lugares longínquos, do interior de estados do nordeste¹⁷. O gênero de histórias preferido por Roberto era terror, estilo que o inseria no que seriam experiências que teria vivido em Pernambuco, na casa de sua avó. Ele vivia intensamente a história que narrava, sendo possível observar que, em algumas delas, até entrelaçava os dedos com suas mãos trêmulas, como se estivesse com medo e apreensivo com o enredo da trama.

Em alguns encontros, ao chegar na sala de Roberto, ele logo vinha indagar: “Posso continuar a contar a história que havia começado na última aula? Bateu o sinal e não consegui terminar.” E prosseguia:

“Eu estava na casa da minha avó de novo, tudo aconteceu lá. Eu estava subindo o morro, na estradinha de grama, barro, essas coisas aí. Um dia desceu um monte de água e formou um grande lago, e aí cada pessoa que entrava lá não saía mais, ninguém sabe por que, porque cada água que passa lá, passa pela mata e o mato fica cheio de cobra, e aí essas cobras entravam na água. Meu tio morreu lá. Meu tio foi entrar lá dentro... na verdade, ele estava caminhando e aí a água veio e puxou ele e, na hora que ele tentou subir, alguma coisa puxou ele pelo pé, ninguém sabe o que é. [de repente, parece que ao observar que a narrativa havia atingido o máximo de suspense possível, mudava-a totalmente] Outro dia vimos uma estátua de burro que é para enfeitar a cidade, lá tem o dia dos burros (risos). Aí tem os burros, tem um burro e um homem em cima e tá lá escrito: Feliz Dia dos burros.”

Durante a narrativa de Roberto, os demais alunos ficavam prestando muita atenção e faziam comentários do tipo: “Nossa Senhora”, “Mas e aí, o que aconteceu Roberto?!”. A reação

¹⁶ Pernambuco é um dos 27 estados que compõe o Brasil e está localizado na região nordeste do país.

¹⁷ Nordeste é uma das cinco regiões do Brasil.

dos colegas parecia incentivá-lo a prosseguir. E assim a história de Roberto prosseguiu até o final da aula mantendo os colegas envolvidos. A cada novo comentário e pergunta dos alunos, um novo elemento criativo era inserido por Roberto na trama.

No final do ano, Roberto produziu uma história escrita:

Um dia de pesca

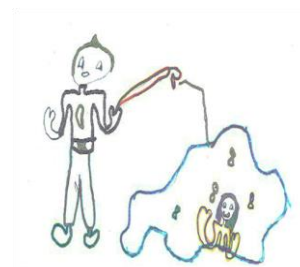
Havia um menino que adorava pescar, o nome dele era Lúcio. Todos os domingos ele ia com seu avô pescar.

Um dia ele foi sozinho e viu uma mulher se afogando, e foi diretamente buscar ajuda. Seu avô não acreditou e falou:

- Para de assistir filmes de terror e rezar.

Depois de insistir, seu avô foi lá e não encontrou nada.

Neste rio, já morreram várias pessoas afogadas e lá ficam as almas dessas pessoas mortas. Mas só as crianças podem ver.



Apesar de sua habilidade em contar histórias, para a professora de Língua Portuguesa, Roberto era um problema na escola, e suas atitudes eram motivo de queixa dos demais professores e equipe gestora. Roberto conversava demais, envolvia-se em brigas com os colegas, tirava muitas notas baixas e era figura frequente na sala da direção.

Em 2013, ao retornarmos à escola com uma proposta parecida àquela desenvolvida em 2011, deparamos novamente com Roberto, agora já no 8º ano do Ensino Fundamental. Durante os encontros, havia uma grande expectativa quanto à sua participação. No entanto, Roberto parecia ter mudado – permanecia muito atento, porém não participativo quanto outrora. Ele não contava mais histórias na sala de aula, restringindo-se a pequenos comentários pontuais. Em alguns momentos, nossa expectativa era expressa em questionamentos do tipo: “Roberto,

você não quer fazer algum comentário?” Como resposta limitava-se a um tímido sorriso, abaixando a cabeça em sinal de negativa.

O que teria acontecido com Roberto e seu potencial para contar histórias? Será que as vivências da adolescência o teriam mudado tanto? O que não mudara, no entanto, eram as queixas dos professores e as visitas de Roberto à sala da direção.

Alguns meses de intervenção se passaram, e Roberto permanecia cada vez mais calado, mas atento às atividades desenvolvidas. No momento em que sugerimos que os alunos escrevessem suas histórias, Roberto pareceu retomar seu gosto por narrativas, revelando que o conhecimento apropriado poderia se constituir em potencial para a produção escrita, em consonância com o que afirma Vigotski (1927/1991), ao defender que a escrita é uma forma de expressão que assume prevalência na adolescência. Em nossas idas à sala de informática da escola, a fim de escrever usando outras ferramentas, Roberto mantinha-se sempre atento e concentrado na atividade, atitude que surpreendeu a professora. Agora, Roberto preferia narrar suas histórias calado, por meio da escrita.

Próximo ao final do ano, a escola começou a organizar um evento cujo objetivo era expor às famílias e à comunidade algumas das atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano. Ao chegar à sala, perguntamos se alguém gostaria de apresentar sua história no evento, e Roberto logo se disponibilizou. Em conjunto com a professora, fizemos algumas correções ortográficas em sua história, a qual apresentamos a seguir:

Uma vida amorosa

Num belo dia, Maria saiu para ir à escola, quando encontrou com seu amigo Rafael. Ficaram conversando por um longo tempo e perceberam que estavam atrasados para a aula.

O namorado de Maria ficou muito bravo, porque ela estava com seu colega Rafael e nem se lembrava de que ele a esperava. Com esse acontecimento, Maria decidiu terminar com seu namorado Carlos e ele não aceitou a separação. Ela começou a se interessar pelo amigo de Carlos, mas sem saber o que ele sentia por ela. Os dois ficaram se paquerando, Rafael e Maria decidiram ficar juntos e pensar no futuro deles casados.

O ex-namorado de Maria falou que iria ao casamento para impedir o casório, mas sua mãe falou para ele achar outra menina legal, bonita, atraente e que o amasse de verdade e que não faria o que Maria fez, trocando-o pelo seu melhor amigo.

Então chegou o dia do casamento, e quando o padre perguntou se havia alguém que tivesse algo a dizer, deveria dizer ou calar-se para sempre. Ninguém se manifestou, e eles foram passar sua lua de mel em Paris. Fim.

Roberto também escreveu sua biografia:

Roberto F. G.

Eu sou um garoto alegre, nasci em 1998, dia 27 de junho, na cidade de Pirassununga. Eu jogo bola, vídeo game, jogo no computador, assisto TV e tenho uma família bonita e humilde. Eu comecei minha infância separado dos meus pais, que se separaram quando eu ainda era criança. Eu estudava na creche, tinha uma infância perfeita até eu ir para a escola. Lá os outros riam de mim porque eu não tinha meu pai por perto, principalmente quando era dia dos pais. Eu perguntava pra minha mãe, e ela me dizia que ele morava com outra mulher. Mas o tempo passou, eu fui crescendo e, quando eu tinha 7 anos, meu pai resolveu aparecer, e aí eu fiquei muito feliz em conhecê-lo. Ele brigou pela minha guarda e conseguiu ficar comigo. Fui para a escola L. depois para a escola J. A. S., estou morando com meu pai e tenho 2 irmãs e quem sabe no futuro vou ser jogador de futebol. Esse sou eu.

As histórias de Roberto demonstram as contradições e suas mudanças vividas ao longo desses anos de convivência. Histórias que constituem os caminhos e descaminhos de Roberto enquanto sujeito.

No primeiro ano em que trabalhamos com Roberto, esse apresentava um domínio admirável da fala oral, demonstrada em seus imensos relatos de histórias que contagiava a todos os presentes. Ele gostava e parecia ficar satisfeito com a reação dos colegas com a sua narrativa, e isso o motivava ainda mais a fazer seus relatos.

Ao longo da narrativa de Roberto, notam-se muitas contradições, como, no fato em que durante o primeiro ano de trabalho, o principal cenário de suas histórias ser Pernambuco, local onde relatou viver com sua avó, mas, no segundo contato, indicar Pirassununga¹⁸ como local de seu nascimento. Será que ele realmente viveu em Pernambuco, universo que descrevia tão bem em suas histórias quando tinha 12 anos? Se sim, por que essa experiência não consta de sua biografia?

¹⁸ Pirassununga é um município brasileiro localizado no estado de São Paulo, na região sudeste do país.

Com certeza ele acessou, de alguma forma, o universo que mobiliza em suas histórias, se não como vivência direta, por meio da experiência de outrem, caso contrário não teria como articulá-las em suas narrativas. Entretanto entendemos que discutir se os elementos que Roberto traz em sua narrativa são verídicos não tem relevância para o que queremos sublinhar nesta análise. O que a história de Roberto nos faz pensar é que a imaginação não apenas possibilita presentificar o devir, conforme definimos em outros trabalhos (Barbosa, 2017; Souza, 2016), mas também presentifica um passado imaginado pela criação de memórias ricas em sensações, sentimentos, e fatos detalhados. Não estamos falando da função da memória na imaginação, como função que nutre a imaginação de elementos da experiência direta ou acessada via narrativas de várias naturezas para se projetar-se e se concretizar como ação criadora. Estamos dizendo que, no ato de imaginar o passado, é possível recriá-lo, concretizando uma história vivida que se configura, para além da memória, da percepção, dos fatos, em acordo com as emoções que estão no centro da experiência estética, mobilizada pela apreciação – no ouvir ou na produção – de histórias.

O movimento que queremos destacar na história de Roberto não é a ideia de que o passado é sempre recordado a partir do que o sujeito imagina, e não do que aconteceu de fato. Nosso destaque remete à sua capacidade de criar um passado que provavelmente ele não viveu, mas que vivencia como se estivesse vivido, e a relação no que concerne às emoções, sobretudo, é real. Esta dimensão da imaginação é análoga à criação de um personagem no teatro, nas novelas ou no cinema. Ainda que o autor receba um *script*, um roteiro das falas, do perfil de seu personagem, incluindo suas emoções, ele só será capaz de criar o personagem mobilizando sua imaginação para entender como aquele personagem, em sua historicidade, vivencia a cena que precisa representar.

O que Roberto faz é construir um personagem que, para representar os comportamentos e emoções, necessita fazer escolhas em relação ao que faz parte de sua experiência vivida e tantas outras que habitam seu universo. Ainda compete a Roberto pensar ao construir seu personagem na dimensão do outro, imaginando o que este outro gostaria que o personagem contemplasse. Roberto tem o desejo de contagiar as pessoas que estão prestigiando sua narrativa e, então, a movimenta em direção ao que imagina que gostariam de ouvir. Revela-se um observador não somente das histórias que contamos, mas também do seu grupo, pois mobiliza elementos que sabe serem de seu interesse. Então, cria, ora articulando os elementos em uma narrativa com qualidades textuais e estilísticas, ora produzindo quebras, passando diretamente para outros temas, sem demonstrar se incomodar com o fato.

Esse movimento, acreditamos, é análogo ao do ator, que mesmo tendo criado o personagem, ensaiado, ao representar continua compondo-o a partir da interação com os demais atores/personagens da obra, com o público e, sobretudo, com o que imagina que sua atuação produz em todos esses outros. Daí ser dramática a criação de um personagem, conforme assevera Vigotski (1932), em seu estudo sobre a psicologia do ator, uma vez que o ator sabe que as emoções do personagem é uma interpretação e que não correspondem à realidade, no entanto as vivencia como reais, ou seja, as emoções, os sentimentos são reais, a exemplo do que experimentamos como expectadores, e neste sentido, quanto melhor o ator vive as emoções, mais nos emocionamos. Talvez porque Roberto fizesse isso tão bem nos envolvíamos tanto com sua contação.

A criação do personagem não impacta somente Roberto, mas também seus colegas, visto que as emoções ali representadas fazem parte de um contexto histórico, havendo o compartilhamento de significados, por isso o contágio. Para Vigotski (1932), as vivências do ator não são tanto um sentimento do "eu", mas um sentimento de "nós", e "as emoções do ator vão além dos limites de sua personalidade e fazem parte do diálogo emocional entre o ator e o público" (p. 11). Essa dimensão do outro que a criação de um personagem demanda é, sem dúvida, um elemento de promoção de desenvolvimento, de ampliação da consciência, pois demanda que o sujeito supere um pensamento individualizante e pense de modo coletivo. Neste sentido, podemos pensar que será somente por meio desse pensamento coletivo, agilizado pela imaginação e criação de um personagem, que o contágio será possível. Então, é possível dizer que a imaginação também favorece a construção do coletivo e do colaborativo, como modo de relação entre as pessoas, dimensão que bem poderia ser explorada nas escolas.

Vigotski (1932) também vai dizer que, na criação de um personagem, o sujeito não consegue evocar emoções pelo seu simples desejo. Para ele, o surgimento da emoção ocorre no âmbito do pensamento em ação. O mesmo ocorre em relação ao movimento das emoções, em que não basta a existência da vontade no âmbito do sujeito, mas é necessária a ação do pensamento. Com isso, Vigotski reafirma a importância de se considerar as funções psicológicas superiores a partir de uma visão sistêmica e sustenta nossa tese de que o movimento de Roberto em criar um personagem é fonte de desenvolvimento por colocar em movimento a imaginação, o pensamento, a linguagem e as emoções, entre outras funções psicológicas superiores, transformando o sistema psicológico como um todo.

Pensamos que quando Roberto cria suas histórias ele busca experiências passadas para a construção de seus personagens e tem como horizonte o devir. Isso reafirma nossa tese

(Souza, 2016; Barbosa, 2017) de que a imaginação presentifica o devir, que tem como materialidade um presente empírico e imaginado, um passado real ou recriado e um futuro como horizonte. E essa conjunção de relações complexas é que conferem à imaginação grande complexidade, tornando difícil sua abordagem.

Há uma última consideração a fazer em relação à história de Roberto com as histórias: é possível observar que, com o passar dos anos, sua relação com elas mudou, já não se interessa em se envolver com a contação e os elementos que apresenta na escrita vinculam-se à sua experiência prática, cotidiana. Por quê? Seria o momento de transição quando os interesses transformam-se, o responsável por tamanha mudança? Adotar essa explicação não equivaleria a assumir a visão naturalizante de adolescência? Assumida a premissa de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem pela mediação da cultura, quais foram as mediações que produziram esse modo de se relacionar com narrativas e com o grupo que Roberto apresenta alguns anos depois?

Conceber o social como fonte de desenvolvimento implica, necessariamente, considerar que retrocessos também são possíveis, no sentido de que esse social pode inviabilizar a ampliação de relações do psiquismo e favorece que o pensamento do sujeito permaneça no que Vigotski (1927/1991) denomina espontâneo. O pensamento por conceito, modo mais complexo de estabelecer relações, compreender a realidade e agir no mundo requer o contato permanente e profundo com conhecimentos formais, que caracterizam o conteúdo escolarizado. No caso de Roberto, é possível que, ao não encontrar espaços de expressão para suas criações e, por conseguinte, para contagiar as pessoas, alimentando sua percepção de que era bom em contar histórias, sua imaginação nesta direção se desmobiliza.

As interações vividas por Roberto na escola não se constituíram como fonte de desenvolvimento que ampliasse suas potencialidades de criação de personagens. A escola concentrava-se em suas faltas e dificuldades e não reconhecia o que Roberto tinha de maior qualidade: sua habilidade oral e de criação. Portanto, investir na imaginação na escola é investir no potencial do sujeito.

Quando Roberto, bastante incentivado pelas professoras, se disponibiliza a contar a história, no encontro da escola, sua imaginação é agilizada na construção da expectativa quanto à reação da escola como um todo em relação à apresentação. A contação de histórias era uma experiência positiva para Roberto, caso contrário ele não teria se disponibilizado a ir à escola em um evento não obrigatório. Roberto se preparou porque conseguiu imaginar um possível envolvimento das pessoas que estariam assistindo-o. Portanto, o futuro imaginado promove,

sem dúvida, a regulação da ação presente do sujeito, processo este que tem como função principal a imaginação.

Ocorre que, quando Roberto alcança o resultado (ou o não resultado) do que imaginou, outras possibilidades de imaginação são criadas, o que de certo modo impactam em sua ação. No que será que Roberto se constitui a partir dessas experiências? Quais foram as outras realidades imaginadas por Roberto? Qual foi o curso do desenvolvimento de Roberto? Tais questões não são possíveis de serem respondidas, mas foi sua configuração no âmbito do imaginado por nós que fez escolher a história de Roberto para narrar e analisar neste artigo, dentro de um universo muito amplo de alunos que participaram desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Via de regra, a imaginação é compreendida como uma função que visa nutrir emoções e desejos individuais do sujeito, não estabelecendo nenhuma função ou diálogo com a realidade ou com o coletivo. Outra concepção, é da imaginação associada a atividades de lazer, a qual não apresenta nenhuma utilidade para os processos de aprendizagem e resolução de conflitos apresentados no contexto escolar (Castro, Mano, & Ferreora, 2011).

Cada vez mais temos acompanhado o aumento de queixas dos profissionais em relação as atitudes dos alunos, pautadas em conflitos, preconceito e ofensas (Barbosa e Souza, 2015; Souza, 2008). Tais queixas tem em sua base conflitos que emanam das relações e que muitas vezes o encaminhamento oferecido, em especial no trabalho com adolescentes, é evitando o desenvolvimento de práticas que têm como propostas o trabalho coletivo. Portanto, estas são concepções que precisam ser problematizadas e repensadas.

Neste artigo, buscamos demonstrar que pela experiência estética, em especial pela contação e produção de histórias, é possível além de promover espaços coletivos, favorecer a expressão de emoções, agilizar a imaginação e ampliar as possibilidades de significação sobre si, o outro e a realidade.

Também, a partir da análise da relação de Roberto com as histórias, foi possível constatar que a imaginação tem como materialidade um presente empírico e imaginado, um passado real ou criado e um futuro como horizonte, sendo uma função central por possibilitar ao sujeito experienciar infinitas realidades e emoções.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, E. T. (2017). *Os "donos da imaginação": A contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia.
- Barbosa, E. T., & Souza, V. T. (2015). Sentidos do respeito para alunos: Uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(2), 255-270.
- Castro, C. M., Mano, M., & Ferreora, S. (2011). Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. *Educação e filosofia*, 25(50), 539-556.
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: Mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 247-259.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in Science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of Young children. *Science Education*, 43, 2085-2106.
- Souza, V. L. T. (2016) Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do Psicólogo na escola. In M. V. Dazzani & V. L. Trevisan de Souza (Org.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (77-94). Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In R. L. S. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261 - 285). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, V.L.T. (2008). Cultura escolar, autoridade e valores: Reflexões sobre conflitos e tensões na constituição de alunos e professores. *Educação & Linguagem*, 17, 168-184.
- Vygotsky, L. V. (1932). On the problem of the psychology of the actor's creative work. In *Collected Works of L. S. Vygotsk*, 6, 237-244.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Obras escogidas I*. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. (Original publicado em 1927).
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas IV- Psicología Infantil* (2° ed.). Madrid: A. Machado Libros. (Original publicado em 1931).
- Vigotski, L. V. (2009). *La imaginación y el arte em la infância* (9° ed). Madrid: Ediciones Akal. (original publicado em 1930).

IMAGINATION AND ITS COLLECTIVE DIMENSION: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This article discusses the role of imagination in the development of collective practices with adolescents and offer subsidies to the performance of the School Psychologist. Historical-cultural Psychology is adopted as a theoretical and methodological basis, especially the postulates of Vygotsky. This study derives from a research developed in a public school, located in Brazil, with adolescents aged 12 to 15 years. Results have shown that listening and telling stories as well as producing them has the potential to promote imagination, favoring collective modes of action that promote development.

Key-words: School Psychology, Imagination, Vygotsky.

UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O DESAFIO DE EDUCAR NUMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

Anabela Fialho¹⁹

Célia Ribeiro²⁰

Paula Arnaud Dias²¹

Universidade Católica Portuguesa – Viseu

RESUMO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre a importância da educação, em consonância com a função da escola atual e o papel/contributo do professor no mundo contemporâneo no que concerne à formação de pessoas livres, autónomas e responsáveis por si, pelos outros e pelo meio à escala planetária. Por outras palavras, de pessoas cuja centralidade do seu ser tem na relação eu-tu e na esfera comunicativa que se estabelece entre ambos o núcleo da ação ético-pedagógica.

Temos como intuito, ancorados numa visão holística do ser humano, argumentar a tese de que os professores (ainda que não sejam os únicos educadores) fazem a diferença entre ser humano e ser um ser vazio de si que, num mundo industrializado, é passível de ser perspetivado como algo com mais ou menos valor de mercado.

Palavras-chave: Valor da educação; papel do professor; função da escola; aprendizagem; mudança.

¹⁹ analfialho@gmail.com; Mestre em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, pelo Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa.

²⁰ cribeiro@viseu.ucp.pt; Doutorada em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, pela FPCE-UC. Professora Auxiliar na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu.

²¹ paula.arnaud@sapo.pt; Mestre em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes e especialização em Administração e Organização Escolar, ambas pelo Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa. Professora do Grupo de Recrutamento 510 – Física e Química.

Endereço para correspondência: cribeiro@viseu.ucp.pt Universidade Católica Portuguesa; Centro Regional de Viseu, Estrada da Circunvalação; 3504-505 Viseu

Introdução

Neste artigo visamos refletir sobre o valor da educação, a missão da escola e o desafio de ser professor e de educar para a liberdade num mundo marcado pela antinomia entre a expansão do progresso tecnológico e o empobrecimento ontológico a que o mesmo nos pode conduzir.

Estamos convictos da complexidade do tema em análise e das múltiplas abordagens que o mesmo suscita, assim como do quanto se tem dissertado relativamente à importância central da educação e do ensino na sociedade atual.

Todavia, desta convicção emerge um dilema. Por um lado, reconhece-se o valor da educação e a sua convergência com a dignidade do ser humano. Em contrapartida, um olhar mais atento e participativo no mundo contemporâneo apela à inadiável premência de uma atitude reflexiva face à relação entre o valor da educação, assente na tese de que esta “é o factor humano por excelência” (Reboul, 2000, p. 9) e as consequências do progresso tecnológico que, nomeadamente, ao serviço do ensino e da aprendizagem, contrastam com a euforia exuberante da tão aclamada igualdade de oportunidades.

Esta emergência reflexiva reveste-se de um imperativo vital de devolver ao homem a essência da sua humanidade – a liberdade como raiz fundadora da sua dignidade de ser no mundo com outros e para os outros (Levinas, 1998).

Neste contexto, julgamos que é pertinente pôr em prática o exercício de uma racionalidade dialógica no sentido de compreender a natureza, função e alcance da educação para o ser humano e, por conseguinte, para a sociedade. Do mesmo que nos parece fulcral avaliar em que medida o professor, como elemento essencial do ensino e da aprendizagem, contribui para a formação do ser humano que, na construção de si, se projeta na transcendência do inacabado, materializando a sua existência por meio da capacidade de aprender, de se adaptar e de transformar, ética e esteticamente, a realidade (Freire, 2002).

Dito de outro modo, em que medida é que o professor, em consonância com a realidade da escola atual, promove aprendizagens de qualidade consentâneas com a construção da autonomia de quem aprende? Por que razão é que em matéria de educação, ensino e aprendizagem, o professor faz a diferença?

No mundo contemporâneo, cujo progresso tecnológico tem ganho extensão, impacto e domínio nos mais variados quadrantes, não cremos que, comprometidos com a responsabilidade de educar e de ensinar, seja coerente alienarmo-nos de uma reflexão pela qual

se possa valorizar o lugar, o papel e o alcance do contributo da escola e dos professores num contexto onde impera uma “primordialidade” quase divinizadora e inabalável da tecnologia.

Não sendo nosso objetivo, como tem sido apanágio da nossa herança histórica e cultural, acentuar dicotomias no que ao ser humano diz respeito, é nosso intuito propiciar, com efeito, uma abordagem reflexiva sobre o desafio de educar para amar tomando o bem da humanidade como fim último das nossas ações. Pois, citando Arendt (2005):

a educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (p. 14).

A democratização do ensino e o valor da educação

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis* portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo que deve acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece entre os dois.
(Alves, 1987, p. 13)

No que concerne à evolução do nosso sistema educativo, importa enaltecer que a democratização do ensino, entendida como liberalização do acesso à educação/escolarização, foi e é, sem dúvida, uma das conquistas significativas das últimas três décadas.

Pensar no triunfo da democracia, como regime político baseado nos princípios de igualdade e de liberdade, em consentaneidade com a essência da mesma, é pensar na educação como um projeto para toda a humanidade.

A grandiosidade deste projeto exprime-se, justamente, na confluência entre educação e humanidade – educa-se o homem e assume-se a sua humanidade e o cuidado por ela como valor que a educação edifica.

Neste sentido, o vínculo entre educação, escola e democracia posiciona-nos perante o desafio de indagarmos pelo valor e sentido de ambos como fatores primordiais de inclusão e evolução do conhecimento e da humanidade. Algumas questões se levantam:

- O que é educar?
- Quando se educa, educa-se para quê?
- Por que é a democratização do ensino pode ser perspetivada como a derrota da exclusão social?

Responder à primeira questão ancorando-nos na etimologia da palavra é desviarmo-nos do âmago da mesma. Começamos por citar Reboul (2000): “Educar não é fabricar alunos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu «génio» singular” (p. 22).

A avaliar pelo que Reboul nos diz educar é libertar. Logo, a educação é o que permite ao homem desenvolver-se como humano, isto é, como ser adulto, autónomo, livre e responsável, capaz de por si mesmo construir o sentido (ou os sentidos) do seu projeto existencial como ser único e, por conseguinte, irrepetível. Nesta ótica, a liberdade não é, como comumente nos levam a crer, um problema da educação. A liberdade é a essência da educação – é o seu valor supremo e este é indissociável da criticidade que a mesma deve promover e que “[...] não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 2002, p. 16).

À luz da analogia entre educação e libertação, vislumbra-se a possibilidade de resposta para a segunda questão. Educamos quando levamos o outro a saber mais do que sabia, a aprender mais para além da *doxa*, a ser mais do que era e, “em parte a ser «melhor»” (Reboul, 2000, p.19).

Neste sentido, e porque a educação visa a humanidade, então concretiza-se quando produz mais liberdade – mais consciência da responsabilidade por si e pelos outros e quando, proporcionalmente, se preconiza num processo de menor violência (Levinas, 1988). O que só é possível num contexto benéfico à aprendizagem significativa/cooperante, cujo saber e

compreensão se complementem para um progressivo aperfeiçoamento da humanidade. Importa não perder de vista que onde houver uma competitividade exponencial, tenderá a existir mais violência. Por outras palavras, a violência corresponde à negação dos princípios constitutivos da democratização do ensino, a saber: igualdade, fraternidade e liberdade, e, por conseguinte, quando se manifesta (quer seja através, por exemplo, do *bullying* ou do *mobbing*, é um sinal de exclusão e esta “[...] é incompatível com o conceito de equidade e democracia” (Martins, 2017, p. 8).

Deste modo, e em resposta à terceira questão, a democratização do ensino mais do que poder ser perspetivada como a derrota da exclusão social, deve assumir-se, indiscutivelmente, como a derrota dessa mesma exclusão (o que a par de ser um dos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, apresenta-se reiteradamente assumido no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória). A inclusão, materializada pela ação educativa, deve contemplar a esperança de que a educação sirva a humanidade, elevando-a a um crescimento ético-espiritual fundador de uma comunhão entre si e o mundo que a acolhe. Citando Freire (2006):

a esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (p. 72).

Em nosso entender, é pelo saber e pela aprendizagem, que a educação deve suscitar e que a escola e os seus professores devem promover, que há uma progressiva libertação/humanização do ser humano e conseqüente desenvolvimento cultural da sociedade, ou seja, do espaço vivido que é, incontornavelmente, o sustentáculo de uma sociedade ela mesma mais humana (Assmann, 1998).

Nas palavras de Arroyo (2004), há que:

educar para a liberdade e, ao mesmo tempo, educar para que cada filhote humano interiorize os valores de todos: a cultura. O que a nossa sociedade institui como sentidos para sermos humanos. E mais, colaborar para que se

descubra livre para se aquiescer ou resistir. [É] esse o enigma de toda a ação educativa (p.231).

Assim, pensar o valor da educação, das democracias, do ensino e dos intervenientes do processo educativo, reinante nas escolas e na sociedade, fora desta confluência, é abrir um caminho estéril que nos afasta da essência reflexiva pela qual é improrrogável o surgimento de um novo paradigma.

Em nosso entendimento, o paradigma por que se anseia deverá ter na sua génese não só a teorização de uma base humanista, mas criar, de facto, condições para uma genuína experiência humana e humanizadora. Ainda que se possa aventar no horizonte algum ceticismo no sentido de nos assegurarmos se este é mesmo o caminho certo, acreditamos que o contrário desta visão tem conduzido a um mal-estar nas escolas, na sociedade e no mundo.

Citando Osho (2011):

a nova humanidade deverá mudar por completo a estrutura da sua educação. Não será ambiciosa, não criará em toda a gente o desejo imperioso de ter poder. Pelo contrário, produzirá pessoas criativas; pessoas que sabem desfrutar da vida. A sua função básica será ensinar às pessoas a arte de viver, de amar, de rir e a capacidade de cantar, dançar e pintar (p.19).

Na realidade, o novo paradigma educativo deve enraizar-se e expandir-se a partir da vida cultivando-se, na convivência e na conversação, como um hino à mesma que é o lugar fundador da educação e a razão pela qual esta se justifica.

O papel da escola e do professor na sociedade atual

Estamos cientes do muito que se tem dissertado acerca do que é ser professor, do desafio de ser professor, ou ainda do perfil do bom professor numa sociedade na qual as mudanças se sucedem a um ritmo vertiginoso. O que deu um lugar de relevo à palavra crise como algo, indiscutivelmente, desastroso, banalizando-se a mesma para, porventura, se justificar a necessidade de cerca de trinta reformas educativas em quatro décadas.

Em sintonia com o pensamento de Arendt (2005), importa esclarecer que não concebemos a palavra crise como algo necessariamente negativo. A crise é parte integrante da vida e da condição de ser humano e da sua história (individual e coletiva) e, por isso mesmo, pode revestir-se de uma valoração positiva, visto que nos impele à interrogação e à exigência responsabilmente comprometida da busca de soluções.

E, uma das questões com que nos deparamos nos nossos dias tem, justamente, a ver, não só com o que é a escola, mas para que serve a escola. Qual é a função da escola num mundo tecnológico e globalizado? Qual é a importância do professor na sociedade profundamente industrializada, internacionalizada e capitalista?

Esboçando um horizonte de resposta para a primeira questão, começemos por pensar o que é a escola.

Pensar na escola é pensar numa instituição/organização complexa (como complexo e pleno de ambiguidades é hoje o papel do professor), situada num determinado contexto no qual convergem todo um conjunto de tensões constitutivas da nossa capacidade de sermos pródigos nos discursos, mas contraditórios, ou vagarosos, nas ações. Ou, como nos diz Nóvoa (1999), “o excesso de discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes” (p.13).

De facto, a escola e o papel do professor têm sofrido alterações significativas eivadas de contradições, mas estes não deixaram de ser agentes socializadores que contribuem, inegavelmente, para a formação humana. Formação esta que não prescinde da dimensão ético-moral como condição para que possamos ascender à categoria de ser pessoa.

Porém, não podemos ignorar que a escola, como promotora da socialização - produto e produtora de uma sociedade em mudança, enfrenta os desafios constitutivos do mundo, sujeito a transformações profundas geradoras de incertezas cada vez mais acentuadas (Martins, 2017, Nóvoa, 1999; 2007).

A escola é uma organização histórica, temporal e culturalmente situada na qual se desenvolvem relações de interdependência, ou seja, é uma organização social. Logo, pensar na escola é pensar numa organização que exige que se reflita responsável e comprometidamente nas pessoas pelas quais e para as quais ela cumpre a sua missão social – uma missão que requer “[...] que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 131).

Assim, a escola, como organização e como alicerce da sociedade, é o lugar no qual se realiza a sua incontornável função social, num compromisso de respeito integral para com a efetivação dos direitos humanos. Tratando-se, desse modo, de uma escola transformadora, reflexiva, dialógica e aprendente (Alarcão, 2001; Day, 2001; Guerra, 2002; Hargreaves, 1998; Nóvoa, 2008, 2009; Roldão, 2007; Senge, 1999; Schön, 2000), que promove uma aprendizagem significativa dos seus alunos. Pela transmissão do conhecimento e por meio da dinamização da aprendizagem, o trabalho desenvolvido na escola e as ressonâncias deste na sociedade deverão ter como fito o progressivo desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, dos alunos e da própria organização (com todos os intervenientes que a mesma envolve). Nesta ótica e, nomeadamente, na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2002):

a escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade da escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentam as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar (p. 12).

Assim, uma escola cujos agentes trabalham corporificando uma cultura de partilha, promotora do respeito pelo outro, é uma escola onde se reconhece que:

a docência envolve o professor em sua totalidade [em que] a sua prática é o resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e a sua transformação (Grillo, 2004, p. 78).

Não há dúvida que precisamos mesmo dos outros. Pois, citando Baker (2006), “[...] nós, seres humanos, temos uma necessidade fundamental dos outros para sabermos quem somos” (p.55).

A compreensão de quem somos – a construção da nossa identidade, de que a autonomia é expressão, é indissociável do conhecimento e da aprendizagem e, como tal, está correlacionada com a prática pedagógica exercida pelo professor – do professor que ao ensinar aprende com aquele que aprendendo também ensina (Freire, 2002).

A construção da identidade pessoal, porque não se edifica a partir do nada, carece do legado histórico cultural que, tal como a identidade de cada um, não é estático. Diríamos que ambos: identidade pessoal e coletiva têm na sua essência a temporalidade compreendida entre a finitude e a transcendência – o visível e o invisível da relação inserida numa significação histórica, social e cultural. Por isso, e na linha de pensamento de Vianna (1999), há que ter em conta que:

a identidade é um processo de construção histórica, reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido (p.52).

De onde emerge a seguinte questão: qual é o contributo do professor e, especificamente, da sua prática pedagógica, instauradora de uma relação dialógica entre si e os alunos, para um projeto educativo democrático da educação para todos?

Ou ainda, de que modo é que o professor, inserido numa cultura predominantemente técnico-científica e, por isso mesmo fragmentada, na qual se confunde quantidade de informação com conhecimento, consegue agir no sentido de se afirmar como elemento insubstituível para a solificação do perfil dos alunos para o século XXI?

O professor faz a diferença. Como? Porquê?

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos

e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença (Nóvoa, 2007, p. 18).

É inegável que nas últimas décadas as reformas educativas se sucederam a um ritmo de tal modo acentuado que daí resultaram mudanças profundas relativamente à formação de professores, à atribuição dos seus papéis e funções e ao perfil do professor. O que motivou uma vasta produção literária e científica sobre esta temática.

Daí que mais do que indagarmos sobre as competências que definem o bom professor (que primam mais pela conflitualidade de critérios do que pela objetividade inequívoca dos mesmos), centramos a nossa abordagem no facto de que ser professor é ser educador e, nesta qualidade, é relevante pensar que o trabalho que realiza e os efeitos que produz não são mensuráveis no registo da “imediatez”.

Quando se afirma que o professor deve promover “a qualidade das aprendizagens”, o que nos parece pertinente é compreender em que se baseia a aferição dessa qualidade. Para uns promove-se um ensino de qualidade quando se leva os alunos ao melhor desempenho em elementos formais de avaliação, com particular enfoque para a sua prestação em provas e/ou exames nacionais (hasteando “a bandeira” do melhor lugar no *ranking* e afirmando-se a melhor escola da região).

Para outros, a qualidade das aprendizagens é um facto quando viabiliza a integração ativa, responsável e autónoma dos alunos que, estando em eminência de abandono escolar e/ou exclusão social, se integram na sociedade.

Sem esgotar uma pluralidade de pontos de vista, há ainda espaço para confundir qualidade com excelência, reduzindo esta a um desempenho escolar (de que os quadros de excelência e mérito legalmente previstos pela Tutela constituem testemunho), cujo resultado em pauta não garante, necessariamente, um maior grau de conhecimento, de autonomia, de responsabilidade e de capacidade decisória consciente dos valores estruturantes da dignidade da pessoa humana. Outros há que defendem a tese de que o ensino de qualidade é aquele que, no atual mundo tecnológico, capacita os alunos para a exploração das novas tecnologias como recurso fundamental das aprendizagens.

Face a este cenário, há que repensar o que é ser professor e como é que ele fomenta um ensino de qualidade.

Citando Roldão (2009), o professor é:

[...] aquele que não só ensina, mas que ensina alguma coisa a alguém – esta é a característica principal da função do professor: o trabalho de ensinar, de transmitir o saber, de possibilitar o trabalho de aprender, de ser o mediador entre o saber e o aluno (p. 15).

E, diríamos nós, que este trabalho se realiza numa ação cujo conhecimento e as competências que dela resultam assentam numa conceção construtivista, ou seja, num modelo em que ambos se reconstruem, dinâmica e progressivamente, a partir de experiências contextualizadas na interação professores/alunos e de ambos com a sociedade. É patente na visão de Roldão (2009) que é na teia das ações comunicativas, e nos esforços cooperativos de comunicação, que é viável promover a qualidade e a melhoria, potenciando a capacidade de ambos (professor e alunos) para aprenderem ao longo do tempo.

A nosso ver, é, com efeito, nesta esfera comunicativa que é inteligível equacionar a diferença do professor no contexto do ensino e da aprendizagem. Recordemos com Arendt (1995), que no seu célebre ensaio *A Crise na Educação* e em reação ao paradigma educativo americano que emergiu no pós guerra, defende que as crianças não se educam espontaneamente a si próprias. Os adultos têm, por isso, um papel fundamental na transmissão de conhecimentos constitutivos da nossa memória/identidade coletiva e, por conseguinte, no modo como integram as crianças no mundo.

Logo, o professor que promove um ensino de qualidade é, na nossa perspetiva, aquele que na sua ação dialogante, interrogada e interrogativa, presente no trabalho que realiza com os alunos, lhes transmite conhecimentos e os desperta para a vontade de serem comprometidos com a sua aprendizagem e que os incentiva a “[...] participar na sociedade como cidadãos activos e proactivos” (MacBeath, 2005, p. 16).

É nesta cumplicidade entre a vivência local de cada um e a compreensão dos saberes produzidos, histórica e culturalmente pelos outros, que se pode afirmar que o professor faz a diferença.

Pode-se perguntar, mas faz a diferença porquê? Num mundo onde a informação está à “distância de um click” navegando pelo deslumbrante mundo da internet, por que razão ainda é obrigatório ir à escola? Na verdade, esta pode ter, como nos diz Nóvoa (1999), “muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores”(p. 19).

Assim, a resposta funda-se numa palavra que faz a diferença entre a interação professor-aluno e aluno-máquina, a saber: conversação. Esta colhe o seu terreno fértil na manifestação da presença de alteridade do rosto, porque o rosto fala (Levinas, 1998) e, por conseguinte, origina a tomada de consciência da significação intrínseca à aprendizagem. Em convergência com pensamento de Libâneo (1994), importa também salientar que:

a aprendizagem escolar tem um vínculo direto ao meio social que inscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das metáforas. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que elas carregam [...] (p. 87).

A comunicabilidade na qual radica a ação pedagógica exige impreterivelmente a interpretação do mundo – do mundo em que o ser humano é o elemento primordial da ação educativa. O que faz do encontro entre o visível e o invisível, entre o dito e o implícito, entre o que se revela e o que se vela na história de cada um, num lugar onde as “estórias” se cruzam num eixo sublime da diferença.

Não é a tecnologia que promove mais conhecimento ou mais qualidade das aprendizagens, isto é, mais ser – mais humanismo (dizia Tuiavii [chefe de uma tribo indígena de Samoa que outrora visitou a Europa] que pobre é o Papalagi [o homem branco] nas grandes coisas do espírito para precisar de tanta coisa, compensando com o ter o ser que não é). A rapidez motivada pela inovação tecnológica não se coaduna com importância do tempo fundamental para ser, para conhecer, para aprender, para adaptar-se e para desenvolver-se.

O desenvolvimento humano é progressivo e temporalmente sequenciado e situado. Deste modo, e sem subtrair às ferramentas tecnológicas algum valor, o mesmo não pode emergir como genuíno e próspero à aprendizagem num registo que não incorpore a dimensão do tempo, intrínseco à compreensão e à interioridade para que a mesma remete.

A aprendizagem, a ser fecunda – humanizadora, não se pode desenraizar de uma conceção holística do ser humano – do ser humano que conhece, que aprende, que age, que interage, que se emociona e que nesta complexidade, inerente à interdependência das dimensões pelas quais é pessoa, se desafia a si mesmo a construir-se numa ação ética e espiritualmente transformadora de si e da realidade.

O perfil do aluno do século XXI na sociedade atual – desafio ou contradição?

Junta-te às pessoas, vive com elas. Aprende com elas. Ama-as. Começa com o que sabem, constrói com o que têm. Com os melhores líderes, quando a missão foi cumprida, quando o trabalho foi feito, as pessoas dizem: “Fomos nós que fizemos!” (Antigo provérbio Oriental, cit. por Sharma, 2011, p.111).

Pelo exposto até ao momento, julgamos que é nesta linha de pensamento que concebe o ser humano numa realidade holística e tridimensional (como ser bio sócio cultural), que assentam os princípios configuradores que constam do “perfil dos alunos para o século XXI” (Martins, 2017, pp.8-9).

Este documento é-nos apresentado tendo em conta os desafios da sociedade atual e contemplando a compreensão dos setes pilares da educação, tal como são explanados no pensamento de Morin (s.d. citado por Martins, 2017, p. 6), a saber:

- 1- partir do conhecimento da vida;
- 2- procurar o conhecimento pertinente;
- 3- compreender o indivíduo;
- 4- compreender o social;
- 5- reconhecer que o conhecimento é incerto;
- 6- compreender a complexidade dos fenómenos;
- 7- entender a ética como limite da ação.

De acordo com a nossa análise, destes princípios brota uma perceção que concebe a condição humana como unidade tridimensional, situada num contexto, cujos fenómenos são tão complexos quanto, por isso mesmo, interligados em escalas e tempos muito diferenciados (fazendo sentido falar-se em transcalaridade e transtemporalidade).

É neste referencial, e tendo em conta que “a evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar os jovens para a vida em constante e rápida mudança” (Martins, 2017, p.12), que se delinearam “dez áreas de desenvolvimento e aquisição das competências-chave, são elas: linguagem e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento

interpessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; consciência e domínio do corpo.” (Martins, 2017, p.12).

Numa análise atenta, ainda que não necessariamente profunda, somos levados a pensar que a aparente consensualidade quanto à aceitação do valor pedagógico destas competências está imbuída de um efetivo paradoxo: como é possível conciliar uma articulação equilibrada destas competências num mundo em constante e rápida mudança?

Pode o pensamento crítico e criativo ser consentâneo com a velocidade a que se propaga a informação e o desenvolvimento tecnológico?

Qual é o tempo e o lugar para o relacionamento interpessoal, bem-estar e saúde, num contexto educativo no qual a família carece de tempo para cumprir a sua missão – a missão de educar crianças que passam grande parte do seu tempo em “circuito fechado” até mesmo quando brincam?

Ou ainda, como é que a escola e os professores podem promover a consolidação destas competências, delineadas para o século XXI, numa escola burocrática, hermética face à diversidade e complexidade dos contextos em que se insere?

Como é que a escola que temos, que entre outras coisas, é pródiga no discurso que aclama a diversidade, mas discrimina, por exemplo, pelos quadros de excelência, garante a inclusão e a preparação para a vida? Não será a função da educação reconhecer os alunos nas suas diferenças pondo as mesmas ao serviço de si e da sociedade em geral?

Estas são apenas algumas questões, cujo horizonte de resposta e fundamentação, extrapolam o tempo e o espaço da temática que impulsionou este trabalho. Contudo, põem em evidência a nossa perplexidade relativamente ao que tem sido uma constante em matéria de trabalho ministerial – a criação de documentos teoricamente válidos, mas desvirtuados de “pontos de ligação” entre os mesmos e a realidade que temos.

Há necessidade de mudança nos paradigmas educativos, mas a pressa em teorizá-los parece não ser eficaz quanto à criação de meios para cumpri-los. Talvez o caminho mais coerente para aproximar a norma e a *praxis* encontre nas famílias, nos professores e nas suas perceções uma substância mais profícua para uma maior convergência entre estes dois planos. Não obstante da importância da norma como reguladora da *praxis*, será pertinente, em algum momento, priorizar a *praxis*, bem como as reflexões e partilha que dela decorrem, para melhor esboçar a norma.

Em síntese, esta dialética entre a norma e a *praxis* supõe isso mesmo, isto é, a alternância do ponto de partida tendo em vista o mesmo ponto de chegada – a

formação/construção do ser humano numa real cumplicidade entre os conhecimentos que adquire, as aprendizagens que realiza, as experiências que vive e partilha em unísono com o encontro genuinamente humano – com a vida.

Considerações finais

Do exposto, conclui-se que, não obstante da nossa abordagem reflexiva deixar muitas questões em aberto, fruto da complexidade de refletir sobre a educação porquanto a mesma é constitutiva do ser humano (também ele um ser complexo) situado num contexto em constante mudança, é imperioso que não se prescindia da criticidade como algo valioso na construção da pessoa humana e das sociedades democráticas.

Enaltecendo a importância do conhecimento e da aprendizagem, assim como o papel/contributo dos professores e da escola, como alicerce estruturante da democracia, ainda se reconhece que a democratização do ensino não é, linearmente, sinónimo de conhecimento para todos.

A sociedade, como um todo, não subsistirá, num contexto no qual as tecnologias se expandam sem estarem, realmente, ao serviço do ser humano. É na relação/encontro com os outros e com o meio que este experiencia o fundamento da sua humanidade/dignidade – o poder ser com outros no mundo e para os outros um ser que descobrindo-se a si mesmo, permite, em respeito e partilha, que os outros se elevem à verdadeira condição de ser pessoa, isto é, um ser ético-espiritual que, habitando o mundo, não nega a esperança às gerações vindouras de elas mesmas poderem transformar o conhecido em algo mais humano e humanizador em união.

Neste sentido, refletimos sobre o valor da educação e o papel insubstituível do professor numa sociedade em que a fruição do imediato se configura como algo legitimado pelo elogio dos sucessivos progressos tecnológicos. Progressos esses que também parecem validar os normativos que consubstanciam, concretamente, a necessidade de definir um perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatório, que os prepare para a adaptação à constante e rápida mudança inerente ao facto de vivermos numa sociedade industrializada, globalizada e, paradoxalmente, ainda aquém do perfil em causa.

Em síntese, e em concordância com a tese central de que a educação é originariamente um projeto humano, concluímos a análise do tema por nós proposto assumindo um posicionamento crítico, com o objetivo de suscitar outros pontos de vista, outros diálogos

conducentes a uma reflexão partilhada que, no tempo, promova uma maior ligação entre a teorização e a realidade.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (1987). *Conversas com quem gosta de ensinar* (19ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Arendt, H. (2005). A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro* (Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida) (3ª reimpressão da 5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis. RjVozes.
- Assmann, H.(1998). *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis. Rj Vozes.
- Baker, Dr. M.W. (2006). *O maior psicólogo de todos os tempos, Jesus e a sabedoria da alma* (Trad. Maria Augusta Júdice). Lisboa: Asa Editores- Livros de Papel.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança* (29ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grillo, M. (2004). *O professor e a docência: O encontro com o aluno*. In D. Enricone (Org.), *Ser professor* (4ª ed.) (pp.73-89.). Porto Alegre: Edipucrs,
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Levinas, E. (1988). *Totalidade e infinito* (Trad. José Pinto Ribeiro). Lisboa: Edições 70.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Martins, G.O. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Criado nos Termos do Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho]. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra no Sindicato dos Professores de São Paulo: Brasil. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

- Nóvoa, A. (2008). *O passado e o presente dos professores*. (Org. Nóvoa, A.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores* (pp. 9-18. Vol.1). Porto: Porto Editora.
- Osho (2011). *Tudo muda. A crise como desafio à mudança da consciência* (Trad. Ana Paula Nereu Reis). Lisboa: Pergaminho.
- Reboul, O. (2000). *La philosophie de l'éducation* (Col. Que sais-je?), Paris, PUF, (trad.port.2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, 24- 29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento profissional dos professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sharma, R. (2011). *Sabedoria e liderança – As chaves do sucesso do monge que vendeu o seu ferrari* (Trad. Elisa Evangelista). Lisboa: Pergaminho.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem* (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre. Artes Médicas Sul.
- Senge, P. (1998). *A quinta disciplina*. (O. Traduções, Trad.). São Paulo: Best Seller.
- Vianna, C. (1999). *Os nós do "nós": Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã.

***A reflective approach to the challenge of educating
in a changing society***

Abstract

In this article we propose a reflection on the importance of education, in keeping with the current school function and the role / contribution of the teacher in the contemporary world as regards the formation of free, autonomous and responsible people for themselves, others and the environment planetary scale. In other words, of people whose centrality of their being has in the me-you relationship and in the communicative sphere that establishes between them the core of ethico-pedagogical action.

Anchored in a holistic view of the human being, that we intend to argue the thesis that teachers (although they are not the only educators) make the difference between being human and being an empty being of itself that, in a world industrialized, is likely to be perceived as having more or less market value.

Keywords: value of education; teacher's role; function of the school; learning; change.