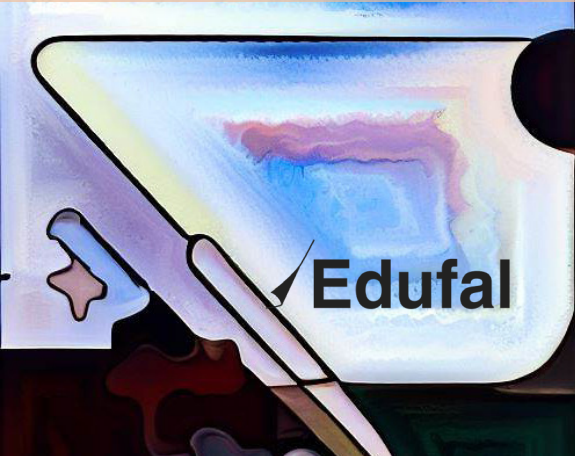




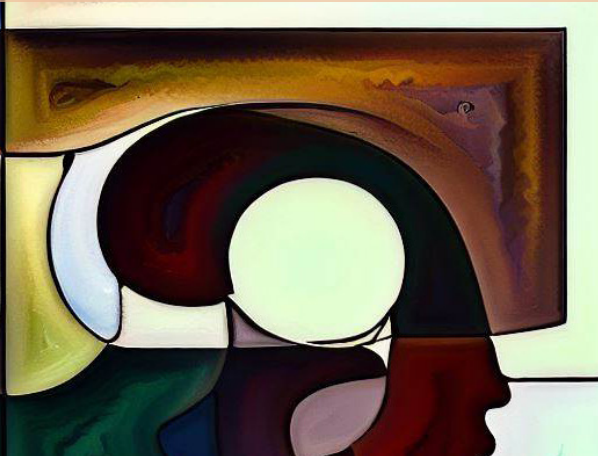
Políticas e pesquisas

no contexto da pós-graduação brasileira

Sheyla C. S. Fernandes
Frederico Alves Costa
Charles Elias Lang
Saulo Luders Fernandes
Simone Maria Hüning
(Org.)



Edufal



Sheyla C. S. Fernandes
Frederico Alves Costa
Charles Elias Lang
Saulo Luders Fernandes
Simone Maria Hüning
(Org.)

Políticas e pesquisas

no contexto da pós-graduação brasileira



Maceió/AL
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

Eraldo Ferraz

Conselho Editorial Edufal

Eraldo de Souza Ferraz - Presidente

Fernanda Lins de Lima - Secretária

Alex Souza Oliveira

Cícero Péricles de Oliveira Carvalho

Cristiane Cyrino Estevão

Elias André da Silva

Felipe Ernesto Barros

José Ivamilson Silva Barbalho

José Márcio de Moraes Oliveira

Juliana Roberta Theodoro de Lima

Júlio Cezar Gaudêncio da Silva

Mário Jorge Jucá

Muller Ribeiro Andrade

Rafael André de Barros

Tobyas Maia de Albuquerque Mariz

Walter Matias Lima

Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima – Coordenação

Mariana Lessa de Santana – Diagramação

Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

Conselho Científico da Edufal

César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)

Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

José Ignacio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha

Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha

Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Patrícia Delgado Granados - Universidade de Servilla-Espanha

Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal

Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Projeto gráfico

JDMM

Editoração eletrônica e Capa

JDMM

Revisão de Língua Portuguesa

Fátima Caroline Pereira de Almeida Ribeiro

Revisão da ABNT

Fátima Caroline Pereira de Almeida Ribeiro

Catalogação na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL

Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

P769 Políticas e pesquisas no contexto da pós-graduação brasileira /
Organizadores: Sheyla Christine Santos Fernandes, Frederico
Alves Costa, Charles Elias Lang et al. — Maceió : Edufal, 2024.
210 p. : 22 cm

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5624-282-8. E-book

1. Pós-graduação. 2. Psicologia 3. Políticas de pesquisa.

I. Saulo Luders Fernandes (Org.), II. Simone Maria Hüning, (Org.).

III. Título.

CDU: 159.9:37

Direitos desta edição reservados à

Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas

Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões

CIC - Centro de Interesse Comunitário

Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970

Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Sumário

PREFÁCIO 7

APRESENTAÇÃO 19

PARTE 1

10 ANOS DO PPGP DA UFAL – DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

1 SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (SNPG): DESAFIOS E ATRAVESSAMENTOS NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UFAL..... 29

Frederico Alves Costa

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO PPGP/UFAL..... 78

Marcos Ribeiro Mesquita

Wagner Leite de Souza

Débora Cristina da Silva Alves

3 POLÍTICAS DE ESCRITA E PESQUISA CONTRA HEGEMÔNICAS NAS PRÁTICAS FORMATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO..... 105

Aline Kelly da Silva

Simone Maria Hüning

Marília Silveira





PARTE 2

DEBATES EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

4 PSICANÁLISE E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: DESCONSTRUÇÃO E ALTERIDADE DO TEXTO 133

Charles Elias Lang

Ana Carolina do Rosário Correia

Hélida Vieira da Silva Xavier

5 LITERATURA DO TESTEMUNHO E PSICANÁLISE: O REAL LACANIANO NA FICÇÃO E NA POESIA 165

Emmerson Vinícius Correia

Cleyton Sidney de Andrade

6 ARTESANIAS FEMINISTAS PARA ESCRITAS E PESQUISAS CONTRACOLONIAIS.....191

Érika Cecília Soares Oliveira

Bruna Moraes Battistelli

Letícia Taynara dos Santos Silva

Maria Laura Medeiros Bleinroth

7 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: TEORIA, MÉTODO E PRÁTICAS PSICOLÓGICAS..... 221

Nadja Maria Vieira

Priscila Guimarães

8 CORPO E CULTURA: PERSPECTIVAS CLÍNICAS NA PESQUISA EM PSICANÁLISE 254

Susane Vasconcelos Zanotti

André Lucas Guedes de Souza

Kyssia Marcelle Calheiros Santos





PARTE 3

DEBATES SOBRE VIOLÊNCIA E SAÚDE MENTAL EM DIFERENTES CENÁRIOS

9 A CRIANÇA EM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR: A PRODUÇÃO CONCEITUAL E A PRÁTICA MULTIPROFISSIONAL POTENCIAL..... 281

Paula Orchiucci Miura

Camila dos Anjos Falcão

José Nilson Nobre Filho

Maria Ignez Costa Moreira

Angelina Nunes de Vasconcelos

Adélia Augusta Souto de Oliveira

10 PSICANÁLISE E VIOLÊNCIA: AS MARCAS DE UM REAL QUE INSISTE DESDE 1964..... 306

Aline Karolinne Melo Oliveira

Ana Eliza da Rocha Lima

Cleyton Sidney de Andrade

11 ITINERÁRIOS TERAPÊUTICOS: COMPREENSÕES À SAÚDE MENTAL NO SERTÃO ALAGOANO..... 332

Edson Da Silva Ferreira

Saulo Luders Fernandes

Juliana Camargo de Faria Pirró

Maria Marques Marinho Peronico Pedrosa

12 A PSICOLOGIA POSITIVA EM PERÍODO DE CRISE: CONTEXTO E INTERVENÇÕES..... 369

Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho

Sheyla C. S. Fernandes

Leogildo Alves Freires

Claudio S. Hutz

SOBRE OS/AS AUTORES/AS..... 399





PREFÁCIO

Este livro é parte das comemorações do aniversário de 10 anos da criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O curso de mestrado em Psicologia ofertado pelo Programa, o primeiro de Alagoas, é fruto das Políticas Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que têm orientado a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e a adoção de estratégias para redução das assimetrias regionais na oferta de cursos de pós-graduação no Brasil.

O livro, construído a várias mãos, reuniu docentes internos e externos ao PPGP em torno do objetivo de relatar experiências de formação de pesquisadores e debater questões epistemológicas, teóricas e metodológicas subjacentes à produção intelectual do Programa.

Esta obra coletiva é um marco na história do Programa, por expor suas características e mostrar suas entranhas, discutindo os modos de produção coletiva de conhecimentos e as práticas



de formação de pesquisadores/as adotadas pelos/as docentes durante o curso, todas perfeitamente alinhadas aos valores e princípios propostos.

As/os autoras/es dos capítulos mostram o quanto os itinerários formativos oferecidos às/aos discentes têm sido capazes de prepará-las/os muito bem para a carreira acadêmica. Há capítulos relatando os processos de produção coletiva de textos científicos, pesquisas, debates e reflexões sobre os impactos sociais da produção coletiva de conhecimentos.

Em seus 10 anos de existência, o PPGP amadureceu e consolidou-se com a oferta de um importante e estratégico curso de mestrado no Nordeste. O Programa colocou em prática a proposta de curso, formou 139 mestres/as, construiu parcerias de pesquisa e colocou em funcionamento grupos de pesquisa, bem como criou um ambiente de trabalho propício às reflexões e aos debates sobre a relevância e os impactos sociais da formação e da produção intelectual de discentes e docentes na região. Além disso, realizou autoavaliações, enfrentou e superou dificuldades, submeteu-se a duas avaliações quadrienais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e buscou superar os desafios impostos pelos drásticos cortes de recursos governamentais para as universidades e para o fomento à pesquisa e à pós-graduação.

Esses profundos cortes orçamentários e financeiros realizados pelo Governo Federal entre 2019 e 2022 afetaram profundamente os Programas e a motivação das pessoas para a



carreira acadêmica, ocasionando evasão e diminuição do interesse em ingressar na pós-graduação. A insuficiência de recursos para a implementação de ações afirmativas de inclusão de discentes nas universidades também afetou a entrada e a permanência de cotistas nos Programas de Pós-Graduação. O valor das bolsas, sem reajustes desde 2013, tornou-se insuficiente para garantir a permanência dos bolsistas, de quem se exige dedicação exclusiva aos estudos.

O PPGP-UFAL, durante o seu período de consolidação, enfrentou diversas barreiras, dentre elas a dificuldade de colocar em prática as ações afirmativas para o ingresso de pessoas negras, indígenas e com deficiência no curso de mestrado. A leitura deste livro possibilita descobrir como o Programa se organizou para buscar soluções e superar as enormes dificuldades que enfrentou para consolidar-se e para lidar com as consequências da crise provocada pela pandemia de Covid-19. Assim, esta obra mostra o quanto o PPGP-UFAL é resiliente, criativo e construtivo, tanto nos seus processos educativos como na pesquisa e na produção de textos científicos.

A excelente qualidade dos capítulos que compõem este livro evidencia o sucesso dos processos formativos do Programa, pois mestrandos/as e egressos/as são coautores/as da obra. Os textos mostram como as diversas oportunidades de produção coletiva de conhecimentos proporcionadas pelo Programa às/aos discentes criam laços e fortalecem vínculos entre pessoas a partir de processos colaborativos, dialógicos, reflexivos e críticos sobre



temas de grande relevância social e acadêmica. Por isso, este livro precisa ser lido por docentes que queiram aprimorar suas práticas educacionais, tornando-as mais saudáveis e construtivas. Este livro precisa ser lido, também, por discentes, para que se inspirem e passem a buscar inserir-se em grupos de pesquisa e em atividades colaborativas de produção de textos científicos em seus cursos.

A obra está organizada em três partes. A primeira, composta por três capítulos, expõe o contexto de criação do Programa e analisa os principais desafios enfrentados pelo PPGP-UFAL desde a sua criação, em 2011. Esses textos são muito valiosos, pois conduzem o/a leitor/a a um mergulho nos desafios e debates que cercam a criação e consolidação de um curso de mestrado em uma instituição pública de Ensino Superior, sobretudo nos últimos anos.

O capítulo 1 da primeira parte do livro apresenta, de modo muito didático, o contexto de criação do PPGP-UFAL a partir da análise das políticas de pós-graduação e da expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Em seguida, os autores exploram e avaliam os desafios enfrentados pelo Programa, desde a sua criação até a atualidade, levando o/a leitor/a a refletir sobre seus pontos fortes, suas fragilidades, autoavaliações e planos de ação para o enfrentamento e a superação das dificuldades e dos obstáculos que atravessam o dia a dia das atividades acadêmicas.

O texto mostra o desejo e os esforços empreendidos pelo PPGP para habilitar-se para a criação de um curso de doutorado em Psicologia na UFAL. Além disso, esse capítulo apresenta os planos



e as estratégias de melhoria da gestão do Programa, bem como os esforços para internacionalização; o aumento da produção intelectual, incluindo a produção discente; a busca de recursos financeiros de fomento às pesquisas realizadas pelo Programa e o aumento de projetos submetidos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para solicitação de bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ). É possível constatar, também, outros sinais de melhoria do Programa, como a qualidade de instalações e ambientes atuais de trabalho, a criação de parcerias internacionais de pesquisa e a participação ativa de professoras/es em grupos de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp).

O PPGP-UFAL adota valores e princípios antirracistas e tem atuado para buscar a representatividade étnico-racial no corpo docente e discente e lutado pela implementação de políticas de assistência e permanência para as/os pós-graduandas/os. Nesse sentido, o capítulo 2 da primeira parte aborda a questão da política de cotas e ações afirmativas de inclusão de pessoas negras e indígenas na pós-graduação. Recomendo a leitura atenta desse texto!

As experiências do PPGP-UFAL na instituição dessa política, desde 2018, ilustram importantes debates sobre a temática e revelam as estratégias adotadas para ampliar o acesso de cotistas ao mestrado que podem contribuir para o avanço da implementação dessa política em outros Programas de Psicologia. O texto reporta o ingresso de 22 cotistas, de um total de 139 estudantes, o que corresponde a 15,82% – dentre os quais há, por enquanto, apenas



um indígena. As medidas adotadas por esse Programa de Pós-Graduação e pela universidade mostram como é possível lutar pela implementação de ações afirmativas, reinventando-se e revendo processos seletivos e formativos para ampliar as chances de ingresso e permanência de cotistas.

Nesse sentido, os/as autores/as do capítulo analisam o que precisa ser aprimorado pelo Programa para aumentar a entrada de negros e indígenas na pós-graduação e ressaltam que a exigência do exame de proficiência em língua estrangeira é indicativo de manutenção das práticas de exclusão. Analisam, ainda, as dificuldades institucionais e estruturais enfrentadas para a efetivação da política, dentre elas a falta de bolsas de estudos e de outros recursos financeiros que viabilizem a permanência de cotistas em dedicação exclusiva ao mestrado.

Os/as autores/as também mostram as estratégias do PPGP-UFAL para fornecer atividades de extensão que preparem e estimulem negros e indígenas a participar de processos seletivos para o mestrado.

Dessa forma, o capítulo 2 é uma leitura obrigatória para os Programas de Pós-Graduação em Psicologia que pretendem implantar ou aprimorar a implementação das políticas de cotas e ações afirmativas, criando estratégias e práticas que visem atrair, ampliar o acesso e garantir a permanência de estudantes cotistas na pós-graduação. Esse texto contribui muito para o debate que a Anpepp tem promovido com os Programas de Pós-Graduação em Psicologia sobre o tema, ao mostrar a evolução das discussões



e apresentar informações muito valiosas sobre o quanto ainda precisamos melhorar os processos seletivos e formativos e as práticas institucionais de assistência e garantia de permanência de cotistas na pós-graduação.

Nesse sentido, é possível afirmar que o cenário mudou para melhor. Entendo que o Governo Lula, que se iniciou em janeiro de 2023, abrirá espaços para que essas políticas sejam revitalizadas com a edição do novo PNPG e com a elaboração de estratégias de ciência e tecnologia que aumentem o fomento à pesquisa em ciências humanas, visando melhorar as condições de pesquisa, democratizar e ampliar o acesso à pós-graduação, assim como aumentar a atratividade da carreira científica.

No capítulo 3 da primeira parte do livro, as autoras, pertencentes a três gerações de pesquisadoras, relatam uma experiência proveitosa de construção coletiva de textos, ocorrida na modalidade remota, durante a pandemia de Covid-19. As autoras refletem sobre como é possível enriquecer os processos formativos a partir de atividades de construção coletiva de textos, análise crítica das práticas hegemônicas de escrita e debates sobre escrita e pesquisa científica à luz de uma visão contra-hegemônica.

Esse texto precisa ser lido como uma contribuição importante para o aprimoramento da formação de novos/as pesquisadores/as, ao mostrar tensões, contradições, emoções e diálogos necessários à condução saudável, construtiva e colaborativa de pesquisas e de elaboração de textos científicos.



A segunda parte do livro é constituída por cinco capítulos muito instigantes que discutem os modos de produção de conhecimento, analisando questões epistemológicas e metodológicas que atravessam as experiências de pesquisa dos autores. Os textos discutem diversos temas, dentre os quais estão: a realização de pesquisas psicanaliticamente orientadas; o papel da literatura e da poesia como recursos para aumentar a compreensão de testemunhos como fontes de informação; a importância da escrita e das práticas de pesquisas contracoloniais na vida acadêmica de mulheres; a importância teórica, metodológica e prática de narrativas autobiográficas em pesquisas da Psicologia e as contribuições de perspectivas clínicas de Freud e Lacan para estudos sobre a relação entre corpo e cultura na contemporaneidade. Os capítulos que compõem essa segunda parte são muito inspiradores e ilustram o modo como os temas pesquisados são abordados a partir de diferentes olhares, perspectivas teóricas, metodológicas e práticas.

A terceira parte da obra, composta por quatro capítulos, relata pesquisas sobre violência e saúde mental, mostrando a diversidade de visões, perspectivas teóricas e metodológicas, bem como de contextos de estudo do Programa, revelando, também, um ambiente de pesquisa marcado pelo debate e pela construção coletiva de saberes sobre temas de grande relevância social.

Os capítulos que compõem essa última parte do livro mostram o quanto o PPGP-UFAL está engajado no estudo de problemas sociais relevantes e tem grande potencial para



provocar impactos positivos nas políticas de combate à violência doméstica e de promoção da saúde mental na região Nordeste e no restante do País. Esses capítulos finais tratam de assuntos necessários, como violência intrafamiliar contra crianças; reaparecimento de práticas de violência policial na atualidade; itinerários terapêuticos e práticas de saúde oferecidas pelos Sistema Único de Saúde a pessoas residentes em uma cidade do Sertão alagoano e contribuições da Psicologia Positiva para o atendimento de demandas de saúde mental surgidas durante a pandemia de Covid-19.

Concluo este prefácio agradecendo pela oportunidade de ler este livro e compreender como é o trabalho do PPGP e como discentes e docentes discutem, debatem, analisam, estudam, pesquisam e redigem textos científicos de uma forma dialógica e construtiva. Desejo ao Programa que tenha sucesso na proposição do primeiro curso de doutorado de Alagoas e que os planos para o futuro sejam permeados de bons sonhos de ampliação e democratização do acesso à pós-graduação e de uma produção intelectual capaz de promover impactos sociais relevantes e contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre as realidades locais, regionais e nacionais.

A insuficiência e a falta de reajuste de bolsas de mestrado e doutorado resultaram em dificuldades de implementar ações afirmativas de atração de pessoas negras, indígenas e com deficiência. A baixa atratividade e a dificuldade de permanência de estudantes nos Programas de Pós-Graduação foi agravada



pela grave crise econômica, social, política e ética decorrente do desgoverno Bolsonaro. A crise sanitária provocada pela Covid-19, o negacionismo científico, os cortes profundos nos recursos de fomento à pesquisa e à pós-graduação, os sucessivos e crescentes cortes nos recursos financeiros às universidades federais, entre outras ações de desdemocratização das políticas públicas praticadas sistematicamente pelo governo, ocasionaram graves prejuízos ao SNPG, que precisará de muitos investimentos do governo atual para retomar os rumos do crescimento e a redução das desigualdades regionais de oferta de cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

É hora de esperar! O Governo Lula escolheu mulheres, negras e negros e indígenas para liderar ministérios. Houve uma grande união de docentes/pesquisadores/as em discussões e debates sobre prioridades para a reconstrução das políticas científicas e o aumento de investimentos de fomento à pesquisa e à pós-graduação no Brasil. Dentre as medidas mais urgentes já tomadas pelo novo governo estão o descontingenciamento de recursos de fomento à pesquisa e o reajuste bolsas de mestrado e doutorado. Alguns passos já foram dados e mostram a disposição do novo Governo Federal em construir um cenário mais propício para a formação de mestres/as e doutores/as e para o fomento à pesquisa.

Agora, precisamos, enquanto área ligada ao Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALLA), por meio da Anpepp, participar ativamente dos debates sobre o VII Plano Nacional de Pós-Graduação



(PNPG) e da construção das Estratégias Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação, em que é preciso colocar as humanidades como um dos focos prioritários de investimento em pesquisas e formação de novos/as pesquisadores/as que sejam capazes de pesquisar e atuar na implementação de políticas intersetoriais de direitos humanos voltadas ao combate às desigualdades sociais, ao racismo, à misoginia, à violência policial e doméstica, ao capacitismo, ao trabalho escravo, ao preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+ e ao descaso com o meio ambiente e com os direitos de povos indígenas, que tem causado a morte e o extermínio de povos originários no Brasil.

Há muito o que fazer: esperar, arregaçar as mangas, pesquisar, intervir, propor tecnologias sociais que promovam e transformem a realidade, tornando-a mais justa, pacífica, saudável e humana. Espero (do verbo esperar) que o PPGP-UFAL continue a trilhar com sucesso o caminho que escolheu e que participe ativamente dos debates para a reconstrução das políticas científicas do Brasil.

Concluo o meu prefácio trazendo Paulo Freire:

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar



aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperançar é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar!

Gardênia da Silva Abbad

Presidente da Anpepp – Gestão 2023-24

Professora Titular – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ-1A





APRESENTAÇÃO

Discutir políticas e pesquisas na pós-graduação brasileira em um contexto recente de precarização da educação e de órgãos de fomento à pesquisa e à pós-graduação no País significa afirmar que a comunidade científica não cedeu aos desafios colocados.

Este livro foi organizado no ano de 2022 e é composto por ensaios originais que refletem sobre questões relativas à pós-graduação em Psicologia no contexto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP-UFAL) e no Brasil, bem como por relatos de pesquisas desenvolvidas no Programa, que completou sua primeira década de funcionamento em 2021.

Nesta obra comemorativa deste percurso, registramos e compartilhamos produções que, ao longo dos 10 anos do PPGP-UFAL, expressam a busca pela construção de um fazer científico e docente crítico, ético e conectado com as demandas locais e nacionais, refletindo sobre as próprias políticas de pós-graduação e produção de conhecimento, trazendo a afirmação de um



Programa que preza pelos princípios democráticos e por uma universidade que busca, em seu cotidiano, a ampliação do acesso e a melhoria das condições de permanência de estudantes, ao mesmo tempo em que se insere, pelo diálogo com a sociedade, na luta pelo fortalecimento das causas populares de nosso País e de nossa região.

Os capítulos do livro são resultado do trabalho dos grupos de pesquisa vinculados ao PPGP-UFAL e de autoria de docentes, discentes e egressos/as do Programa, em parceria com pesquisadoras e pesquisadores de outras instituições, vinculados/as às diferentes redes de pesquisa nacionais e internacionais, com quem estabelecemos atividades de cooperação. A obra destina-se, especialmente, a pesquisadores e pesquisadoras, docentes e discentes que constroem a pós-graduação brasileira em Psicologia ou áreas afins.

A construção do PPGP-UFAL, em 2010, cujo funcionamento começou em 2011, expressava a ânsia de um conjunto de docentes pesquisadores/as do curso de Psicologia da UFAL de poderem consolidar e ampliar suas práticas de pesquisa, possibilitando o acesso à pós-graduação por parte de egressos/as do curso de graduação que desejavam dar continuidade à sua formação acadêmica no Estado de Alagoas, e foi marcada por dois elementos contextuais importantes: (a) a ampliação da pós-graduação para diferentes regiões do Brasil, incentivada pelos Governos Federais daquele período; (b) a investida de abrandar o



cenário de desigualdades regionais relativo ao desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Apesar dessas assimetrias serem reconhecidas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que preconizam o seu combate, esse processo se mantém no tempo, estando o PPGP-UFAL localizado em uma região que, historicamente, vem recebendo menos atenção no fomento da pós-graduação do País. De todo modo, data da criação do curso de graduação em Psicologia da UFAL, em 1994, a atuação de docentes para a implementação do nosso PPG. À época, já se reconhecia a relevância de fomentar condições para a formação qualificada de recursos humanos e para o desenvolvimento de pesquisas em Psicologia no Estado de Alagoas. Também se primou pela atuação constante dos docentes do Programa em Instituições Nacionais da Psicologia e na organização de eventos que tornassem possível a vinda de pesquisadores e pesquisadoras, docentes e estudantes de Psicologia a Maceió, e mantivessem o intercâmbio com a Psicologia regional e nacional da Psicologia de Alagoas. Tem-se que o PPGP-UFAL ainda é o único Programa de Pós-graduação em Psicologia do Estado, sendo recente a possibilidade de pleitear a implementação do curso de doutorado.

A primeira parte do livro busca retratar os desafios enfrentados e as estratégias construídas pelo PPGP-UFAL nos seus 10 anos de existência. No primeiro capítulo, Frederico Alves Costa (docente do PPGP-UFAL) e Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (docente do PPGP-Ufba) discutem os desafios e os



atravessamentos na construção e na consolidação do PPGP-UFAL, a partir de considerações sobre a organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro. Essa parceria com Virgílio vem de suas contribuições para o aperfeiçoamento do nosso PPG quando coordenador da Área de Psicologia da Capes. Os autores sublinham a relevância do PPGP-UFAL para o Estado de Alagoas e a importância da abertura do curso de doutorado, devendo isso ser acompanhado do investimento público em bolsas de estudo, infraestrutura e recursos humanos.

O segundo capítulo debate um aspecto central para a democratização da pós-graduação brasileira: as políticas de ação afirmativa. O capítulo de Marcos Ribeiro Mesquita (docente do PPGP-UFAL), Wagner Leite de Souza e Débora Cristina Alves (mestre e mestra, egressos do PPGP-UFAL) aborda a implementação da política de cotas na pós-graduação da UFAL, fruto de um processo construído a partir da articulação entre os movimentos sociais e três segmentos da Universidade (estudantes, docentes e técnicos). Os autores e a autora discutem os desafios e os efeitos da implementação da política de cotas na UFAL e documentam a participação do PPGP-UFAL desde o início desse processo. A discussão sobre as relações étnico-raciais e, no caso, as políticas de ação afirmativa é importante para a construção de uma universidade democrática e que busca debater as necessidades populares regionais e nacionais.

O terceiro capítulo da Parte 1 do livro, que tem como autoras Aline Kelly da Silva (mestra, egressa do PPGP-UFAL),



Simone Maria Hüning e Marília Silveira (docentes do PPGP-UFAL) discute tensionamentos e reflexões derivadas da experiência de construção de uma disciplina no PPGP-UFAL, na modalidade remota, no contexto da pandemia da Covid-19. Entrelaçam-se narrativas de três gerações de pesquisadoras que problematizam as concepções modernas e racionalistas que balizam a construção de conhecimento na universidade.

Discussões sobre os modos de produção de conhecimento caracterizam os capítulos da Parte 2 deste livro, sendo questões de ordem epistemológica e metodológica abordadas de maneiras diversas pelas autoras e pelos autores a partir de suas experiências de pesquisa.

O primeiro capítulo dessa parte, de Charles Elias Lang (docente do PPGP-UFAL), Ana Carolina do Rosário Correia e Hélida Vieira da Silva Xavier (mestras, egressas do PPGP-UFAL) parte do princípio de que o professor/pesquisador universitário e a professora/pesquisadora universitária – atravessado e atravessada pela Psicanálise, suas instituições, seus textos e a dialética que estes exigem – foram também formado e formada *pela* frequência e *na* frequência de outro discurso, distinto do discurso universitário: o discurso analítico. Efeitos desse atravessamento ecoam tanto na docência quanto na pesquisa. Com isso, propõe-se uma discussão sobre o que pode ser uma pesquisa acadêmica psicanaliticamente orientada e como se poderia dar uma articulação da Psicanálise na pós-graduação.



O segundo capítulo da parte 2, desenvolvido por Emmerson Vinícius Correia (mestre, egresso do PPGP-UFAL) e por Cleyton Sidney de Andrade (docente do PPGP-UFAL), apresenta uma reflexão sobre a literatura e a poesia enquanto construções do irrepresentável com base no conceito lacaniano do real para auxiliar o entendimento do testemunho como fonte de informação.

O terceiro capítulo da parte 2 foi escrito por Érika Cecília Soares Oliveira (docente do PPGP-UFAL), em parceria com Bruna Moraes Battistelli (doutora pelo PPGP em Psicologia Social da UFRGS), Letícia Taynara dos Santos Silva e Maria Laura Medeiros Bleinroth (mestras, egressas do PPGP-UFAL). O capítulo tem como objetivo discutir, a partir das políticas de escritas, outras possibilidades epistemológicas e metodológicas de conhecer e viver no espaço acadêmico. Partem das experiências do viver das pesquisadoras no fazer do pesquisar, na capacidade de desmontar mundos, desembaraçar e movimentar ideias e práticas.

O quarto capítulo da parte 2, escrito por Nadja Maria Vieira (docente do PPGP-UFAL) e Priscila Guimarães (mestre, egressa do PPGP-UFAL), busca alinhar explicações de diferentes estudiosos sobre as narrativas autobiográficas com configurações diversas emergentes a partir de histórias de adultos em situação de rua. Os resultados desta pesquisa contribuem metodologicamente para o aprofundamento das narrativas autobiográficas para o fazer da pesquisa em Psicologia.

O quinto capítulo da parte 2, de autoria de Susane Vasconcelos Zanotti (docente do PPGP-UFAL), André Lucas



Guedes de Souza e Kyssia Marcelle Calheiros Santos (mestre e mestra, egressos do PPGP-UFAL), busca construir possibilidades de trabalhos científicos, fundamentadas nas perspectivas clínicas de Freud e Lacan, sobre a relação entre corpo e cultura na contemporaneidade. Abordam impasses nodais na interlocução com o saber médico e traçam encruzilhadas dos sintomas contemporâneos, do mal-entendido, do que faz furo na puberdade e da diferença dos sexos com base nos anos de pesquisa no PPGP-UFAL.

A terceira parte do livro trata de relatos de pesquisas que abordam as temáticas da violência e da saúde mental a partir de diferentes perspectivas e contextos. O primeiro capítulo da parte 3 foi escrito por Paula Orchiucci Miura, Angelina Nunes de Vasconcelos e Adélia Augusta Souto de Oliveira (docentes do PPGP-UFAL), em parceria com Camila dos Anjos Falcão (mestre, egressa do PPGP-UFAL), José Nilson Nobre Filho (mestrando do PPGP-UFAL) e Maria Ignez Costa Moreira (docente no PPGP da PUC-MG). O capítulo objetiva discutir o conceito de violência intrafamiliar contra crianças e apresentar uma síntese dos dados estatísticos acerca da violência contra a criança no mundo, no Brasil e no Nordeste brasileiro. Além disso, discorre sobre as consequências da violência para o processo de desenvolvimento da criança e sobre limitações e potencialidades da rede de proteção à criança diante do fenômeno da violência.

O capítulo 2, que tem autoria de Aline Karolinne Melo Oliveira (mestranda do PPGP-UFAL), Ana Eliza da Rocha Lima



(mestra, egressa do PPGP-UFAL) e Cleyton Sidney de Andrade (docente do PPGP-UFAL), busca compreender, a partir da ditadura civil-militar brasileira, as condições de possibilidade para que a violência reapareça no fazer da polícia como uma prática comum e de que modo estrutura-se essa repetição no cotidiano.

O terceiro capítulo desta parte da obra foi produzido por Edson da Silva Ferreira (mestre, egresso do PPGP-UFAL), Saulo Luders Fernandes (docente do PPGP-UFAL), Juliana Camargo de Faria Pirró e Maria Marques Marinho Peronico Pedrosa (mestrandos do PPGP-UFAL). Os autores e as autoras discutem os itinerários terapêuticos de saúde mental de usuários do SUS em uma cidade do Sertão alagoano, com o objetivo de compreender as práticas de saúde vividas pelos usuários e sua capacidade de lidar com as negligências de direitos presentes na realidade sertaneja, bem como as alternativas frente às vulnerabilidades em saúde experienciadas para o cuidado em saúde mental.

O quarto capítulo da parte 3 é de autoria de Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho, Sheyla Fernandes, Leogildo Alves Freires (docentes do PPGP-UFAL) e Claudio S. Hutz (docente do PPGP-UFRGS). Neste capítulo, é realizado um debate sobre a relação entre os impactos da pandemia da Covid-19 e a saúde mental, com o objetivo de discutir em que sentido a Psicologia Positiva possibilita um olhar promissor para responder às demandas daquele contexto. São apresentadas reflexões sobre que emoções positivas podem ser elucidadas, mantidas e desenvolvidas em contextos de crise e as



possibilidades de se pensar um crescimento pós-traumático como ponto inicial de um ciclo de mudança positiva.

As três partes deste livro integram discussões e relatos de pesquisas produzidas nesses 10 anos do PPGP-UFAL. Com a construção de conhecimento em Psicologia no âmbito da pós-graduação e com a formação de mestres/as e, futuramente, de doutores/as, o Programa de Pós-Graduação pretende continuar a contribuir com o fortalecimento da universidade pública brasileira e fomentar cada vez mais parcerias institucionais com universidades nacionais e internacionais, condições que só podem ser realizadas mediante o contínuo e estável investimento público na pesquisa, na pós-graduação e em políticas de inserção e permanência de discentes, sobretudo daqueles pertencentes a grupos sociais que, historicamente, foram alijados da vida acadêmica.



Desejamos uma boa leitura!

Sheyla C. S. Fernandes
Frederico Alves Costa
Charles Elias Lang
Saulo Luders Fernandes
Simone Maria Hüning
(Organizadores)

An abstract painting of a human face in profile, facing right. The face is composed of various organic shapes and colors. The eye area is a large, dark, swirling shape containing a vibrant rainbow. The skin tones are a mix of light pinks, yellows, and greens. The background is a mix of soft, pastel colors like blue, purple, and green. The overall style is expressive and painterly.

PARTE 1
10 ANOS DO PPGP DA UFAL
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (SNPG): DESAFIOS E ATRAVESSAMENTOS NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UFAL

Frederico Alves Costa

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos



O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP - UFAL) foi criado em 2010 e iniciou seu funcionamento no primeiro semestre de 2011, sendo o primeiro e o único (até o momento) curso de mestrado stricto sensu do Estado de Alagoas. Considerando que o curso de Psicologia da UFAL foi criado em 1994, houve uma trajetória de trabalho de quase 20 anos para a organização do PPGP-UFAL, período necessário para a consolidação dos grupos de pesquisa, requisito para a formação pós-graduada.

Nos dois ciclos avaliativos que ocorreram durante o seu período de funcionamento, o Programa manteve a sua avaliação

inicial de nota 3 pela CAPES, significando ainda estar em processo de consolidação, não atingindo os requisitos que o credenciariam a pleitear o curso de Doutorado. Assim, se, por um lado, a existência do PPGP possui uma grande relevância acadêmica para a formação de mestres no Estado de Alagoas e para a produção de análises críticas sobre fenômenos psicológicos, psicossociais e psicopolíticos importantes para a psicologia brasileira, sobretudo, para a região nordeste; por outro lado, a ausência do curso de doutorado dificulta a continuidade da carreira acadêmica destes mestres, em razão da necessidade de deslocamento para outros estados do país, o que requer condições socioeconômicas nem sempre convergentes com as condições de vida destes profissionais. Aspecto ainda mais grave em um contexto histórico como o atual de desinvestimento público em política científica.



Neste capítulo buscamos abordar desafios e atravessamentos relativos à construção e consolidação do PPGP-UFAL a partir de considerações sobre a organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro. Para tanto, além de bibliografias sobre o SNPG, utilizaremos como fontes documentais os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), a Avaliação Quadrienal 2012-2016 do PPGP-UFAL realizada pela CAPES e o Relatório Quadrienal 2017-2020 do PPGP-UFAL enviado para a CAPES.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada em 1951, durante o governo de

Getúlio Vargas, convergindo com a compreensão getulista que a formação de cientistas era imprescindível para a emancipação econômica do país, e que a educação era um dever estatal e um direito de cada indivíduo (Vieira, 2015). Segundo Silveira e Rocha-Neto (2016), a CAPES objetivava responder à necessidade de formação de especialistas e pesquisadores para atuarem no país, fortalecendo o sistema educacional brasileiro não apenas através da contratação de especialistas estrangeiros, mas também do aperfeiçoamento de profissionais brasileiros.

A criação da CAPES é marco inicial de uma política de qualificação de docentes e pesquisadores e foi importante para a institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), formalmente concebido na década de 1960. A partir dos anos 70 surgem os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) com a função de orientar o crescimento, a consolidação e inserção da pós-graduação brasileira no cenário científico mundial. Todo esse processo se ancora na consolidação das instituições formadoras, no processo de avaliação da pós-graduação, no investimento público no SNPG.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), elaborado para o período entre 1975-1979, pretendia estabelecer uma nova etapa do sistema universitário brasileiro. A expansão do sistema de pós-graduação até aquele momento havia ocorrido de maneira espontânea, devendo-se tornar a partir deste Plano objeto de planejamento estatal, estando integrada com as políticas de desenvolvimento social e econômico do país. Salienta-se, desse



modo, a associação entre os desenvolvimentos científico, social e econômico, sendo o I PNPG articulado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (Brasil, 2004a).

O I PNPG concebia a pós-graduação como elemento estratégico para o ensino superior, transformando “as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes” (Brasil, 2004a, p. 125). Para tanto, reconhecia que o SNPG deveria “consolidar-se do ponto de vista institucional e financeiro, elevar o seu desempenho e ter a sua expansão orientada para cumprir com maior eficácia suas funções. O efeito previsto e desejado destas estratégias é a dinamização das atividades, em âmbito nacional, com a participação permanente e regular da pós-graduação nas instituições de ensino superior” (Brasil, 2004a, p. 120). Segundo o I PNPG, enquanto o ensino superior deve formar pessoas para os demais níveis de ensino e para a sociedade, os cursos de mestrado e doutorado devem formar recursos humanos para o próprio ensino superior, considerando a atuação no magistério e no desenvolvimento do trabalho científico.

Até 1973 haviam se formado no país 3500 mestres e 500 doutores, tendo metade se dirigido para o magistério e metade para o mercado de trabalho profissional. Os cursos de mestrado e doutorado existentes apresentavam instabilidade institucional, administrativa e financeira, dificultando planejamentos a longo prazo (Brasil, 2004a). Neste I PNGP observa-se uma dificuldade que tem se intensificado no país na última década: a baixa proporção de alunos bolsistas em regime de tempo integral. De acordo com



o I PNPG, apenas 40% dos estudantes em 1973 eram atendidos com bolsas de origem federal, o que contribuía para a evasão de estudantes e para um tempo de conclusão do mestrado e doutorado maior do que se observava internacionalmente. Desta maneira, considera-se que “é conveniente que a maioria dos alunos, em cada curso, trabalhe em regime de tempo integral com bolsa, tendo sua carga horária convenientemente repartida entre horas de estudo, atividades de pesquisa e atividades didáticas” (p. 135). Pretendia-se ampliar o número de bolsistas, de modo a alcançar no final do período do PNPG 60% da demanda anual de estudantes.

Uma das metas do I PNPG era formar, no período entre 1975-1979, 16.800 mestres e 1400 doutores e ampliar as vagas de mestrado de 7 mil para 11700 vagas anuais e de doutorado de 500 para 1200 vagas anuais a partir da criação de novos cursos ou de ampliação de vagas em cursos já existentes. Uma das preocupações com essa expansão era a distribuição regional dos cursos, buscando-se evitar o acirramento das disparidades regionais.

Segundo o I PNPG a concentração geográfica dos cursos de mestrado e doutorado era indesejável porque propiciava a migração de pessoas num sentido unidirecional predominante, rumo às grandes capitais, sem que ocorresse o retorno destas pessoas para seus locais de origem. Condição que dificultava a organização de novos cursos, a ampliação de cursos existentes e o atendimento em escala nacional da pós-graduação nestas outras regiões, pois tais tarefas dependem da fixação de recursos humanos (Brasil, 2004a).



O contexto de proposição deste Plano era a ditadura civil-militar. De tal modo, como afirmam Barreto e Domingues (2012), o I PNPG foi implementado num momento de dura repressão às universidades, gerando uma situação na qual o professor, como classe, era reprimido e, ao mesmo tempo, convocado a colaborar com o Estado enquanto acadêmico ou cientista.

O II PNPG foi promulgado no fim da ditadura civil-militar, remetendo-se ao planejamento da pós-graduação para o período entre 1982-1985. O objetivo geral deste PNPG “consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (Brasil, 2004b, p. 177). Para o alcance deste objetivo enfatiza-se que as especificidades entre as áreas e os desníveis entre regiões e instituições eram condicionantes fundamentais de serem observados. Em termos desses desníveis, afirma-se: “as medidas a serem adotadas objetivam a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica” (p. 177).

Essa assimetria dificulta o alcance da excelência dos PPG, entendida neste PNPG como a vocação da pós-graduação. A “qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida” (Brasil, 2004b, p. 181), sendo responsabilidade das instituições governamentais criar e manter estas condições, bem como cobrar sua efetiva realização.



A questão das assimetrias regionais é uma preocupação constante dos diversos PNPG e ela convive com a tensão entre ampliar o sistema de forma mais homogênea no país e assegurar a qualidade dos Programas como um todo. No caso do II PNPG, há um reconhecimento de que esse problema requer investimentos e recursos financeiros que assegurem a melhoria da qualidade dos cursos. Ele traz, no entanto, a diretriz de que esses investimentos devem ser seletivamente distribuídos de modo a apoiar prioritariamente programas promissores, novas especialidades e centros que elevem os padrões de qualidade de sua produção e indivíduos ou pequenos núcleos que possuam potencial de criatividade e de boa qualidade.

Pode-se afirmar que a marca mais característica do II PNPG foi a ênfase na qualidade e a estruturação de um sistema de avaliação da pós-graduação realizada pelos pares. Junto a essa busca por participação da comunidade científica no processo de avaliação, havia também a preocupação de que a pesquisa e a pós-graduação buscassem atender as necessidades do país em termos de desenvolvimento tecnológico do setor produtivo (Romêo, Romêo, Jorge, 2004).

O III PNPG foi o primeiro Plano construído após o período da ditadura civil-militar, remetendo-se ao período entre 1986-1989. Duas características são ressaltadas por Barreto e Domingues (2012) no contexto histórico de implementação deste III PNPG: a) a implementação da Nova República e da Constituição de 1988, marcos simbólicos do fim da ditadura civil-militar; b) as crises



dos planos econômicos do governo Sarney, as quais, em razão da inflação, atingiram as universidades no que diz respeito aos investimentos em pesquisa e pós-graduação e à depreciação dos salários. Segundo os autores, “Em consequência, os céus da ciência e da tecnologia, bem como da educação e do sistema de pós-graduação, estavam longe de ser favoráveis a grandes saltos e realizações, ao contrário do que uma leitura fria e descontextualizada dos documentos da época poderia induzir ou fazer acreditar” (p. 20).

Apesar de neste III PNPG se reconhecer conquistas proporcionadas pelos dois PNPG anteriores, como a melhoria na qualidade, na estrutura dos cursos de pós-graduação e na qualificação do corpo docente, bem como a rápida expansão do SNPG (enquanto em 1975 havia 370 programas de mestrado e 89 programas de doutorado, em 1985, tínhamos 787 cursos de mestrado e 325 cursos de doutorado), demarca-se logo de início “que o País não possui um quantitativo de cientistas que permita, a curto prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica” (Brasil, 2004c, p. 193). Aproximadamente, 50% dos professores dos PPG não possuíam a titulação de doutorado e, a partir da taxa de formação de doutorado na época (600 doutores por ano), previa-se que somente em 20 anos se alcançaria quantidade suficiente de professores qualificados para a pós-graduação (Brasil, 2004c).

Assim, aponta-se ser necessário o estabelecimento de um programa agressivo para a formação de cientistas em qualidade, quantidade e perfis convergentes com o modelo de



desenvolvimento do Brasil; bem como a garantia de recursos financeiros para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de pós-graduação nas universidades, consideradas como “o ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento” (Brasil, 2004c, p. 194).

Em vista disso, os objetivos gerais desse PNPG são: “1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo” (Brasil, 2004c, p. 195). A proposta era: a) continuar primando pela qualidade da pós-graduação; b) aumentar o número de cursos e de formação de mestrado e doutorado; c) ampliar o número de bolsas, para que os estudantes pudessem se dedicar integralmente à pós-graduação. Aponta-se neste Plano que os valores das bolsas estavam defasados, acarretando no não aproveitamento dos melhores estudantes, em baixo rendimento global e em alto índice de evasão; d) ampliar as contratações de professores pelas universidades.

A assimetria regional é também analisada neste PNPG. Salienta-se uma desproporção em termos da participação das regiões no processo de capacitação de pessoas no nível da pós-graduação. Em 1982, a participação da região norte era 0,85%, da região nordeste, 11,03%, da região centro-oeste, 3,13%, da região sul, 10,75% e da região sudeste, 74,21%.



A marca mais importante desse terceiro plano, como destacam Tourinho e Bastos (2010), é que

a pesquisa e a integração da pós-graduação com o sistema de ciência e tecnologia recebem maior atenção, no contexto de uma preocupação com a 'autonomia nacional e independência científica e tecnológica' (Yamamoto, 2006, p. 272, nota 5). Pesquisa e pós-graduação passam a ser vistas como indissociáveis e a produção de conhecimento passa a ser uma meta, que deve também se articular às demandas do setor produtivo (p. 37).

Essa sequência de Planos Nacionais foi interrompida por mais de uma década, período dos governos Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso, com a ausência de promulgação do IV PNPG. No V PNPG aponta-se que em 1996 a Diretoria Executiva da CAPES observou a necessidade de construção de um novo PNPG. Várias versões deste que seria o IV PNPG foram elaboradas, mas ficaram restritas aos membros da Diretoria da CAPES, pois

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as



discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período [1996-2004], tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (Brasil, 2004d, p. 17-18, **negrito nosso**).

Neste período referente ao IV PNPG (1996-2004) ocorreu um grande aumento no número de cursos de mestrado e, sobretudo, de doutorado: 1083 cursos de mestrado e 541 cursos de doutorado em 1996; 1959 cursos de mestrado e 1034 cursos de doutorado em 2004 (Brasil, 2004d). Apesar destes cursos estarem localizados predominantemente nas instituições públicas (82% no caso do mestrado e 90% no caso do doutorado), salienta-se o crescimento expressivo da pós-graduação nas instituições privadas (87 cursos para 346 no mestrado e de 44 para 96 no doutorado). Acompanhando o crescimento do número de cursos, também se observa um aumento significativo no número de pessoas tituladas nesse período: 14,8% ao ano no que se refere ao título de mestre e 15,3% ao ano no caso do título de doutor.

Este aumento do número de cursos e de titulações, em convergência com o modelo neoliberal hegemônico na época, não foi acompanhado de investimento na pós-graduação pelas agências de fomento federais na mesma proporção. Nesse sentido, o aumento do número de bolsas de mestrado e doutorado concedidas pelo CNPq e pela CAPES, no período entre



os anos 1990 e 2003, não significou a ampliação proporcional de estudantes com bolsas de estudo. Ao contrário, desde meados dos anos 1990 observava-se uma queda na relação entre o número de bolsas implementadas e o total de estudantes matriculados: em 2003, no caso do mestrado, apenas 25% dos estudantes de mestrado tinham bolsa; no caso do doutorado, apenas 36%. Ao lembrarmos do I PNPB, indicava-se uma grande preocupação com o pequeno número de estudantes bolsistas, pois apenas 40% dos estudantes possuíam bolsas de origem federal em 1973, número considerado muito baixo na época.

A orientação neoliberal da política científica, portanto, contrariava à recomendação nos PNPG anteriores sobre a necessidade de ampliação do investimento do Estado na política científica brasileira (qualificação de recursos humanos, bolsas de pesquisa para pós-graduandos, financiamento para as universidades públicas, para a pesquisa e para a pós-graduação). Esse investimento estatal era considerado fundamental para que a ampliação do SNPG fosse não apenas numérica, mas também em qualidade da pesquisa e da pós-graduação. Como aborda Brasil (2004d),



Encontrava-se subjacente nos três Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) o entendimento de que a pós-graduação deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, sendo considerada como subsistema do conjunto do sistema

educacional.(...).Não se pode esquecer também que os PNPGs se encontravam articulados com um amplo sistema de financiamento governamental de ciência e tecnologia (p. 18, **negrito nosso**).

Outros desafios históricos que permaneceram neste período de vácuo de implementação oficial do IV PNPG, apontados também como aspectos importantes nos PNPG anteriores são:

- a. Necessidade de capacitação de docentes para o ensino superior. No ano de 2003, apenas 21,5% de docentes do ensino superior possuíam título de doutorado; 35,1% possuíam apenas título de mestrado. Ao remetermos apenas às instituições privadas, que abarcavam 71% dos estudantes de graduação naquele momento, o número era ainda menor: nas instituições filantrópicas, apenas 14,7% eram doutores; nas instituições com fins lucrativos, somente 9,3% eram doutores. O que denotava, segundo Brasil (2004d), que a capacitação docente continuava a ser uma tarefa central para a pós-graduação.
- b. Necessidade de combate às assimetrias regionais. Em 2003, de acordo com Brasil (2004d), o sudeste concentrava “54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da região Sul (19,6% e 17,1%), Nordeste (15,6% e 10,3%), Centro-Oeste (6,4% e 4,1%) e Norte (3,5% e 1,8%)” (p. 31-32). Ainda que a taxa de crescimento da pós-graduação no período entre 1996 e



2004 tenha sido maior nestas últimas regiões – “região Norte (15% ao ano), seguida das regiões Centro-Oeste (12%), Sul (12%), Nordeste (9,6%) e o Sudeste (6,3%)” (p. 32) – isso não alterou fortemente o quadro de elevada desigualdade entre as regiões e os estados. A região Sul, segundo Brasil (2004d), vinha conseguindo consolidar seus PPG; a região Nordeste, apresentava crescimento, mas mantinha disparidades entre os estados; na região Centro-oeste, havia concentração da pós-graduação em Brasília; na região Norte, a pós-graduação continuava incipiente.

Uma constatação importante apresentada em Brasil (2004d) é que, apesar da preocupação com a assimetria regional desde os primeiros PNPG, os investimentos públicos tendiam a se concentrar onde havia maior capacidade instalada de recursos humanos qualificados e de infraestrutura. O diagnóstico realizado neste V PNPG era que se esse paradigma não fosse superado, o problema da assimetria não teria como ser equacionado. A proposta apresentada era manter os investimentos nos grupos qualificados e, ao mesmo tempo, construir políticas indutivas que assegurassem recursos novos ou remanejados para grupos emergentes situados em regiões menos desenvolvidas. Para tanto, salienta-se o papel que os governos estaduais devem ter em desenvolver políticas para qualificação de recursos humanos locais, absorvendo doutores em áreas específicas capazes de propor programas de pós-graduação de qualidade.



Uma mudança importante no sistema de avaliação ocorreu nesse período de ausência de um PNPG orientando as políticas da área. Como afirmam Silveira e Rocha-Neto (2016), em 1995 os Programas passaram a ser avaliados em uma escala de notas de 1 a 7. A sistemática anterior não mais assegurava, com o crescimento da pós-graduação, a diferenciação necessária da qualidade dos cursos. Nesta nova escala, as notas 6 e 7 deveriam ser atribuídas apenas para os Programas comparáveis aos melhores programas internacionais. As notas 1 e 2 descredenciavam o Programa. Assim, passou-se a considerar a inserção internacional dos PPG como um critério importante de avaliação. Segundo Brasil (2004d), a escala de 1 a 7 foi adotada pelo SNPG a partir de 1998 e a distribuição da frequência dos programas em torno destas notas nas avaliações de 1998 a 2004 gravitava em torno da nota 4.

O V PNPG (2005-2010) foi formulado no contexto do primeiro Governo Lula, num contexto de crise econômica, herdada dos últimos anos do governo FHC, que se refletiu fortemente no reduzido financiamento da educação superior, da pós-graduação, da ciência e tecnologia. Era urgente, portanto, recuperar o financiamento e a infraestrutura para a construção da pesquisa no país. Tratava-se de assumir, mesmo com a adoção de política macroeconômica neoliberal, o papel do Estado no financiamento da área de Ciência e Tecnologia no país. Para tanto, se apoiou na própria Constituição que, no seu parágrafo 3º estabelece que “o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e



concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho” (Brasil, 2004d, p. 56).

OV PNPG assumia, ainda, que os resultados do investimento na pós-graduação precisam ser pensados a longo prazo, sendo as mudanças de regras de financiamento, incertezas e precarização do financiamento entendidas como obstáculos para o alcance dos objetivos do SNPG. Em decorrência são apontadas, entre outras, as seguintes estratégias: a) restaurar a infraestrutura de pesquisa nas universidades, responsáveis pela maioria dos programas de pós-graduação; b) aplicar o orçamento dos Fundos Setoriais no SNPG, visando a indução de programas estratégicos; c) dotar a CAPES e o CNPq de recursos financeiros.

O Plano também expressa um firme compromisso com a redução das desigualdades regionais, problema que persiste ao longo do tempo: “O objetivo principal do PNPG é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (Brasil, 2004d, p. 53).

A base da proposta para o enfrentamento às desigualdades regionais, intra-regionais e entre os estados era “uma forte articulação entre as agências de fomento federais (CAPES, CNPq e FINEP) e destas com as Fundações de Apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais” (p. 54). Ao mesmo tempo, indicava que era necessária uma política proativa de cooperação e parceria com as unidades da federação. Apontava-se também



para a promoção de programas estratégicos específicos e para a ampliação da articulação entre as agências de fomento federais e o setor empresarial, uma vez que a nova política industrial brasileira exigiria investimentos das empresas na formação de profissionais de alto nível, formados em programas de pós-graduação.

O V PNPG apresenta como objetivos para a pós-graduação: “O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; A formação de docentes para todos os níveis de ensino; A formação de quadros para mercados não acadêmicos. (...) o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País. As metas deste projeto de expansão e equilíbrio necessitam se ancorar na qualidade, estabilidade e pertinência” (p. 59).

No caso de formação para mercados não acadêmicos, considera-se a formação de recursos humanos para as empresas estatais; para órgãos de governo (chamando atenção para as áreas sociais), para organizações não-governamentais e para movimentos sociais, visando “o fim da injustiça social e da miséria, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais” (p. 61). Defendia-se, assim, que a pós-graduação contribuísse para o setor produtivo, para o Estado e para as organizações da sociedade. Registre-se que metas específicas de impacto social da pós-graduação e o compromisso em superar os problemas decorrentes de uma sociedade extremamente desigual são explicitamente formulados.

Outra dimensão importante do V PNPG refere-se ao processo de avaliação da pós-graduação. Afirma-se a necessidade



dela “ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” (Brasil, 2004d, p. 62-63). Aponta-se também para a importância da manutenção da periodicidade das avaliações, para a identificação de questões ou problemas relevantes que orientam a indução da expansão e desenvolvimento do SNPG e para a introdução de critérios qualitativos na avaliação dos produtos dos programas, incluindo a avaliação de livros nas áreas de Humanidades.

Em continuidade ao V PNPG, foi estruturado o VI PNGP para o período de 2011 a 2020. A construção deste PNPG ocorreu em um contexto de otimismo em relação ao Brasil (Neto, Trevisol, Almeida, 2021), quando se vivia uma política de expansão das universidades públicas e de financiamento em pesquisa e em pós-graduação no Brasil, a perspectiva do país se tornar a quinta economia do mundo, a descoberta do pré-sal (Brasil, 2010). Acreditava-se que com a ajuda da ciência e da tecnologia seria possível implantar uma sociedade de bem-estar no país, ensejando “uma sociedade e uma economia fundadas não na depredação, como vínhamos fazendo, mas na sustentabilidade e seus três pilares: viabilidade econômica [crescimento com qualidade], justiça social e conservação ambiental” (Barreto e Domingues, 2012, p. 34).

O VI PNPG indica um expressivo aumento orçamentário da CAPES e do CNPq para ações da pesquisa e da pós-graduação, visibilizado, por exemplo, no crescimento do investimento em



bolsas (enquanto em 1995 a CAPES investiu 352 milhões de reais em bolsa, em 2010, foram investidos 1 bilhão e 188 milhões de reais).

Considera-se que “o pilar básico do desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer sociedade está na formação de pesquisadores e cientistas. No Brasil, as bolsas de estudo, que têm objetivo de incentivar e qualificar a formação de mestres e doutores, fazem parte do universo acadêmico, sendo fundamentais para o incremento da produção científico-tecnológica nacional” (Brasil, 2010, p. 269).

Além do aumento de bolsas, segundo Costa (2020), “houve um aumento, entre 2004 e 2009, de 35,9% em relação aos cursos de mestrado e de 34,4% em relação aos cursos de doutorado” (p. 04). Junto a isso se observa o aumento do número de estudantes matriculados em PPG, de titulados no mestrado e no doutorado, bem como um crescimento significativo na produção científica brasileira:

Em 2000 foram publicados 6,14 artigos por 100.000 habitantes, enquanto em 2009 este número chegou a 17,93. (...) o Brasil ultrapassou a Rússia e a Holanda em 2008 e passou a ocupar o 13º lugar na base do ISI e 14º lugar na base Scopus. Em 2009, ambas as bases indicavam o Brasil na 13ª posição em números de artigos publicados. (...) em termos de médias de citações de artigos científicos para todas as áreas do conhecimento em conjunto, o Brasil estava à frente dos demais países do BRIC



(China, Índia e Rússia). (Barreto; Domingues, 2012, pp. 24-25).

A redução das assimetrias continua sendo uma prioridade da política de pós-graduação. De acordo com Neto, Trevisol, Almeida (2021), no VI¹ PNPG foi inserida uma novidade na avaliação deste critério: o foco nas mesorregiões, ao invés da manutenção do foco em unidades ou nas macrorregiões. Essas múltiplas assimetrias (região, estado, mesorregiões e áreas de conhecimento) foram objeto de planos anteriores e seu enfrentamento gerou políticas de incentivo e de indução, a exemplo da destinação de 30% dos recursos dos Fundos Setoriais para políticas científicas e de pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Estas políticas, segundo o VI PNPG, até então focalizadas nas regiões e nos Estados, possibilitaram a consolidação da pós-graduação em mesorregiões fora do eixo Sul/Sudeste, tendo sido importantes para o SNPG. Entretanto, avalia-se que essa consolidação ocorreu nas regiões metropolitanas do país, sobretudo as litorâneas, de modo que o problema central a ser enfrentado é que todas as unidades da federação possuem mesorregiões com assimetrias. Diante disso, propõe-se a mudança

1 Neto, Trevisol, Almeida (2021) consideram o PNPG construído para os anos 2011-2020 como V PNPG, pois, diferente de Brasil (2010), não computam o IV PNPG, em razão da não implementação dele durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste capítulo, entendemos o PNPG 2011-2020 como VI PNPG pois, como apontado no texto, ainda que o IV PNPG não tenha sido implantado, suas diretrizes e instrumentos pautaram as ações da CAPES no período entre 1996 e 2004.



na metodologia de avaliação e de combate às assimetrias, focalizando as mesorregiões e não mais as regiões ou as unidades da federação. Pretende-se com isso consolidar o processo de interiorização do sistema universitário brasileiro.

Outra prioridade do VI PNPG foi a criação de uma Agenda Nacional de Pesquisa, organizada em torno de temas que possibilitariam a inserção do Brasil em um lugar de destaque mundial, em grande medida orientada para que a pesquisa venha a fornecer tecnologias e procedimentos úteis para os setores públicos e privados. Isto pressupõe, como apontam Neto, Trevisol, Almeida (2021), ampliar a parceria entre universidade, governo e instituições privadas. Embora já presente no V PNPG, ganha força a associação entre ciência e tecnologia no SNPG e, assim, entre produção científica e setor privado. Deve-se chamar atenção, desse modo, para as implicações desta política científica para as áreas de humanidades.

Barreto e Domingues (2012) apontam que a criação da Agenda Nacional de Pesquisa tomou como parâmetro o modelo da tríplice hélice (parceria universidade/governo/empresa ou outras instituições da sociedade), utilizada na Austrália, buscando uma “sinergia entre as propostas do PNPG 2011-2020 e a IV CNCTI (Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Informação), a qual, em 2010, lançou o Livro Azul em que aparece um conjunto de áreas prioritárias e que em alguma extensão já estão presentes no SNPG, cabendo dar-lhes um apoio mais decidido” (p. 39). Estas áreas teriam forte viés tecnológico, remetendo-se



às ciências aplicadas e às engenharias, consideradas no VI PNPG como subdimensionadas, devendo-se, assim, serem expandidas: “No modelo da tríplice hélice, está reservado às engenharias um papel de grande relevo, junto com as biotecnologias e as tecnologias agrárias. O plano reconhece a necessidade de apoiá-las, especialmente as engenharias, e o governo decidiu que irá priorizá-las no programa Ciência sem fronteiras” (p. 47). Essa ênfase não deixa de ter implicações sobre as áreas de Humanidade que não foram, inclusive, contempladas neste Programa. Como apontam Dutra e Azevedo (2016), “Enquanto o discurso oficial prioriza setores ditos “estratégicos” para o “desenvolvimento” do país, representantes das ciências humanas afirmam ser impossível pensar qualquer projeto de desenvolvimento para o país deixando de lado o caráter mais reflexivo das ciências, característica mais comum nas ciências humanas” (p. 240). Os autores chamam atenção, desse modo, para a necessidade de uma reflexão ampla sobre a concepção de ciência, o papel dela na sociedade e a noção de desenvolvimento construída no país. Barreto e Domingues (2012) apontam que a Agenda Nacional de Pesquisa buscou abranger as humanidades a partir da criação de Centros de Excelência em Humanidades.

Um entrave importante à essa Agenda Nacional de Pesquisa, apontado por Barreto e Domingues (2012), é o déficit de cultura de inovação no Brasil, que atinge a relação entre empresariado e universidade, dificultando a transformação de ciência em tecnologia. Essa interação é, certamente, muito mais



complexa quando se trata das ciências humanas e sociais, pois coloca a questão sobre que produções científicas seriam de interesse do setor empresarial.

Junto à priorização de “áreas estratégicas”, também chama a atenção a ideia presente no VI PNPG de que o combate às assimetrias no SNPG não deve ocorrer em detrimento da manutenção e ampliação dos centros de excelência brasileiros:

Os centros de excelência brasileiros devem ter garantida a sua capacidade de produção de conhecimento, tecnologia e inovação para o desenvolvimento da nação, atuando inclusive como promotores da consolidação de grupos emergentes alinhados com as vocações das mesorregiões brasileiras. A necessidade de consolidação dos grupos emergentes fica evidente quando **se observa o alto percentual de cursos de mestrado avaliados pela CAPES com nota 3** (Brasil, 2010, p. 153, negrito nosso).



Como o próprio Plano aponta, para que o investimento tanto nos centros de excelência quanto nos grupos emergentes seja possível, faz-se necessário o aumento do investimento em ciência, tecnologia e inovação. Entretanto, reconhece-se que as agências de fomento, com exceção da CAPES, dirigem seus investimentos para os centros de excelência e não para os grupos emergentes. Assim, apesar da proposta do VI PNPG, a ideia de centros de excelência,

diferentemente de convergir com o combate as assimetrias, pode acabar por reproduzir a concentração do ensino e da pesquisa em pós-graduação em determinadas instituições. Diante do histórico da política científica nacional, isso significaria a continuidade de investimento, sobretudo, para as regiões sudeste e sul.

Em termos da avaliação dos PPG, o VI PNPG considera que ao longo da história do SNPG há distorções de todo tipo:

Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das ciências exatas e naturais, as quais migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de força. No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do publish ou perish invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o paper e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação continua sendo excessivamente curta para as necessidades dos programas, que mal têm tempo para esperar pelos efeitos das mudanças implementadas e adensar as propostas e os resultados delas decorrentes (Brasil, 2010, p. 127).



Considerando que o SNPG é composto por um conjunto de universidades com propostas e perfis diversos (universidades humboldtianas; universidades públicas não-humboldtianas; universidades privadas), concebe-se que elas devem “responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutro extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores público e privado” (Brasil, 2010, p. 128). Dessa forma, seria recomendável criar mais de um sistema de avaliação. Também se recomenda periodicidades distintas para programas notas 6 e 7 (períodos mais longos). Para os outros programas, diante da necessidade de monitoramento, considera-se que devem ser avaliados em períodos mais curtos. Outras recomendações é que a CAPES adotasse entre os parâmetros de avaliação para os PPG nota 5, 6 e 7 a comparação destes PPG com programas internacionais considerados de referência; bem como que lançasse “mão de critérios que contemplem assimetrias, especialmente no caso de mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente” (p. 131).

A busca pela internacionalização já observada no V PNPG se mantém no VI PNPG. Segundo Barreto e Domingues (2012), o VI PNPG propõe estimular a internacionalização a fim de combater o ensimesmamento da pós-graduação brasileira. Para tanto, propõe um “movimento de mão dupla de envio de estudantes – dos melhores, em suma – para fazer doutorado pleno no exterior



e capturar o conhecimento no estado da arte, e da atração de profissionais e até mesmo estudantes estrangeiros, com o mesmo propósito e para oxigenar o sistema” (p. 41).

Costa, Costa e Yamamoto (2020), diante da grande atenção que tem sido dirigida à internacionalização na comunidade científica brasileira nos últimos anos, apontam que, apesar do crescente debate sobre a internacionalização, não há consenso na comunidade científica sobre o modo de concebê-la. Ao remeterem-se à avaliação dos PPG pela CAPES, os autores apontam que esse sistema avaliativo “pode contribuir para que a internacionalização seja encarada como um fim em si mesmo. Isso pode ser visualizado pela avaliação dos PPGs realizada pela CAPES, ao colocar a internacionalização como importante critério de qualificação [dos PPG]” (p. 234).

Como vimos acima, o VI PNPG compreende a internacionalização de maneira não restrita à produção e a partir de uma via de mão dupla, focalizando a formação de recursos humanos e a articulação entre a relação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Apesar disso, algumas considerações apresentadas por Costa, Costa e Yamamoto (2020) são importantes de serem apontadas: a) o foco na relação com os “países centrais” (EUA, Canadá, países europeus), levando a importância de se problematizar “se a produção internacionalizada versa sobre temas de interesse geral de um país ou região, ou se responde às questões pertinentes apenas aos países onde se almeja publicar e ser citado” (p. 230); b) a limitada citação de trabalhos



brasileiros nas produções internacionais, inclusive, em trabalhos de autores brasileiros, contribuindo para a desconsideração dos contextos locais de produção e, assim, para a homogeneização e hegemonização na ciência, ao invés de possibilitar expandir o conhecimento produzido localmente; c) a diversidade epistemológica da psicologia, que abrange formatos de produção diferentes, como também se observa em outras áreas das ciências humanas e sociais, que focalizam a publicação de livros, no idioma local e através de autoria individual e que, devido ao foco em determinadas temáticas, a internacionalização possível seja entre Sul-Sul e não com os “países centrais”; d) a adoção do inglês como idioma, o qual pode vir a estabelecer barreiras de acesso ao conhecimento por parte das comunidades locais; e) sob a compreensão da internacionalização como um fim em si mesmo, promovermos como efeito colateral o surgimento de “periódicos internacionais predatórios”, ou seja, com baixos requisitos, rápido processo editorial e alto custo financeiro para publicação. Podendo levar, assim, a produções e conhecimentos inócuos.

Embora não existam dúvidas sobre a importância da internacionalização para a ciência, Costa, Costa e Yamamoto (2020) ressaltam ser interessante que os PPG a concebiam não como um fim, mas como meio para aprimorar as funções da pós-graduação - a formação e a produção científica - e a colaboração entre países visando o desenvolvimento da sociedade. Castro (2021), ao também tratar sobre a internacionalização na pós-graduação, alerta para a necessidade de considerarmos elementos que vão



além de uma avaliação circunstancial da internacionalização ser um meio ou um fim. Salienta que é preciso problematizar o enquadre político-epistemológico sob o qual a internacionalização se encontra fundamentada: de subordinação e de dependência dos países do Sul em relação aos centros hegemônicos do Norte.

O período de planejamento do VI PNPG encerrou em 2020 e não foi implementado um novo PNPG. Ou seja, assim como ocorreu nos governos Collor, Itamar e FHC, estamos num período de vácuo na formulação de um PNPG.

Desafios e atravessamentos do SNPG nos processos de construção e consolidação do PPGP-UFAL

A trajetória da pós-graduação em Psicologia, segue, em linhas gerais a direção imprimida pelos diversos PNPG e as políticas da CAPES deles decorrentes. A sua expansão é expressiva ao longo das décadas, assim como a necessidade de superar as fortes assimetrias regionais, de qualidade e entre subáreas da Psicologia.

Como bem descreve o Documento de Área da Psicologia preparatório para a Avaliação Quadrienal de 2017, desde que o primeiro mestrado em Psicologia Clínica surgiu em 1966 na PUC-Rio, seguido pelos Mestrados em Psicologia Experimental e Psicologia clínica da USP em 1970, o nosso sistema de pós-graduação não parou de se expandir e hoje cobre praticamente todo o território nacional. Apenas os Estados do Acre, Tocantins, Roraima e Amapá não possuem um curso de Mestrado em Psicologia. No caso do



Nordeste, ainda nos anos 1970 passamos a ter os Mestrados em Psicologia Cognitiva na UFPE e Psicologia Social na UFPB. Hoje todos os estados nordestinos possuem pelo menos um curso de Mestrado. Quanto aos cursos de doutorado, a evolução é mais lenta por depender da consolidação dos mestrados. Os primeiros doutorados apareceram nos anos 1970 na USP, vindo a seguir o Rio de Janeiro e o Distrito Federal. Hoje, no Nordeste, temos três estados que ainda não possuem cursos de doutorado, entre eles está Alagoas.

O diferente ritmo de desenvolvimento dos Programas tem relação também com o seu nível de consolidação e, portanto, com a sua nota. Embora existam programas de elevada qualidade em todas as regiões do país, certamente a qualidade também se encontra assimetricamente distribuída no país, exigindo atenção quer dos processos de avaliação, quer das políticas de financiamento.

Diferente de outras áreas de conhecimento, o Nordeste é a segunda região com maior número de Programas de pós-graduação em Psicologia, superando o sul do país. No entanto, não temos ainda, na região, nenhum programa nota 7 e apenas dois programas nota 6.

É nesse cenário que se insere o PPGP-UFAL, cujo curso de mestrado foi aprovado em 2010, 16 anos depois da criação do curso de graduação em Psicologia da UFAL e último ano de planejamento do V PNPG. Como apontamos, tratava-se de um momento em que vivíamos grande otimismo em relação ao desenvolvimento econômico, social e científico brasileiro.



Considerando que um objetivo central do V PNPG era o combate às desigualdades regionais, com a aprovação do PPGP-UFAL a área de Psicologia ampliou a sua presença na região nordeste, cuja cobertura completa ocorreu em seguida com a criação dos mestrados na UFMA e UFPI. Importante lembrar-nos que o PPGP-UFAL ainda é o único curso de mestrado *stricto sensu* em psicologia do Estado de Alagoas. Alagoas, Piauí e Maranhão continuam sendo os Estados da região que ainda não oferecem curso de doutorado em Psicologia. De início é interessante ressaltar que, a exemplo do que acontece nas demais regiões, o curso nasce em uma universidade pública pelas condições que esse tipo de instituição oferece para a qualificação e dedicação à pesquisa aos seus docentes. Na área de Psicologia são muito reduzidos os Programas em instituições privadas e, no caso do Nordeste esse número se reduz a três casos (um mestrado profissional no Rio Grande do Norte, um programa na Universidade Católica de Pernambuco e um programa na Universidade de Fortaleza).

Em conjunto com a contribuição da política científica formulada no contexto histórico do V PNPG, algumas ações desenvolvidas pelos docentes do curso de graduação em psicologia da UFAL, entre 1994 e 2010, foram importantes para a criação das condições necessárias para a implementação de um programa de pós-graduação em psicologia na UFAL. Entre essas ações vale destacar:

- a. Qualificação em nível de doutorado, o que envolveu investimento pessoal e apoio institucional para que



docentes completassem a sua formação em outros Estados. Como bem apontado no V PNPG, em 2003, apenas 43,3% dos docentes das universidades federais possuíam doutorado.

- b. Ampliação do corpo docente efetivo do curso de graduação em psicologia, selecionando, a partir dos concursos públicos, docentes com titulação de mestrado e doutorado em psicologia.
- c. Implantação de um curso de Especialização, em 2005.
- d. Construção de Grupos de Pesquisa pelos docentes e orientação de pesquisas de Iniciação Científica;
- e. Participação de docentes em Associações Científicas e na organização de eventos científicos nacionais em Maceió, como o V Congresso Norte e Nordeste de Psicologia (V CONPSI), em 2007 e o XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), em 2009.



O PPGP-UFAL iniciou seu funcionamento com três linhas de pesquisa: a) Processos Psicossociais; b) Saúde, Clínica e Práticas Psicológicas; c) Processos Cognitivos e Medidas Psicológicas. Estas linhas eram compostas pelos 13 docentes lotados no Instituto de Psicologia que possuíam titulação de doutorado. Entre 2011 e 2016 foram matriculados 102 mestrandos e entre 2017 e 2020 ocorreram mais 95 matrículas (UFAL, 2021), o que indica o alto interesse de estudantes pelo Programa e uma importante contribuição do

PPGP para a formação de recursos humanos qualificados para o Estado de Alagoas e para a região Nordeste. Até 2020 já haviam sido defendidas 129 dissertações no PPGP.

Inicialmente, o Programa encontrava-se vinculado ao Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte, compartilhando a infraestrutura desse Instituto com outros cursos da UFAL. Em 2015, com a entrega do prédio do Instituto de Psicologia da UFAL, o PPGP passou a ter melhores condições de infraestrutura para atividades de ensino, pesquisa e extensão, contando com espaços físicos para laboratórios, salas de aula, salas de reunião e gabinetes para os professores. Apenas em 2016 um servidor técnico em tempo integral começou a atuar no Programa, facilitando as condições de trabalho interno.

O PPGP-UFAL entregou seu primeiro relatório para a CAPES em 2011, primeiro ano de realização de suas atividades, último ano do triênio que completava o ciclo avaliativo. Nesse sentido, a nota com que foi recomendada o seu funcionamento não foi alterada, pois, efetivamente, não houve avaliação de desempenho de cursos que existiam há apenas um ano.

Assim, para o PPGP-UFAL, o primeiro período completo do ciclo avaliativo da Capes é o quadriênio 2012-2016, cuja avaliação foi realizada em 2017. A ficha de avaliação desse período será tomada como elemento para se pensar, aqui, os desafios que o Programa tem pela frente, tendo em vista a sua meta estratégica de atingir a nota 4 e poder pleitear a abertura do curso de doutorado. Além desse documento, utiliza-se também o relatório



encaminhado à Capes na conclusão do quadriênio 2017-2020, cujo processo avaliativo ainda está em curso e cercado de várias inseguranças quanto à divulgação dos seus resultados.

Na avaliação quadrienal de 2012-2016, cuja nota 3 fora mantida, a CAPES indicava um conjunto de desafios para o PPGP-UFAL que podem ser articulados a condições explicitadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação apresentados anteriormente. Focalizaremos três destas condições na discussão sobre desafios e atravessamentos do SNPG na construção e consolidação do PPGP-UFAL:

- a. capacitação docente;
- b. a assimetria regional, considerando, sobretudo, o investimento financeiro;
- c. critérios de avaliação dos PPG pela CAPES.



Um primeiro desafio colocado pela Coordenação da Área de Psicologia da CAPES, com base no relatório da comissão de avaliação, era a heterogeneidade de objetos de estudo, abordagens teóricas e metodológicas nas três linhas de pesquisa do Programa. Tal diversidade foi entendida como uma dificuldade para o desenvolvimento de atividades de pesquisas consistentes e para a colaboração entre docentes.

Este desafio remete-se a um atravessamento que dificultou a própria construção do Programa na UFAL anteriormente à 2010: a titulação dos docentes no nível do doutorado. O número de

docentes com titulação de doutorado no curso de graduação em psicologia em 2010 era pequeno: 13 docentes. Deste modo, diante do número mínimo de docentes para o estabelecimento de um curso de mestrado, todos foram incluídos na proposta, mesmo existindo pouca articulação entre eles em termos de objeto de estudo, abordagens teóricas e metodológicas e parcerias de trabalho, como apontado na avaliação quadrienal da CAPES. Aspecto que resultou em fragilidades na estruturação das linhas de pesquisa e no desenvolvimento de pesquisas colaborativas.

A partir de um processo de auto avaliação, realizado pelo PPGP em 2017, com o apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFAL e do representante da área da Psicologia da CAPES à época, Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, foram estabelecidas ações e estratégias para melhorar os indicadores de avaliação do PPGP. Em relação ao desafio da diversidade interna ao Programa, uma ação importante foi a publicação de um Edital de Credenciamento e de Descredenciamento de docentes do PPG.

Uma das condições que tornou possível a construção deste edital foi a inserção de novos docentes efetivos no Instituto de Psicologia com titulação de doutorado, aumentando o contingente de recursos humanos qualificados para o Programa de Pós-Graduação. Nesse aspecto, pode-se considerar também como uma ação anterior do PPGP a implementação, em 2014, de uma bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). O bolsista, via aprovação em concurso público, ingressou como professor efetivo no Instituto de Psicologia em 2016, e continuou



vinculado como professor no mestrado. Uma nova bolsista de PNPD foi selecionada, mantendo-se a política de fortalecimento do quadro docente no Programa.

A partir do Edital de Credenciamento e Descredenciamento, 11 docentes foram credenciadas/os como permanentes; três docentes continuaram no Programa apenas até a conclusão de suas orientações, sendo posteriormente descredenciadas/os do PPGP, e três novas/os docentes foram credenciadas/os como permanentes (UFAL, 2021). Esta alteração do corpo docente possibilitou, inclusive, a reorganização das linhas de pesquisa do Programa. A Linha Processos Cognitivos e Medidas Psicológicas ficaria apenas com duas docentes. Assim, avaliou-se que seria mais adequado a extinção dessa linha e a migração das duas docentes para as outras duas linhas, as quais foram reconfiguradas, de modo a expressarem melhor os trabalhos desenvolvidos nelas. A linha Processos Psicossociais teve seu nome alterado para Subjetividades, Políticas e Processos Psicossociais. O PPGP considera que a pluralidade teórico-metodológica presente nas linhas após essa remodelação é um aspecto positivo, pois: a) fomenta o debate entre as diferentes perspectivas, entendido como importante para uma formação crítica dos estudantes; b) converge com a complexidade de estudo dos fenômenos psicológicos (UFAL, 2021).

Outros desafios para o PPGP-UFAL apontados pela CAPES naquela avaliação quadrienal e considerados neste capítulo são a necessidade de ampliação:



- a. de redes de parceria em pesquisa e em ensino com os demais programas da área e fora da área;
- b. da participação de discentes na produção bibliográfica e do número de produção docente;
- c. do número de projetos com suporte financeiro na modalidade Auxílio à Pesquisa e de docentes bolsista produtividade do CNPq;
- d. dos indicadores de internacionalização.

Em relação ao desafio referente à ampliação de redes de parceria em pesquisa e em ensino com os demais programas da área e fora da área, dois aspectos podem ser considerados: na avaliação quadrienal 2012-2016, a CAPES apontou ser este um elemento muito importante para um PPG, tendo o PPGP alcançado o conceito fraco. Neste mesmo documento, a CAPES indica para um obstáculo importante a ser considerado no caso de Programas emergentes como o PPGP-UFAL: que as modalidades de intercâmbio entre um Programa consolidado e Programas em estágio inicial de funcionamento ou com dificuldade de evolução ainda eram modestas na área da psicologia. Havia na área “claramente, uma preferência em estabelecer redes de pesquisa e intercâmbios com Programas nacionais de nível mais alto ou Programas Internacionais” (CAPES, 2017, p. 13).

Outro atravessamento importante é que, como ressalta o Relatório do PPGP de 2020, uma das ações de articulação entre docentes do PPGP-UFAL com docentes de outros PPG em



Psicologia era a participação presencial destes últimos nas bancas de qualificação e de defesa do Programa. Além de participarem das bancas, realizavam conferências, reuniões científicas e discussão em Grupos de Pesquisa. Esta ação foi bastante prejudicada, antes mesmo da pandemia de COVID-19, em razão dos cortes de recurso financeiros para a pós-graduação nos últimos anos, inviabilizando a participação daqueles pesquisadores na modalidade presencial. Estes cortes têm consequências ainda mais fortes na construção e consolidação de redes de parceria em pesquisa e em ensino com os demais programas da área da psicologia em contextos como o de Alagoas, no qual o PPGP-UFAL é o único curso de mestrado acadêmico em psicologia do Estado. Assim, diferente do que se observa em outras unidades da federação, sobretudo, nas regiões Sul e Sudeste, não há outros PPG na área da psicologia para se articular internamente ao Estado.

Apesar destes atravessamentos, docentes do PPGP-UFAL tem buscado organizar eventos nacionais na UFAL articulados a redes de pesquisa e a associações científicas que participam, como foi o caso do XVI Simpósio da ANPEPP, em 2016, o X Simpósio Brasileiro de Psicologia Política e o I Encontro Nacional Psicologia e Povos da Terra, realizados em 2018. Também têm buscado estabelecer acordos de cooperação acadêmica e parcerias de pesquisa com grupos e instituições nacionais e internacionais como é o caso dos acordos de cooperação estabelecidos com a Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande/MS, e com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUC) da



Universidade de Coimbra, o estabelecimento de uma pesquisa internacional com uma pesquisadora da Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). Ademais, todos docentes do PPGP-UFAL integram Grupos de Trabalho da ANPEPP, articulando-se com pesquisadores de diferentes programas de pós-graduação brasileiros que investigam temas convergentes; bem como tem sido fomentada a mobilidade acadêmica de mestrandos do PPGP-UFAL e a realização de estágios pós-doutorais por parte dos docentes.

No que diz respeito ao segundo desafio, na avaliação quadrienal 2012-2016 é apontado que a participação de discentes na produção bibliográfica do Programa atingiu a marca de 32,8%, ficando abaixo do esperado para um PPG mesmo apenas com o curso de mestrado.

Em relação a esse desafio, um atravessamento importante diz respeito a um aspecto observado desde o I PNPG: a importância da bolsa para os estudantes a fim de evitar evasão do curso e possibilitar condições para eles se dedicarem em tempo integral às suas atividades de pesquisa e produção científica, possibilitando-lhe um bom rendimento global. Assim, podemos considerar que uma baixa quantidade de estudantes com bolsa no PPG contribui para uma baixa participação de discentes na produção bibliográfica.

O Relatório do PPGP-UFAL enviado para a CAPES em 2020 indica que, até 2016, nove bolsas de Demanda Social da CAPES haviam sido disponibilizadas, paulatinamente, para o Programa.



Além destas bolsas, discentes do Programa foram beneficiados com bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). Ao mesmo tempo, como já apresentamos, entre 2011 e 2016, 102 estudantes foram matriculados no PPGP.

Portanto, proporcionalmente ao número de discentes, o número de bolsas atendia a uma pequena parcela dos estudantes. Situação que se tornou ainda pior a partir de 2017 devido aos cortes de verba para a política científica realizados pelo governo federal: no início de 2020, o Programa perdeu metade de suas bolsas, passando a contar apenas com seis bolsas (UFAL, 2021). No I PNPG previa-se a meta de alcançar 60% de estudantes bolsistas. Ao considerarmos apenas os estudantes matriculados no PPGP em 2020 (29 estudantes), observamos que o número de bolsas atingia somente 20,7% dos discentes. Número abaixo, inclusive, do que se observava no SNPG em 2003, quando, segundo o V PNPG, apenas 25% dos estudantes de mestrado tinham bolsa. No edital de bolsa do PPGP para o ano de 2021 estava prevista a concessão de apenas cinco bolsas.

Esta situação fica ainda mais agravada quando consideramos à adoção da política de cotas para o ingresso e distribuição de bolsas para estudantes negras/os (pretas/os e pardas/os), indígenas e pessoas com deficiência pelo PPGP-UFAL a partir de 2018. Considerada uma política de ação afirmativa - fundamental para a democratização da pós-graduação, em convergência com o que ocorreu na graduação – a política de cotas implica em problematizarmos ainda mais o pequeno número de bolsas, pois a



ausência de bolsa para os discentes pode, inclusive, comprometer a permanência deles no Programa.

Apesar desta dificuldade relativa ao pequeno percentual de bolsas para os estudantes matriculados – a resolução deste aspecto depende basicamente da ampliação do investimento, por parte das agências de fomento nacionais e estaduais, para os cursos de mestrado - o PPGP tem ampliado o diálogo entre a coordenação e os discentes sobre a importância da produção discente. No planejamento estratégico feito em 2020, o PPGP recomenda que cada mestrando submeta ao menos um artigo ou um capítulo de livro por ano, considerando os estratos superiores do Qualis (UFAL, 2021).

A pequena participação de discentes na produção bibliográfica possui implicações na produção docente, uma vez que uma das estratégias importantes de construção de conhecimento na pós-graduação é a publicação entre docente e discente. Segundo a avaliação quadrienal 2012-2016 da CAPES, o PPGP possuía um número de artigos abaixo da média da área (65 artigos enquanto a média da área era 158,7 artigos) e o mesmo ocorria em relação à produção de livros e capítulos de livro (31 itens quando a média da área era 84,6 itens). O desafio a se destacar em relação à produção docente, é que, apesar da concentração da produção nos docentes mais produtivos ter sido avaliada com o conceito Bom, “O indicador dos docentes com produção igual ou superior ao piso da área foi considerado fraco, atingindo o patamar de apenas 69,23%. Da mesma forma, a contribuição



média de cada docente permanente / ano também foi avaliada como Fraca” (p. 12). O que indicava para uma distribuição desigual na produção bibliográfica entre docentes no PPGP.

Uma ação importante do PPGP após essa avaliação quadrienal foi o Edital de Credenciamento e Descredenciamento publicado em 2017, no qual um dos critérios avaliados foi a produção/publicação qualificada do docente, tendo docentes sido descredenciados em razão de não terem alcançado a pontuação mínima exigida. Mantendo a preocupação com a quantidade e qualidade da produção, a meta de melhoria da produção docente foi mantida no planejamento estratégico realizado pelo PPGP em 2020. Uma ação proposta é a revisão dos critérios de produção bibliográfica na Resolução de Credenciamento, Recredenciamento e Descredenciamento do PPGP, ampliando a exigência de quantidade anual e qualidade dos itens produzidos pelos docentes.

Neste desafio relativo à produção bibliográfica docente, um atravessamento a se considerar é o pequeno número de docentes efetivos no Instituto de Psicologia (23 docentes), os quais são responsáveis por atividades na graduação, na pós-graduação e na esfera administrativa. Atualmente, há 17 docentes credenciados no PPGP e uma professora visitante, todos com atuação também na graduação. Neste sentido, uma ação importante para a melhoria dos índices do PPGP referentes ao trabalho docente é a ampliação do número de professores efetivos do Instituto de Psicologia.



A fragilidade na produção docente contribui negativamente para o terceiro desafio apontado anteriormente, a pequena quantidade de projetos com suporte financeiro na modalidade Auxílio à Pesquisa e a ausência de docentes bolsista produtividade do CNPq, pois a baixa produção dificulta a aprovação em editais de fomento à pesquisa.

Na avaliação quadrienal de 2012-2016, a Coordenação de Área da CAPES indicava que o percentual de projetos com financiamento externo ficava abaixo da média da área da psicologia: 43,3% dos projetos em andamento nos Programas em Psicologia eram financiados.

Além da fragilidade relativa à produção docente, outro obstáculo a se considerar em termos desse terceiro desafio é que, como observamos nos PNPG, historicamente há uma maior concentração de investimentos financeiros em grupos mais qualificados em detrimento dos grupos emergentes, o que prejudica a consolidação de Programas como o PPGP-UFAL. Uma das propostas presentes desde o V PNPG para o combate das desigualdades regionais no SNPG é a atuação dos Estados, via às Fundações Estaduais de Fomento à Pesquisa. Nesse sentido, importante apontar que em 2017 foram implantados cinco projetos no PPGP com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), a partir da aprovação em um edital para apoio à pesquisa promovido por esta Fundação. Ademais, depois da avaliação quadrienal 2012-2016, docentes foram contemplados no Edital Universal do CNPq e no edital



de Bolsa Produtividade do CNPq (até 2020, havia uma docente. Em 2021, mais três docentes foram contemplados, existindo atualmente quatro docentes bolsistas produtividade). Além disso, há projetos com financiamento internacional.

Apesar dessa melhoria, o PPGP manteve no Planejamento Estratégico realizado em 2020 a meta de aumento do número de projetos com financiamento nacional e internacional de auxílio à pesquisa e de docentes bolsistas produtividade do CNPq. Uma das ações do PPGP tem sido recomendar que todo docente submeta projeto de pesquisa a editais de fomento nacionais e internacionais e de concessão de bolsas do CNPq na modalidade Produtividade em Pesquisa.

O último desafio a ser abordado é que, segundo a avaliação quadrienal 2012-2016 da CAPES, o Programa apresentava indicadores de internacionalização não muito auspiciosos, apesar de identificarem ações do PPGP que visassem incrementá-los como a realização de estágios docentes em países europeus e o recebimento de visitas de professores da França.

Como vimos, a partir, sobretudo, do V PNPG, a internacionalização passou a ser considerada um critério importante para a avaliação dos PPG pela CAPES. Como apontamos no tópico anterior, as considerações apresentadas por Costa, Costa e Yamamoto (2020) e por Castro (2021) sobre a implementação deste critério são relevantes, pois contribuem para problematizarmos as contribuições da internacionalização para a melhoria efetiva da qualidade da produção acadêmica e



para a inserção da produção brasileira no âmbito internacional, tanto nos países considerados centrais, quanto na relação com outros países do sul. Consideramos que a internacionalização é]a a pós-graduação brasileira, entretanto, essa discussão precisa ser feita a partir de reflexões críticas a respeito da geopolítica do conhecimento, das noções de ciência e de desenvolvimento que a fundamenta.

O PPGP-UFAL, como já apresentado, tem construído convênios com Universidades estrangeiras – Universidade de Coimbra; Universidad Cooperativa de Colombia – e mantém a preocupação com a ampliação de indicadores da internacionalização em seu planejamento estratégico.

Para todos os desafios apresentados pela CAPES, além dos atravessamentos apontados que interferem na consolidação do PPGP-UFAL, é importante também lembrarmos um aspecto ressaltado no tópico anterior como problemático para as ciências humanas e sociais: a relação entre política de desenvolvimento e política científica presente no VI PNPG, na qual se baseiam propostas como a Agenda Nacional de Pesquisa, a relação entre universidade e setor empresarial, e a ideia de centros de excelência. Nessa medida, em um contexto de restrição de recursos para o SNPG, tais políticas afetam de maneira ainda mais drástica as áreas de humanidades e os grupos emergentes, sobretudo, aqueles vinculados a estas áreas.



Considerações finais

Ao longo deste capítulo pudemos constatar a importância da criação da CAPES, do SNPG e dos PNPG para o rápido crescimento da pós-graduação no Brasil. Ao mesmo tempo, há desafios históricos ainda a serem superados e debates importantes de serem travados em relação a determinadas concepções de ciência e de desenvolvimento que orientam cada um dos PNPG. O próprio sistema que proporciona a ampliação da pós-graduação nas diferentes regiões do país e reconhece a necessidade de enfrentar as desigualdades históricas entre regiões, estados, mesorregiões, áreas; também contribui para a manutenção delas ao privilegiar determinadas áreas, regiões e centros de excelência.

No entanto, a situação fica ainda mais agravada quando o próprio SNPG é fragilizado pelo governo federal. Atualmente, além dos cortes de investimento em ciência promovidos nos últimos anos, sobretudo, a partir de 2016, o PNPG para o decênio 2021-2030 não foi elaborado e a avaliação quadrienal 2017-2020 foi judicializada, indicando para um período de descontinuidade da política científica brasileira. Como apontado pelo V PNPG, os resultados do investimento na pós-graduação precisam ser pensados a longo prazo, e incertezas e precariedade de investimento servem como obstáculos para o alcance do desenvolvimento científico nacional. O que não se encontra dissociado do desenvolvimento social e econômico do país, na medida em que a produção da ciência possibilita a compreensão



crítica da realidade, fomentando políticas públicas e tecnologias que contribuem para aquele desenvolvimento.

Alguns elementos fundamentais para a política científica no contexto atual são: a) restaurar a infraestrutura de pesquisa nas universidades públicas, responsáveis pela maioria dos programas de pós-graduação; b) ampliar o orçamento da CAPES, do CNPq e das Fundações de Apoio à Pesquisa estaduais, aumentando o volume de recursos para o financiamento de projetos de pesquisa e de bolsas sem desconsiderar as ciências humanas e sociais e nem o que apontava o II PNPG – “que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica” (Brasil, 2004b, p. 177); c) formular um novo PNPG que problematize a política de internacionalização em relação a processos de subordinação e dependência econômicas e epistêmicas do Sul em relação à hegemonia do Norte, e que tenha compromisso com a justiça social, com um desenvolvimento econômico sustentável, com a expansão da democracia.

Apesar das dificuldades presentes no Brasil, o PPGP-UFAL segue na busca de aumentar sua nota para 4, de modo que possa propor um projeto de doutorado. No Planejamento Estratégico realizado em 2020, o Programa apresentou cinco diretrizes estratégicas para os próximos anos:

- a. Fortalecer a pesquisa e a qualificação da produção científica no PPGP, assegurando o necessário suporte aos grupos de pesquisa para o desenvolvimento das



suas atividades;

- b. Fortalecer a interação entre grupos de pesquisa do PPGP com os de outras universidades do país e do exterior (internacionalização);
- c. Fortalecer no PPGP as iniciativas para a formação discente para o ensino superior;
- d. Fortalecer no PPGP processos de inovação e desenvolvimento tecnológicos e sua transferência para a sociedade;
- e. Aprimorar os processos de gestão, fortalecendo a cultura de planejamento e de auto avaliação.

Considerando que o PPGP-UFAL é o único Programa em Psicologia *stricto sensu* de Alagoas, que apoia a política de ação afirmativa na pós-graduação e que se localiza em um dos Estados mais desiguais do país, com grande índice de pobreza e extrema pobreza, é fundamental a abertura do curso de doutorado, mas acompanhada do investimento público em bolsa de estudo, infraestrutura e recursos humanos.

Assim, será possível ao PPGP-UFAL superar desafios históricos na construção do SNPG e contribuir ainda mais para o combate às injustiças presentes no Estado através do desenvolvimento de pesquisas e intervenções e da formação de recursos humanos qualificados. Como afirmado no II PNPG: “Qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida” (Brasil, 2004b, p. 181).



Referências Bibliográficas

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. Educação em Revista, v. 28, n. 3, p. 17-53, 2012.

BRASIL. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF: MEC, 2004b.

BRASIL. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF: MEC, 2004c.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília, DF: MEC, 2004d.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020. Brasília, DF: Capes, 2010.

CAPES. Ficha de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAL – 2012-2016. 2017.

CASTRO, L. R. Políticas de internacionalização no ensino superior: desafios descoloniais para as ciências humanas e sociais. Rev. psicol. polít., v. 21, n. 50, p. 39-56, 2021 .

COSTA, F. A. Formação e Atuação em Psicologia Social e a Política de Pós-Graduação Brasileira. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 40, e192732, p.1-15, 2020.

COSTA, J. P. da; COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. Noções de internacionalização nos debates sobre a pós-graduação em Psicologia. Revista Polis e Psique, v. 10, n. 1, p. 227–245, 2020.

DUTRA, R. C. A. ; AZEVEDO, L. F.. Programa “Ciência sem Fronteiras”: geopolítica do conhecimento e o projeto de desenvolvimento brasileiro. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 52, N. 2, p. 234-243, 2016



NETO, A. S.; TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. L. P. Da institucionalização do Sistema de Pós-graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020): desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 21, n. 71, p. 1989-2015, 2021.

ROMÊO, J. R. M., ROMÊO, C. I. M., & JORGE, V. L. (2004). Estudos de pós-graduação no Brasil. In Instituto Internacional para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de los Estudios de Posgrado en America Latina. São Paulo: Instituto Internacional para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. 2004, pp. 1-76.

SILVEIRA, M. M. R. V.; ROCHA-NETO, I. O processo de avaliação do sistema nacional de pós-graduação identifica a CAPES e a diferencia das outras agências. *Poiésis*, v.10, n.17, p. 292 - 309, 2016.

TOURINHO, E. Z. E BASTOS, A.V. B. Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil.. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 Suplemento 1, p. 35-46, 2010.

UFAL. Relatório de Dados Enviados do Coleta. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2021.

VIEIRA, E. A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula. São Paulo, SP: Cortez, 2015.



POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO PPGP/UFAL

Marcos Ribeiro Mesquita

Wagner Leite de Souza

Débora Cristina da Silva Alves



Implementadas a partir do início dos anos 2000 e tornada lei em 2012, a política de cotas no ensino superior vem se consolidando como uma estratégia importante de democratização das universidades, conquista da luta do movimento negro que de modo mais categórico, a partir dos anos 90, pautou a criação de programas de combate às desigualdades raciais no espaço acadêmico².

Os resultados desta política são visíveis quando observamos o aumento significativo no número de pessoas negras (pardas e

2 Apesar das lutas étnico-raciais pela democratização do acesso ao ensino superior terem iniciado nos anos 1980, Artes (2018) avalia que “as políticas de ação afirmativa, consolidadas nos últimos 10 anos, e que foram adotadas por governos (tanto na esfera federal como estadual) e instituições de ensino privadas no Brasil, estas últimas, como prestadoras de serviço, com vistas a diminuir as diferenças sociais entre brancos, negros e indígenas (...) são fruto de pressões sociais iniciadas nos anos 1990” (p. 03).

pretas) nas universidades brasileiras. Dados da **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural das/os Graduandas/os das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – 2018** mostram que a população de estudantes pardas/os e pretas/os matriculada nas Ifes brasileiras saltou respectivamente de 132,8 mil em 2003, para 470,2 mil em 2018; e 27,6 mil, em 2003, para 143,5 mil em 2018 (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, 2019).

No caso da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), neste mesmo ano de 2018, o número de estudantes que se declararam pardas/os, pretas/os e indígenas somou um total de 65,9% da população estudantil: 52,7% se declararam pardas/os, 12,1% se declararam pretas/os e 1,1% se declarou indígena, número superior à soma destes grupos nas Ifes em geral que é de 42,1% (Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Estudantes da Ufal, 2020). Ainda que esses dados possam e devam ser problematizados à luz de indicadores que mostram as dificuldades e desafios relativos à permanência desses grupos, eles mostram o impacto na mudança do perfil das/os estudantes³.

No entanto, se os efeitos da política de cotas nas universidades são visíveis na realidade da graduação, eles ainda são

3 Para Silva (2020), são diversas as dificuldades de permanência: “aspectos financeiros relativos aos custos laterais do curso (eventos, materiais, cursos complementares) e demandas de subsistência, que tendem a ser mais agudos para os beneficiários mais vulnerabilizados, público-alvo das políticas de democratização do acesso” (p. 32).



muito tímidos na pós-graduação. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) apontam que mestrandas/os e doutorandas/os negras/os não chegam a 30% do total de estudantes da pós-graduação⁴, um dado que retrata de modo expressivo as desigualdades nesse espaço, considerando que as pessoas negras representam a maior parte da população brasileira (52,9%). (Vieito; Munhoz; Andréa, 2018; Gonçalves; Pereira Junior; Coutinho; Pereira, 2019).

Essa disparidade de representação nos cursos de mestrado e doutorado impacta diretamente na composição do corpo docente nas universidades, inclusive nos Programas de Pós-graduação (PPGs). Um levantamento de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵, mostrou que as/os professoras/es universitárias/os negras/os e indígenas somavam respectivamente apenas 16% e 0,12% nas instituições de ensino superior públicas e particulares no Brasil.

Em função desse cenário, muitas universidades vêm adotando políticas de cotas em seus PPGs, especialmente após a emissão da Portaria Normativa nº13/2016⁶ pelo Ministério da



4 **Negros representam 28,9% dos alunos da pós-graduação.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/negros-representam-289-dos-alunos-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 02/04/2022.

5 **Negros representam apenas 16% dos professores universitários.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghml>>. Acesso em: 25/03/2022.

6 A referida Portaria Normativa determinou o prazo de 90 dias para que as Ifes apresentassem propostas sobre a inclusão de pretas/os e pardas/os, indígenas e pessoas com deficiência em seus Programas de Pós-graduação, induzindo uma política de acesso desses grupos.

Educação, que dispõe sobre a indução dessas iniciativas. Venturini (2020) afirma que “o crescente aumento dessas políticas decorre principalmente do fato de que muitas universidades aprovaram resoluções em seus conselhos universitários, determinando que todos os programas de pós-graduação criassem ações afirmativas em seus processos de seleção” (p. 894).

Foi esse o contexto de criação da política de cotas na pós-graduação da UFAL, uma decisão amparada na perspectiva de que as políticas de ação afirmativa caminhassem na construção de uma contra-hegemonia de representação. Tais políticas pautam-se em uma concepção de equidade que compreende que não tem como pensar a sociedade a partir de uma perspectiva meritocrática, haja vista as intensas desigualdades raciais que produzem um abismo entre as classes sociais.

Assim, esse texto objetiva realizar um breve relato da criação da política de cotas na pós-graduação na UFAL, da adesão do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFAL) a esta política, bem como pensar sobre os efeitos e desafios de sua implementação.

1. A política de cotas na UFAL e a adesão do Programa de Pós-graduação em Psicologia: histórico, efeitos e desafios

1.1. Historicizando o processo de criação da política

A implementação das cotas étnico-raciais na pós-graduação da UFAL é fruto de uma conjuntura que une esforços e lutas do



movimento negro do estado, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) desta universidade e a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEP) que naquele momento coordenou o debate junto aos PPGs.

Estimulada pela Portaria Normativa nº13/2016 do Ministério da Educação, a gestão central da universidade criou, em setembro de 2016, a Comissão **Cotas na Pós/UFAL**, que tinha como finalidade “apresentar propostas de ações afirmativas a serem adotadas pelos Programas de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* da Universidade Federal de Alagoas, visando estimular uma maior democratização do acesso aos/às negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e pessoas com deficiência” (Comissão Cotas na Pós/Ufal: Construção E Acompanhamento de Propostas de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação da Ufal, 2017).

Além disso, a ela foram atribuídas outras funções importantes que demarcam o lugar que as políticas de ação afirmativa conquistaram na instituição como: acompanhar a realização dos processos de seleção dos programas de pós-graduação, propor uma política de reserva de vagas para pós-graduandas/os cotistas nos cursos de língua estrangeira, desenvolver estudos e estabelecer critérios de implantação das ações afirmativas na pós-graduação, e elaborar e apresentar relatórios bianuais do censo discente da pós-graduação ressaltando os impactos da introdução do sistema de cotas⁷.

7 Portaria n. 1434 de 12 de setembro de 2016. Boletim de Pessoal CAS/DAP/UFAL.



Esta Comissão foi constituída pelos três segmentos da UFAL e por representantes da sociedade civil, movimentos sociais e grupos que pesquisam sobre o tema das relações étnico-raciais.

Depois de uma série de reuniões discutindo a proposta a ser negociada com os PPGs, e tomando como referência a análise de iniciativas similares concebidas em outras universidades, a Comissão Cotas na Pós/UFAL sistematizou um documento que apontou para as seguintes proposições: a) reserva de 20% das vagas para candidatas/os autodeclaradas/os negras/os; b) reserva de 10% das vagas para candidatas/os indígenas; e c) reserva de 10% das vagas para candidatas/os com deficiência. O documento também apontava para a criação de uma nota de corte nos processos seletivos para as/os candidatas/os cotistas, dois pontos abaixo da nota estabelecida para inscritas/os na ampla concorrência.

Pensando na política de permanência das/os cotistas, o documento também previu a reserva de bolsas de estudo atendendo aos percentuais de vagas estipulados a cada categoria e sinalizou para a responsabilidade da universidade em reivindicar das agências de fomento, em especial à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), a concessão de bolsas adicionais às já fornecidas e geridas por esta agência às/aos candidatas/os selecionadas/os no sistema de cotas (Comissão Cotas na Pós/Ufal: Construção e Acompanhamento de Propostas de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação da Ufal, 2017).

Por fim, e apoiado na noção de que o exame de proficiência tem sido uma difícil etapa nos processos seletivos para os grupos



que historicamente não tiveram acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira, o documento ainda sinalizou a realização desse exame até seis meses antes da defesa de dissertação ou tese. Além do mais, compromete a universidade, a partir dos setores envolvidos, em oferecer cursos de idiomas instrumentais através dos programas de extensão da Faculdade de Letras para aquelas/es cotistas que não obtiveram a nota suficiente no exame.

A produção de uma proposta de caráter democratizante para um espaço ainda elitizado e embranquecido como o da pós-graduação não aconteceu sem tensões, dada a perspectiva meritocrática que tem historicamente lhe caracterizado⁸. Ainda que muitos PPGs tenham se colocado numa posição de abertura e diálogo para a criação dessa política, os discursos em torno da diminuição da qualidade e eficiência do ensino, os mesmos que constituíram o debate em torno das discussões sobre a política de cotas na graduação, se fizeram presentes.

A reserva de vagas, a nota de corte, a realização do exame de proficiência com um prazo estendido, se contrapõem às crenças estabelecidas no mérito e na excelência acadêmica, lógicas que reproduzem privilégios. Como destaca Venturini

8 De acordo com Souza (2018), a meritocracia é uma produção discursiva fundamentada na crença da igualdade de oportunidades na sociedade moderna, ou seja, consiste na legitimação do mundo moderno como “ordem justa”, que superou as barreiras entre todas as classes sociais e étnico-raciais. O “talento inato” e “mérito individual” passam a ser justificativas de todo tipo de privilégio, principalmente no que diz respeito ao sucesso escolar e depois no mercado de trabalho.



(2017) “as elites que controlam as normas da academia usam de seu poder para manter novos grupos fora desse ambiente por meio de sutis barreiras à entrada” (p. 17). A autora, amparada no debate realizado por Lani Guinier, discute ainda a necessidade de revisão do conceito de mérito para pensar as políticas de inclusão como as ações afirmativas.

Aliado ao discurso que defende a meritocracia como princípio, alguns PPGs compreendiam naquele momento que não era necessária a implementação de uma política de cotas na pós-graduação, por acreditarem que a existência desse instrumento na graduação já era suficiente para reduzir as desproporções de representação étnico-racial na universidade. Seja por ingenuidade, ou ainda por cinismo, assumir esse discurso é fazer coro com um pensamento que não complexifica as dinâmicas da própria realidade, não exercita a criticidade – elemento necessário à produção de um saber científico – e assume a manutenção do *status quo*. Além disso, os sistemas de seleção para a pós-graduação tem especificidades que, como já dissemos, favorecem a reprodução de desigualdades.

Apesar de algumas dificuldades e tensões no decorrer do diálogo e debate com as coordenações dos PPGs, no dia 17 de novembro de 2017, a proposta foi aprovada por ampla maioria. A aprovação na reunião com as/os coordenadoras/es foi essencial para o prosseguimento da proposta que ainda seria discutida na Câmara Acadêmica e no Conselho Universitário.



Somente no dia 10 de dezembro de 2018, a minuta foi apreciada e então reconhecida pelo Conselho Universitário. Nesse dia, além das/os conselheiras/os, participaram da sessão, técnicas/os, discentes e docentes que integraram a Comissão, bem como, representantes de movimentos sociais, em especial do movimento negro.

É importante observar que o PPGP/UFAL desde o início do processo de construção da política, se fez presente no debate através da participação efetiva de suas/seus representantes na Comissão Cotas na Pós/UFAL. Esse posicionamento repercutiu no compromisso assumido internamente pelo Programa e em seus desdobramentos.



1.2. Efeitos e desafios da política: um início de reflexão

Sobre os efeitos da política de cotas étnico-raciais no PPGP/UFAL podemos afirmar que eles são inúmeros. Com isso queremos dizer que além de ter provocado uma pluralização em termos étnicos e raciais, esta política também possibilitou: 1) impactos subjetivos no que diz respeito ao fortalecimento da identidade negra e indígena, e a visibilidade de ações políticas antirracistas dentro e fora do espaço universitário; e, 2) o aumento de produções científicas a partir de um processo de pluralização epistêmica com a formação de pesquisadoras/es negras/os e indígenas na pós-graduação, provocando uma produção de saberes e fazeres evocados na universidade em contraponto aos aportes teórico-metodológicos eurocêntricos.-

Sobre o primeiro ponto, é importante destacar que as cotas étnico-raciais ampliam horizontes ao garantir novas perspectivas de futuro para as/os sujeitas/os negras/os e indígenas marcadas/os por uma história intergeracional de analfabetismo, subemprego e empobrecimento. Para estas/es, concluir o ensino médio, a graduação e acessar a pós-graduação em um estado que lidera o índice de analfabetismo no país (e que tem a população negra nesse ranking⁹) é um passo significativo, inimaginável para a maioria.

Dessa forma, entendemos que a política de cotas étnico-raciais amplia perspectivas e materializa possibilidades e isso evoca efeitos subjetivos bastante significativos. Entendemos que as cotas contribuem para que as/os sujeitas/os tornem-se negras/os e indígenas no sentido de que passem a afirmar uma identidade racial crítica. Isto é, assumem um posicionamento ético-político-afetivo no mundo, o que as/os permitem questionar e criar estratégias de enfrentamento à ordem hierárquica racista da sociedade¹⁰.

Assim, além das cotas étnico-raciais atuarem como uma modalidade de reparação e compensação sócio-histórica no sentido material e de autonomização (ao garantir outras perspectivas

9 Alagoas se mantém com a maior taxa de analfabetismo do país.

Disponível em: <<https://www.gazetaweb.com/noticias/politica/alagoas-se-mantem-com-a-maior-taxa-de-analfabetismo-do-pais/#:~:text=Estado%20com%20a%20maior%20taxa,delas%20homens%2C%20e%20outras%20177>> Acesso em: 10/04/2022.

10 Longe de demarcar uma generalização ou um essencialismo, é importante pontuar que há pessoas negras, até mesmo cotistas, que afirmam concepções conservadoras reproduzindo lógicas de dominação.



educacionais e de emprego e renda a longo prazo) – “um processo intenso de dessegregação étnica e racial”, como nos diz Carvalho (2018, p. 89), elas também servem para a (re)construção, a valorização, o fortalecimento e a positivação das identidades negra e indígena. Esse elemento é importante para que as/os cotistas passem a ter orgulho de sua raça, etnia e história, não apenas no sentido do fortalecimento da autoestima¹¹, mas também para o alcance de letramento étnico-racial o que possibilita reconfigurar as relações étnico-raciais no Brasil (Furtado, 2018; Silva, 2014).

Isso caracteriza as cotas como uma política identitária que contribui para evocar uma organização ativa das pessoas negras e indígenas a partir da vinculação em coletivos de militância e debates políticos e científicos sobre as questões étnicas e raciais dentro e fora da universidade (Furtado, 2018). Enquanto exemplos desse movimento, podemos citar a Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es (ANPSINEP) e a Articulação Brasileira das/os Indígenas Psicólogas/os (ABIPSI), frentes de luta e resistência na construção de uma psicologia comprometida com o enfrentamento do racismo.

Em relação ao segundo ponto, a produção e difusão de uma pluralização epistêmica, ela se dá em razão do significativo aumento de universitárias/os indígenas e negras/os nas

11 Para Furtado (2018), o fortalecimento da autoestima é um aspecto importante visto o exemplo da população negra que teve sua história e características físicas e culturais depreciadas e desvalorizadas.



últimas décadas. Segundo Nuñez (2019), isso possibilitou que “novas” perguntas e epistemologias fossem convocadas e adentrassem esse ambiente de produção científica, o que evoca um enegrecimento epistêmico e/ou o uso de epistemologias pintadas de genipapo e urucum. Em consonância com a autora, acreditamos que esse movimento provocou a construção de uma frente acadêmica-militante que atua na construção de outros saberes, práticas e métodos, situados em concepções feministas, afrocentradas e cosmovisões indígenas. Ou seja, um levante epistemológico que se propõe a combater silenciamentos de saberes que sempre existiram, mas que permaneceram invisibilizados em decorrência do racismo e sexismo epistêmico fundante das ciências produzidas nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016).

Essa presença negra e indígena discente e docente na graduação e pós-graduação, trouxe mudanças potentes ao questionarem os currículos e a cultura universitária estruturada em discursos e práticas racistas. Assim, elas/es se constituem pesquisadoras/es militantes que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil, posicionando a universidade na luta pela construção de um Estado brasileiro descolonizado, ou seja, de fato democrático e igualitário na justiça e no acesso aos recursos materiais, plurinacional, com equidade na sua diversidade étnica e racial, e deveras pluricultural e pluriepistêmico (Carvalho, 2018; Gomes, 2018).

Pensando na realidade do PPGP/UFAL, é possível ver um maior movimento de docentes no engajamento de discussões



sobre as relações étnico-raciais, sobre a colonialidade e seu contraponto, a partir da afirmação de práticas coletivas e anti-coloniais e decoloniais; a aproximação a epistemologias que incorporam saberes e cosmovisões negras, quilombolas e indígenas, entre outras questões que passam a fazer parte do cotidiano do debate intelectual no Programa e atravessam as disciplinas ministradas e pesquisas realizadas. Além disso, o ingresso de discentes negras/os contribuiu com o aumento de trabalhos politicamente engajados que refletem muitos de seus interesses como a construção da identidade negra na escola, a discriminação racial nas redes sociais, a intersecção do racismo e do sexismo na produção do corpo da mulher negra, as trajetórias de militância de mulheres negras jovens feministas, a construção discursiva sobre o Bolsa Família a partir da narrativa de participantes (majoritariamente mulheres negras), o debate sobre relações étnico-raciais na construção do currículo nos cursos de formação em psicologia, práticas de cuidado em saúde em comunidades quilombolas, entre tantos outros temas e trabalhos ligados às suas experiências e seus saberes tradicionais.

Em termos quantitativos, acreditamos que a maior presença de corpos negros e indígenas no PPGP/UFAL é uma conquista, dado que esse espaço foi constituído historicamente e majoritariamente por pessoas brancas. Suas presenças denunciam as desigualdades, nos desafia a pensar outras estratégias de democratização da pós-graduação e afirmam a condição de sujeitas/os em um lugar que lhes é de direito.



No entanto, precisamos continuar atentas/os ao processo de fortalecimento da política implementada e, para isso, temos alguns desafios a enfrentar. O primeiro se refere ao próprio número de estudantes negras/os e indígenas selecionadas/os pela política de cotas no PPGP/UFAL. Tendo como base os dados dos processos seletivos que aconteceram a partir de 2018 – ano em que a política foi instituída no Programa –, até a sua última edição em 2022, ingressaram 22 estudantes cotistas¹² de um número total de 139 aprovadas/os, o que resulta em um percentagem de 15,82%. Ainda que o número expresse o aumento, especialmente de pessoas negras no PPGP/UFAL, ele ainda é muito tímido. Se considerarmos que desse número total de cotistas apenas um estudante indígena foi aprovado, nosso desafio se torna ainda maior. Esses números expressam o tamanho das desigualdades e dos desafios que temos enquanto Programa, inserido em uma instituição que cada vez mais tem sido requerida, inclusive por nós, a produzir mecanismos de inclusão e democratização social.

Acreditamos que fortalecer uma prática antirracista nesse cenário requer avaliar e rever procedimentos, bem como, criar estratégias que repercutam em um maior número de candidatas/os cotistas aprovadas/os. Uma possibilidade é a constituição de projetos de extensão que articulem graduação e pós-graduação e que tenham como centro, não só o debate em torno da

12 Vale salientar que esse quantitativo, se refere ao ingresso por cotas de um modo geral, sem discriminar as diferentes modalidades existentes (cotas étnico-raciais, para servidoras/es e para pessoas com deficiência).



importância das políticas de ação afirmativa, mas também o auxílio a estudantes e profissionais negras/os e indígenas que queiram se candidatar ao Programa. A extensão, como um dos pilares da universidade, deve pautar ações por meio de projetos que garantam o letramento racial, isso implica em trazer para perto das práticas acadêmicas, pessoas negras e indígenas. A afirmação da identidade negra/indígena como processo de reflexão crítica, nos auxilia na avaliação dos impactos das ações afirmativas nas universidades. A instrumentalização técnica e teórica na preparação das/os candidatas/os, seja na escrita dos projetos, seja no debate em torno da afirmação política de direitos, nos parece uma necessidade.

Outra possibilidade é repensar os próprios modelos de processo seletivo. Se a existência da nota de corte e o caráter não eliminatório do exame de proficiência, assumidos pelo PPGP/UFAL, são indispensáveis, elas não têm sido suficientes para o aumento desse ingresso. Assim, talvez seja imperativo construir outras estratégias de avaliação das/os candidatas/os. Como diz Venturini (2020), a maioria dos programas de pós-graduação que adotaram ações afirmativas não exclui as fases tradicionais do processo de admissão e “alguns desses procedimentos tradicionais têm alto potencial de exclusão e podem afetar diretamente a efetividade das medidas” (p. 13). Isso requer uma discussão mais ampla com a participação de docentes, técnicas/os e estudantes, em especial das/os cotistas. Um debate que contemple a experiência de outros Programas, o acúmulo de discussão da Associação



Nacional de Pós-graduandas/os (ANPG) e de outras associações, entidades e movimentos sociais que estejam refletindo sobre o tema, etc. Não existem fórmulas prontas e cada Programa tem suas especificidades. Por isso, a necessidade de fazermos coletivamente um debate qualificado sobre as estratégias de inclusão que passem pela avaliação dos processos seletivos.

As ações afirmativas não se restringem à implementação de cotas no processo de seleção e ingresso de estudantes. Para que a política seja efetiva, outras ações, inclusive previstas na resolução da UFAL, precisam ser reiteradas e fortalecidas pelo PPGP/UFAL, mas também pelo conjunto de setores e instâncias da universidade responsáveis pelo desenvolvimento da pós-graduação. Os programas relativos à permanência, talvez sejam, nesse conjunto de ações, aqueles que mais produzem efeitos no movimento de inclusão.

No PPGP/UFAL as ações voltadas à permanência das/os discentes têm sido muito limitadas em função da precarização e desinvestimento na pós-graduação. Sendo um Programa em consolidação, e, nesse sentido, com poucos recursos financeiros e materiais que possam se converter em efetivo apoio às/aos estudantes, o PPGP tem se resumido a implementar a política de cotas no processo de seleção de bolsas. Na prática, ainda que seja um sinalizador do compromisso com a política de democratização, isso contribui muito pouco para que as/os estudantes cotistas consigam se dedicar exclusivamente ao mestrado.

Cobrar das instituições responsáveis e atuar politicamente junto a outros programas, à gestão central da universidade,



e a associações científicas diversas, no sentido de reivindicar investimentos para a pós-graduação, em especial aos PPGs em processo de consolidação, deve compor o cotidiano do PPGP/UFAL, como um mantra daquilo que não podemos deixar de fazer se quisermos garantir a permanência das/os estudantes e a qualidade das pesquisas desenvolvidas. Muitas/os delas/es têm passado pela experiência da pós-graduação sem a salvaguarda do direito às condições mínimas de apoio por parte da instituição. Neste caso, não só sem a garantia de bolsas, mas também sem uma política de moradia estudantil, sem recursos que assegurem a participação das/os estudantes em congressos, sem o auxílio para realização de campo etc.

Ainda sobre a necessidade de pressionar as instituições no sentido de cobrar a efetividade da política de ações afirmativas na pós-graduação e sua expansão, tem-se discutido entre as diversas associações científicas, inclusive pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), a utilização do estabelecimento desta política como um critério da avaliação quadrienal dos Programas, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além de induzir outros PPGs a instituírem ações voltadas à inclusão de negras/os e indígenas, essa valorização por parte da CAPES, fortaleceria as ações afirmativas na pós-graduação.

Baseado na experiência de outros Programas, mas também na avaliação que fazemos do contexto em que o PPGP/UFAL se



encontra nesse debate, consideramos necessário a criação de uma comissão formada por docentes, discentes e técnicas/os com a finalidade de fiscalizar e avaliar a política de ações afirmativas no Programa, aperfeiçoando-a, atualizando-a às novas necessidades. Ela poderia ser um espaço de permanente reflexão sobre a política visando tanto o seu monitoramento, quanto sua ampliação. O próprio debate em torno da criação de instrumentos no processo seletivo que contribuam para o aumento do número de cotistas negras/os e indígenas, bem como, a cobrança institucional de uma política de permanência, referidos acima, podem ser de sua responsabilidade.

Por fim, por se relacionar com o tema das ações afirmativas na pós-graduação, consideramos que temos um grande desafio a ser superado: a necessidade de pensarmos coletivamente em uma política antirracista que conduza ao aumento de docentes negras/os e indígenas no PPGP/UFAL. Logicamente que isso não depende apenas do Programa, mas de um conjunto integrado e continuado de ações institucionais. Ainda assim, é importante que fiquemos atentas/os à criação de estratégias que num futuro próximo permita a admissão dessas/es docentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação.



Considerações finais

Compreender os desafios para a efetividade e o aperfeiçoamento das ações afirmativas na pós-graduação, exige

das instituições de ensino superior o repensar das práticas consolidadas no modo de fazer acadêmico. Para Oliveira e Machado (2013), o processo de implementação das ações afirmativas no Brasil visibiliza o fracasso das instituições em garantir igualdade, tal como se pregava no modelo de construção das sociedades ditas democráticas. De modo que adotar políticas de ações afirmativas denunciam a insuficiência e incompletude do projeto universalista de sociedade pautado pelo liberalismo fundado na garantia formal da igualdade (Oliveira; Machado, 2013). As ações afirmativas constituem então, o reconhecimento de que não partimos do mesmo lugar social e político, e essa compreensão, desarticula um modo de fazer acadêmico calcado na meritocracia da produção do conhecimento.

Desde de que se constituiu demanda política dos movimentos sociais negros e indígenas, as políticas afirmativas eram (ainda são) tidas como busca por privilégios sociais, visto que, parece difícil assumir as gravíssimas falhas produzidas pelo colonialismo e a colonialidade. Restrepo e Rojas (2010), ao fazer a distinção entre colonialismo e colonialidade afirmam que o primeiro constituiu o domínio político e militar que garantiu a exploração em benefício dos colonizadores. Já a segunda, se faz um fenômeno histórico atual, que naturaliza os padrões de poder territoriais, raciais, culturais e epistêmicos, acarretando as relações de dominação. Essas relações de poder têm ao longo dos séculos, produzido não apenas o genocídio negro e indígena, mas também tem negado acesso a lugares históricos, políticos, sociais e epistêmicos.



É importante pontuar esses elementos porque eles fazem parte dos desafios que queremos pensar para as políticas afirmativas na pós-graduação, onde apontaremos três aspectos fundamentais de compreensão das demandas da população negra e indígena. O primeiro aspecto diz respeito à garantia da política de ações afirmativas na graduação, que nasce do reconhecimento da importância da lei 12.711/12, que instituiu o caráter étnico-racial como componente de acesso a vagas nas universidades públicas de ensino superior. O sucesso da política de cotas na garantia da inserção de negras/os e indígenas nos cursos de graduação, foi crucial para a redução dos abismos raciais no ambiente acadêmico, estendendo a demanda para a instituição da política de cotas na pós-graduação. Esse aspecto político, apesar de esbarrar na estrutura racista que nega o racismo, parece ter ganhado força junto a professoras/es, estudantes e técnicas/os que viram a diversidade étnico-racial como nunca antes nas universidades do Brasil.

Desse modo, o primeiro desafio consiste em garantir a permanência da política de cotas nas instituições públicas de ensino nos três níveis de inserção: 1) na graduação, por meio da Lei 12.711/12, que será revisada e precisará, e precisará de pressão social e política para que seja renovada e aperfeiçoada; 2) defesa das cotas, nos termos da lei, para os programas de pós-graduação em todo país; 3) defesa da implementação efetiva da Lei 12.990/14 que institui 20% das vagas para negras/os nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no



âmbito da administração pública federal (Brasil, 2014). Garantir a presença da população negra e indígena em todos os níveis de atuação acadêmica é imperativo na busca por equidade e justiça, uma vez que a universidade em toda sua universalidade ainda está sendo debatida, e isso requer a presença e permanência não só de estudantes, mas também de técnicas/os e professoras/res negras/os e indígenas.

Portanto, a defesa da política de cotas deve fazer parte do compromisso antirracista que a universidade precisa assumir diante da desigualdade étnico-racial que permeia o ambiente universitário. Precisamos de uma comunidade atuante na desnaturalização do racismo institucional. A pós-graduação representa um mecanismo de ascensão acadêmica necessário, uma vez que, sem estudantes negros/os e indígenas de mestrado e doutorado, reproduziremos a mesma estrutura branca de acesso e permanência. Para Venturini e Feres Júnior (2020), desde as primeiras iniciativas para a instituição da política de cotas na pós-graduação, em 1999, pela Universidade de Brasília (UnB), já se pautava que “para estudantes negros, a pós-graduação era de mais difícil acesso do que a graduação, apresentando dados sobre o baixo número de docentes negros em universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a própria UnB” (p. 885). Ou seja, já existem décadas de debate sobre a importância da política de cotas na pós-graduação, o que demonstra que, temos avançado, mesmo que de forma lenta.



O segundo aspecto importante além da garantia da existência das políticas afirmativas é o entendimento de que elas vêm atreladas à necessidade da ampliação das políticas de permanência na universidade. Para isso é importante incluir pós-graduandas/os no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Também se faz necessário garantir a ampliação do número de bolsas de financiamento, com foco na garantia de seu reajuste de acordo com a inflação. Não basta apenas inserir negras/os e indígenas na pós-graduação, é preciso garantir a permanência de qualidade nesse ambiente.

Uma das ferramentas de análise social da epistemologia negra é a interseccionalidade, que versa sobre como as opressões de raça, classe, gênero, sexualidade, regionalidade, dentre outros marcadores, incidem sobre corpos negros e indígenas, instituindo lugares subalternos. Tal análise nos faz compreender que qualquer política que se coloque a pensar a população negra e indígena, precisa ser transversal, entendendo que as desigualdades estão articuladas como produto da colonialidade vigente (AKOTIRENE, 2018). Desse modo, é preciso criar um ambiente acadêmico que propicie o justo debate, a justa formulação epistêmica, assim como o justo acesso e permanência. Não adianta instituir políticas que abrem lacunas para a evasão de estudantes negras/os e indígenas, é preciso garantir que todo o processo seja efetivo. É necessário enxergar pelas lentes da interseccionalidade o direito à política de cotas, garantindo não só o acesso às cadeiras disponíveis para estudantes cotistas, mas também a justa permanência.



O terceiro e último aspecto, consiste em promover uma cultura antirracista na qual a equidade racial e étnica possa ser uma marca institucional. A colonialidade como resquício do colonialismo, ainda impera na violação de direitos de pessoas negras e indígenas, de modo que, discutir a necessidade da inserção dessas populações nos espaços acadêmicos visibiliza o tamanho da violência colonial que nos faz reivindicar por direito à educação. Gomes (2010) afirma que por muito tempo a ciência serviu – e ainda serve – como estratégia de dominação, discriminação e racismo, fazendo da universidade o espaço de divulgação desses ideais e práticas coloniais. E assim, para que possamos avançar é necessário que a universidade possa reconhecer a marca colonial em si, a ponto de criar uma cultura de redução das desigualdades étnico-raciais, fazendo do ambiente científico, que antes foi responsável por promover a violência epistêmica, um promotor da equidade de debate.

As mudanças só ocorrem mediante a desnaturalização do racismo existente e do reconhecimento das manutenções das estruturas racistas, dentro de uma avaliação que precisa ser permanente. Isso implica em investir na formação de professoras/es para a construção de um ensino que se paute não só na epistemologia do colonizador, mas que traga a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como fundante desse estado-nação, tal como institui a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Tal entendimento deve ser transversalizado em todos os níveis de formação e no tripé que sustenta a universidade (ensino, pesquisa e



extensão para que construamos um ambiente de formação menos violento, mais preparado para receber pessoas negras e indígenas.

Em tempo, acreditamos que é a partir dos desafios e dos apontamentos acima destacados, que o PPGP/UFAL deva refletir e atuar para que o compromisso antirracista se torne cada vez mais concreto no sentido de garantir não só maior representatividade étnico-racial no corpo docente e discente, mas também uma política efetiva de assistência e permanência para as/os pós-graduandas/os. Uma política também que afirme o PPGP/UFAL como um espaço de produção de saberes e práticas científicas politicamente engajadas com a transformação da sociedade, contribuindo assim, com um horizonte mais equânime e plural.



REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ARTES, Amélia. Dimensinando as desigualdades por sexo e cr/raça na Pós-graduação brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES*. Brasília: Andifes; Fonaprace, 2019.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acessado em 28/07/2018

_____. **Lei nº 11.645**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acessado em 17/04/2022.

_____. **Lei nº 12.228**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acessado em 17/04/2022.

_____. **Lei nº 12.711**, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acessado em 17/04/2022.

_____. **Lei nº 12.990**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm Acessado em 17/04/2022.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COMISSÃO COTAS NA PÓS/UFAL: CONSTRUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE PROPOSTAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO DA UFAL, 2017.

FURTADO, Taisa Teresa Gomes. **A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (Org); **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 25-49, 2016.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; COUTINHO, Francisco Ângelo e PEREIRA, Juliano Gonçalves. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da ABPN**, v.11, Ed. Especial -Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? Abril de 2019.

NUÑES, Geni. Descolonização do pensamento psicológico. **Revista Plural**, ano II, nº 02, p. 06-11, 2019.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de.; MACHADO, Elielma Ayres. Ação afirmativa como política de Estado no Brasil: considerações sobre o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígena na educação básica. In CARVALHO, Carlos Roberto de *et al*, **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Ed NAU, Rio de Janeiro, 2013.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS(AS) ESTUDANTES DA UFAL [recurso eletrônico]: Coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior. Maceió: EDUFAL: Proest, 2020.

RESTREPO, Eduardo.; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán - Colombia, Ed. Universidad del Cauca, 2010.

RIZZOTO, Maria Lúcia Frizon; BORTOLOTO, Claudimara. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Interface** (Botucatu) 15 (38), 2011.

SILVA, Fabson Calixto da. **Ação afirmativa, tensões e relações raciais na educação: repercussão em torno da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2014.



SILVA, Tatiana Dias. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente.** Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** 3ª ed. – São Paulo/SP: Editora Contracorrente, 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas para a pós-graduação: desenho e desafios para a política pública. **41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS.** Caxambu, 2017.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de Ação Afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

VIEITO, Ana Carolina Esposito; MUNHOZ, Danielle Duarte; ANDRÉA, Gianfranco Faggin Mastro. Elites e Poder no Campo Científico: a Questão das Cotas para Negros na Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. **Ciências Jurídicas**, v.19, n.1, p. 35-41, 2018.





3

POLÍTICAS DE ESCRITA E PESQUISA CONTRA HEGEMÔNICAS NAS PRÁTICAS FORMATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO

Aline Kelly da Silva

Simone Maria Hüning

Marília Silveira



Comemorar: compartilhar memórias com vistas à construção de um futuro, que precisa olhar e honrar o passado. Neste momento em que comemoramos dez anos de nosso Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), entrelaçamos neste texto histórias de três gerações de pesquisadoras que se conectam em experiências de ensino e pesquisa neste Programa, com o objetivo de discutirmos como se dão os tensionamentos - e por vezes cisões - entre razão e emoção nas práticas de ensino e pesquisa da pós-graduação. Uma de nós esteve presente desde a elaboração do projeto de sua criação e compõe, desde o começo, o quadro de docentes permanentes. Outra, egressa da graduação de nossa instituição, iniciou suas atividades de pesquisa como bolsista de iniciação científica, cursou aqui seu mestrado e retornou,

durante seu curso de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para atividades de mobilidade acadêmica, que incluíram uma prática de estágio docência. A terceira chegou ao nosso PPGP como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) e, no momento desta escrita, ocupa posição de professora visitante.

Precisamos logo dizer que esta apresentação e este encontro na escrita não se dão por meras formalidades acadêmicas ou vínculos institucionais. O que nos entrelaça são afetos de amizade e trajetórias formativas que sinalizam para um desejo de produzir políticas de pesquisa que abram fissuras nas formas hegemônicas de se pensar a psicologia, o ensino e a pesquisa. Trajetórias de um processo formativo que, a partir de nosso encontro, torna-se mútuo e, em si mesmo, já rompe com a noção de distanciamento, objetividade e racionalismo como únicos princípios possíveis e legítimos na produção de conhecimentos em psicologia. Lampejam e perpassam essas linhas memórias de encontros em sala de aula, de começo da vida profissional e ingresso na universidade, das primeiras aulas, dos primeiros contatos e da construção de parcerias e alianças que tomam como cenário nossa universidade.

Neste texto, falar de experiência e seus afetos, não é ilustrar ou exemplificar, enfeitar com historinhas as páginas de um livro acadêmico. A experiência aqui é constitutiva de uma postura epistemológica, ética e política de não anulação das vidas e dos corpos que tecem a escrita e permite, assim, fazer a análise



do nosso presente e nossas políticas de ensino e pesquisa. Ela é campo de emergência de questionamentos, problematizações e tensionamentos de nossas relações, saberes e práticas acadêmicas. Esta escrita é, também, nossa resposta às manifestações de surpresa, incompreensão e desqualificação encontradas nas próprias instâncias da pós-graduação - não apenas local, mas no cenário nacional - de que a escrita da experiência (de estudantes, pesquisadoras, professoras) possa ser significativa e relevante para a produção acadêmica. Tal espanto, seguramente, relaciona-se à ideia colonial de que só teria valor e seria legítimo o conhecimento produzido sobre “outros”, pautado no distanciamento e na objetificação, traduzida em interrogações como: qual é seu objeto de estudo? Sua pesquisa é sobre o que/quem?

Aqui nos tornamos sujeitos de nosso saber, de nossos olhares de pesquisa, de nossa produção, de nossas práticas de ensino-aprendizagem. Não apenas admitimos, mas também conduzimos práticas de pesquisa sobre nós, sobre sujeitos-autoras que podem, ao dizer sobre seus corpos e posições subjetivas, produzir conhecimentos relevantes. É também sobre um nós que se produz o conhecimento, não como subjetivismo ou intimismo, mas no entrelaçamento insurgente entre vidas, epistemologia e política. Tal postura, que acolhe as inscrições biográficas na pesquisa, é inspirada em epistemologias descoloniais e subalternas e desloca a supremacia da ideia de que a única coisa que importa é o conhecimento em si mesmo, anulando quem o produz (Hüning; Oliveira; Rocha; Silva, 2021).



Nos colocamos, deste modo, numa atitude de enfrentamento ao que chamamos de práticas hegemônicas no campo acadêmico, nomeando não apenas paradigmas epistemológicos, mas também posicionamentos ético-políticos marcados ou apagados nos espaços de produção e legitimação da ciência, que operam, entre outras estratégias, por uma universalização e homogeneização do regramento discursivo e das práticas de se fazer pesquisa e ensinar, próprias do patriarcado e da branquitude.

Assim, ancoradas nos trabalhos de autoras e autores que denunciam, questionam e tecem perspectivas de recusa a essa lógica de apagamento, de uma racionalidade pura, da burocratização, do branqueamento, da neutralidade e impessoalidade, propusemos uma experiência de formação inspirada na produção de escritas corporificadas, insubordinadas, situadas e disruptivas da lógica acadêmica instituída. Neste capítulo, buscamos compartilhar e discutir tensionamentos e reflexões derivadas desta experiência/experimentação, convictas de que podemos buscar outras formas de ensinar, pesquisar e escrever.



Uma indisciplina e algumas insurgências

Em 2021, período em que nossas atividades acadêmicas passaram a ser realizadas de forma remota, em função da pandemia de COVID-19, nos aventuramos na oferta conjunta de uma disciplina eletiva no curso de mestrado em Psicologia: Políticas de

pesquisa e escritas contra-hegemônicas. Com o intuito de abrir brechas nos modelos de conhecimento e políticas de pesquisa instituídas hegemonicamente, buscamos performar e criar estratégias teórica e metodologicamente consistentes e rigorosas para a pesquisa e o ensino em psicologia, fazendo do ambiente de ensino-aprendizagem um laboratório de trocas e vivências dessas performances: uma disciplina com foco na indisciplina ou uma disciplina monstruosa (Oliveira; Bleinroth; Silva, 2021).

A ementa proposta apontava para o estudo e discussões de epistemologias latinas/descoloniais e antirracistas, políticas de pesquisa e de escrita contra-hegemônicas ao modelo acadêmico tradicional, além do exercício de experimentação na pesquisa e na escrita. Nosso objetivo era oferecer suporte teórico-epistemológico para pensar modos de escrita e suas implicações políticas na pesquisa e, inspiradas em autoras como bell hooks, Gloria Anzaldúa, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Donna Haraway, Silvia Rivera Cusicanqui, Patricia Hill Collins, entre outras, propúnhamos produzir estratégias de transgressão de modelos de ensino, pesquisa e escrita acadêmicas.

Para tanto, insistimos em processos coletivos de estudos e diálogos, exercícios de escritas biográficas e corporificadas e leituras mútuas, sustentadas por perspectivas epistemológicas que propõem pensarmos nossa relação ética com o conhecimento que construímos. Assim, a primeira reconfiguração necessária passou pelo modelo de ensino-aprendizagem e pelas posições ocupadas por docentes e discentes neste espaço. Seria impossível fazer



acontecer a proposta, sem um ambiente de confiança e respeito recíprocos. Colocamos em questão, portanto, não a transmissão de teorias, conceitos ou técnicas de escrita, mas o que Érika Cecília Soares Oliveira nomeia de performance feminista (OLIVEIRA, 2020) de uma docência-discência como caminho e percurso de pesquisas conectadas com a vida, numa constante reflexão ético-política sobre o que significa nossa produção teórica e isso que chamamos de conhecimento acadêmico, que temos, junto com outras autoras, discutido em diversas outras publicações (Moraes; Tsallis, 2016; Silveira; Conti, 2016; Oliveira; Rocha; Moreira; Hüning, 2019; Silva; Mesquita, 2020; Hüning; Oliveira; Rocha; Silva, 2021; Oliveira, Bleinroth; Silva, 2021; Rodrigues; Silva, 2021). A aposta dessa disciplina foi feita, portanto, também no encontro com a autora quando ela afirma que “Escrever, pensar, refletir, nos tempos atuais, são ações que envolvem grande risco, são altamente desestimuladas, combatidas pelo governo. Daí ser importante praticá-las como forma de resistir. Praticá-las, de preferência, incansavelmente” (Oliveira, 2020, p. 3).

Iniciamos os encontros com a discussão do texto de Gloria Anzaldúa (2000), “Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo”. A ideia era que o texto funcionasse como dispositivo para que discentes, a maioria mulheres nordestinas, pensassem sobre suas histórias e relações com a escrita, ao mesmo tempo em que construísem um autorizar-se à autoria. Simultaneamente, colocamos em questão também as posições das docentes, duas de nós mulheres brancas e nascidas



no Rio Grande do Sul, e uma mulher negra alagoana. Tais inscrições biográficas nos permitiam discutir a partir de uma perspectiva interseccional, entre outras questões, as políticas e condições de acesso e circulação de mulheres nos espaços acadêmicos, bem como do domínio de recursos e ferramentas que operam na produção de possibilidades ou “interdições e hierarquias produzidas no ato de escrever e ser lida” (Oliveira; Rocha; Moreira; Hüning, 2019, p. 182). Nesta leitura inicial ancorava-se também a proposta do curso que seguiria com o estudo de textos do feminismo descolonial e subalterno, bem como dissertações defendidas por mulheres no próprio PPGP-UFAL que performassem a política de pesquisa e escrita que buscávamos trabalhar, inserindo no referencial utilizado também uma produção local e situada.

A partir disso, definimos como questão disparadora dos trabalhos uma proposta de escrita a partir do enunciado “Eu, pesquisador(a)”, relacionando a trajetória biográfica com sua proposta de pesquisa. Para esta atividade, onde cada discente deveria produzir um texto, o grupo se organizou em trios que trabalharam juntas(os) ao longo do semestre, dando suporte ao processo de escrita de demais colegas do trio. Assim, nesses trios cada discente lia o trabalho das(os) colegas e tecia comentários entre o grupo. Além disso, como docentes também nos organizamos para que cada uma ficasse responsável pela leitura de quatro ou cinco trabalhos, considerando a ordem alfabética dos nomes na turma, para acompanharmos trabalhos de trios diferentes e, posteriormente, circularmos a ordem de leitura e



acompanhamento desses trabalhos, buscando revezar entre nós quem leria determinados textos. Todos os textos em produção eram compartilhados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e podiam ser livremente acessados e comentados por qualquer participante da disciplina. Era frequente que esta atividade extrapolasse os limites dos trios iniciais e suscitasse em quem lia novos caminhos e questões sobre os modos de pensar as próprias pesquisas e trajetórias acadêmicas. A aula posterior à socialização dos textos, quando eram feitas devolutivas coletivas (para além dos comentários já feitos no AVA), tomava-os como material de discussão, juntamente com outros referenciais bibliográficos indicados, e a partir disso ganhavam contornos os debates e construções teóricas, metodológicas e ético-políticas para se pensar a pesquisa de forma insurgente, feminista e transgressora.



Nossas aulas síncronas ocorreram quinzenalmente, a fim de possibilitar um intervalo com atividades assíncronas de preparação para escrita, estudo, trocas e leituras dos textos indicados para cada aula. Buscamos fomentar, assim, um duplo processo de aprendizado: tanto a reflexão e a escrita de textos conectados com as temáticas de pesquisa de cada discente, como também o exercício de comentar trabalhos de colegas e, assim, contribuir criticamente como interlocutor(a) de um texto, posto que somos comumente chamadas(os) a essa função de comentar e avaliar trabalhos a partir dos lugares institucionais que ocupamos na pós-graduação. Entendemos, portanto, ser parte da formação instigar a reflexão sobre como exercer uma crítica aos pares/colegas e

como deslocar, se assim considerarmos pertinente, formas rígidas de avaliação das pesquisas para formas mais coletivizadas e dialogadas nessa função de comentar e/ou avaliar.

Os primeiros encontros foram marcados por entusiasmo, curiosidade e estranhamentos sobre o que seria uma escrita contra-hegemônica e o que queria dizer o termo contra-hegemônico. O entusiasmo com a possibilidade de conectarem suas questões de pesquisa com suas histórias de vida veio também repleto de demandas por modelos para realizar tal escrita, como se houvesse alguma fórmula capaz de facilitar e padronizar os modos de narrar a si na pesquisa, entendendo esta como uma questão política que compõe o ato de pesquisar quando partimos da não separação entre escrita e vida (Anzaldúa, 2000). Ao passo em que apontavam a proposta da disciplina como inovadora diante do que tinham, até então, como norma de escrita e pesquisa acadêmica, parte da turma pontuava também angústias e expectativas de que, em algum momento, colocássemos à disposição uma espécie de manual para escrever e pesquisar de maneira contra-hegemônica. Assim, uma questão se colocava desde aqui: é possível termos um modelo sobre como pesquisar, se nos situarmos numa perspectiva crítica ao modo como a ciência moderna universaliza questões locais e singulares, no afã de torná-las supostamente padronizáveis?

Além de expectativas por respostas fechadas, com o passo a passo para desenvolver uma pesquisa contra-hegemônica, outras questões emergiram nas discussões em sala de aula situando o quanto a universidade é normatizadora, rígida e sufocante. Apesar



disso, também se apontava dificuldades em ler e comentar textos que ‘não são acadêmicos’. E aqui, novamente, algumas questões: então nossa produção de conhecimento deixa de ser acadêmica? Nos situamos fora do campo científico quando rompemos com pesquisas hegemônicas? Criticar a hegemonia da razão ocidentalizada significa sermos desprovidas(os) de razão?

Nesse percurso a escrita ganhava tons poéticos em alguns escritos e, junto a um certo deslumbramento, vinha uma dúvida: “se o texto é poético deixa de ser acadêmico? Fazemos literatura ou ciência?”. As angústias vinham, assim como as anteriores e as seguintes, sempre em dicotomias que inevitavelmente desembocavam num pedido de que marcássemos o que era certo e errado. Conversávamos que as narrativas e as poéticas quando entram num texto acadêmico precisam compor uma função, sustentar um argumento, sustentar um campo de pesquisa. O gesto de inserir uma narrativa num texto significa que por alguma razão ela foi produzida ou provocada pelo processo de pesquisa, de tal modo que se a retiramos o texto não existe. Aí reside a diferença de inserir poéticas ou narrativas de modo a ilustrar a pesquisa. Uma forma de verificar o tipo de inserção das narrativas num texto é essa: se eu retiro as narrativas do meu texto ainda tenho um texto?

Estamos em 2022 e a despeito das feministas brancas e negras discutirem epistemologias desde os anos 1970 a marca do pensamento científico na universidade segue sendo o corte. A caneta, o lápis, o teclado com o qual escrevemos se torna essa navalha de corte, em que se cortam e dividem, o conhecimento



e a experiência, a razão e a emoção. No tratamento do texto acadêmico hegemônico o processo é de purificação. A história que compõe a produção do conhecimento é retirada. Com essa navalha corta-se o que é pessoal, retira-se a experiência. E não foram poucas vezes que nesse corte percebemos que o viço das(os) estudantes é também cortado. “Eu gostava de escrever antes de entrar na universidade”, “eu escrevia diários, contos”. A poética cindida, deixada de fora, excluída da produção do conhecimento. Não é à toa que as perguntas chegam igualmente cindidas e dicotômicas, visto que os corpos dessas(es) estudantes são marcados pelas formações acadêmicas. Disputamos aqui, de dentro da universidade e inclusive de dentro desse programa, a construção e afirmação de outro lugar para a experiência.

Donna Haraway (1995) alerta que a escrita acadêmica é, quase sempre, marcada por um certo “olhar de deus”, por um estilo de pensamento que se mostra como um olhar sem corpo, sem carne e sem lugar. De um lado o sujeito que conhece e suas razões, do outro o objeto a ser conhecido, na ignorância, inclusive de si mesmo. “A separação e o corte são as metáforas por excelência deste modo de conhecer, é preciso separar sujeito de objeto, razão de sensibilidade, ciência de política, conhecimento científico de literatura” (Moraes; Tsallis, 2016, p 41).

Ponderamos, entretanto, que o corte não é necessariamente o problema em si. Sem perder a lâmina, hoje afiamos com Gloria Anzaldúa (2021) a navalha de nossas canetas, nos permitindo sangrar em textos a nossa própria experiência.



O caminho para sustentar essas apostas inclui um exercício ativo de escrita. Inclui uma escuta atenta aos processos de pesquisa: o que acontece comigo no campo de pesquisa? Quais são os elementos que me movem? E para isso é necessária a experimentação e, principalmente, as re-escritas. Este último, talvez, o exercício mais difícil para os e as estudantes, porque a re-escrita convoca a um paciente revisitar do próprio processo, que anda na contramão da pressa de acertar de primeira e do pedido do manual para ser “contra-hegemônico”. Parte desse processo é a “busca por outras gramáticas, elas próprias corporificadas, mediadas, não puras. A escrita na ciência está longe de ser o simples relato dos resultados de uma pesquisa. Ela é antes, uma forma de povoar o mundo. Uma forma de fazer mundo” (Moraes; Tsallis, 2016 p. 43).



Escrever com narrativas, contar histórias, encontrar poéticas que componham com o conhecimento que produzimos carrega de modo não ingênuo (Haraway, 1995) essa provocação de abertura e criação de mundos. Com essa mesma navalha que noutros tempos a ciência neutra, branca, masculinista e colonial cortou a experiência da produção de conhecimento, hoje rasgamos as normas hegemônicas para fazer sangrar as histórias que por muito tempo não puderam ser contadas. Desse modo, podemos convocar a pergunta: “O que fazemos existir com a nossa escrita?” (Silveira; Conti, 2016, p. 61).

Ainda nessa direção Ester Mambrini (1998) nos provoca com a célebre frase de Roland Barthes (1987) “escrever é abalar

o sentido do mundo”, título de seu artigo que ela desdobra em pergunta: “e ensinar a escrever é abalar o sentido do mundo de quem?”. Em seu artigo a autora discute sobre o problema criado pela exigência da escrita dissertativa na universidade que pode desembocar em construções de falsos textos. Ou seja, vários parágrafos em que ideias são incluídas com alguns nexos, mas que são vazios de sentido, ainda que pareçam esteticamente impecáveis e bem-escritos (Mambrini, 1998). Rebuscamentos na escrita eventualmente são utilizados para forjar a erudição da(o) autor(a), assim como as narrativas e poéticas, às vezes inseridas como ilustração, como já pontuamos. Percebemos esses elementos nos textos escritos na disciplina e não é incomum encontrar em trabalhos acadêmicos. Ensinar a escrever passava por indicar também quando essas estratégias eram utilizadas e a disciplina toda foi um certo abalo no sentido do mundo de todas(os).

A escrita, seguindo com Érika Cecília Soares Oliveira (2020), é uma performance, uma política que nos permite então nos entregarmos à insubordinação e ao confronto dessas políticas narrativas na universidade. Esse afrontamento, ainda segundo a autora, acontece justamente na junção da teoria com a experiência de vida, no teorizar a experiência e experienciar a teoria, processo que as escritas acadêmicas tradicionais procuram evitar. Esses processos se dão “também pela ficcionalização da narrativa, pela tentativa de levar essa ideia ao extremo, de contar uma história de maneira literária, unindo fatos e ficção, produzindo bricolagens entre acontecimentos,



contextos interpretativos, teorias, narrativa poética (Oliveira, 2020 p. 4).

Como entrelaçar essas histórias e narrativas com os respectivos problemas de pesquisa? A partir da proposta de escrever sobre um “Eu, pesquisador(a)”, outra questão para as políticas de escrita e de pesquisa se deu numa provocação para que as narrativas poéticas e histórias de vida se dobrassem com o problema de pesquisa de cada um(a), numa necessária afirmação da dimensão política e coletiva de experiências que informam consigo desigualdades de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, capacitismo, dentre outros constituintes de nossos lugares socialmente produzidos. Corpos que foram objetificados em pesquisas das Ciências Humanas e Sociais, como a psicologia e a antropologia, narram a si mesmos. Portanto, sangrar as histórias que não puderam ser contadas requer desalinhar alianças estabelecidas entre universidade e projeto colonial, sustentadoras da branquitude e do racismo/sexismo epistêmico.

As estruturas de conhecimento hegemônicas, como discute Grosfoguel (2016), perpetuam privilégios para homens brancos europeus, os quais definem o que é ciência, verdade e realidade, por exemplo, desqualificando vozes e conhecimentos críticos aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais e gerando injustiça cognitiva. O monopólio do conhecimento em universidades ocidentalizadas é responsável pelo racismo epistêmico, cuja destruição de conhecimentos tem como correlato a destruição de seres humanos. Daí afirmarmos que, para a ciência hegemônica,



muitas histórias simplesmente não existiram, pois o conhecimento eurocêntrico possibilitou o engendramento de políticas de dominação ontológica, de modo que “o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento” (Grosfoguel, 2016, p. 28). Sobretudo mulheres negras do Sul Global têm suas histórias apagadas do cânone epistêmico. Escrever torna-se, para nós, inscrever nossos corpos não somente na ciência, mas na criação de mundos possíveis.

Nesse vórtice, que uma escrita processual e situada produz, pausas são necessárias. Uma escrita que narra a si pode reatualizar memórias de violências e reabrir dores. Retornar aos textos e fazer uma re-escrita deles é também deparar-se com esse peso de narrar a si e estar exposta(o) não como uma obrigatoriedade, mas sim como um gesto de luta capaz de abrir brechas num presente colonial, ainda bastante racista, misógino e elitista. O cansaço surge em alguns momentos da escrita, sobretudo quando esta mobiliza e performa o próprio corpo no texto. Além disso, a imprevisibilidade dos dias nos tirou de qualquer pretensa linearidade, pois se tratou de um processo de ensino-aprendizagem que se deu em meio a uma pandemia, com mais de um ano de duração no momento de início da disciplina. Nesse tempo, compartilhamos um borramento de fronteiras entre casa e trabalho, ambiente doméstico e ambiente pedagógico, virtualidade e presença. As implicações da pandemia e do ensino remoto em nossas experiências de aula sem um espaço físico comum demandaram mais atenção aos tempos de escrita



entremeados pelo exercício da maternidade, o gerenciamento de tarefas domésticas e o trabalho presencial, especialmente no caso de estudantes em atuação como psicólogas na linha de frente contra a covid-19. Há um corpo-pesquisador(a), não somente um rosto enquadrado na tela, que pede respiros e pausas.

Fizemos um combinado, por volta da metade do semestre, de deixar as escritas fermentarem, por entendermos que no processo de fermentação, organismos que compõem uma matéria ganham força e energia e, para isso, precisam, entre outras coisas, de tempo. Nesse tempo sugerimos dois materiais como inspirações possíveis para as(os) discentes. Primeiro, a leitura da dissertação “Territórios e escrevivências do e sobre o corpo de mulheres negras”, de autoria de Rosângela Jacinto Cabral (2020), atualmente egressa do PPGP. Posteriormente, indicamos a palestra-performance “Descolonizando o conhecimento” de Grada Kilomba (2016). Sustentar a pausa na produção, a fermentação das escritas no corpo, a partir de diferentes linguagens de produção de conhecimento, permitiu o respiro necessário à turma para a retomada do texto.

No último encontro, pontuamos, como em todos os anteriores, elementos dos diferentes textos lidos por cada uma de nós. Havia uma insistência da turma durante todo o período em saber de qual texto estávamos falando quando fazíamos as pontuações. Sustentamos que o trabalho de leitura do processo de escrita era da turma e não de cada um(a) individualmente. Havia também um afã de algumas(uns) em saber se individualmente



tinham “alcançado” ou “acertado” a proposta, como se nós tivéssemos definido uma meta na partida. Nesse momento e em todos os demais que isso acontecia, pontuamos a leitura coletiva e desidentificada porque nossa aposta estava no processo e não no produto. O trabalho da disciplina era desacomodar as escritas cujos efeitos víamos nos posicionamentos e deslocamentos que aconteciam na aula e na perspectiva de que esses efeitos pudessem, depois, aparecer nas dissertações e nas posições da(o) “eu pesquisador(a)” e não apenas nos textos produzidos para a disciplina. Por mais que fomentássemos uma relação horizontal no processo de trabalho, no sentido de que discentes também se liam e comentavam as leituras nos pequenos grupos e iniciávamos todas as aulas com o pedido de que elas(es) falassem primeiro das impressões dos materiais lidos e da experiência de escrever a partir deles, de ler as(os) colegas, permanecia sempre à espreita o peso da palavra das professoras que em algum momento (muitas(os) esperavam) diriam o que era o mais certo a ser feito. E assim pontuamos que as diferenças, que elas(es) mesmas(os) percebiam entre os textos escritos e lidos por elas(es) também, eram esperadas, marcadas por estilos e histórias diferentes e que, portanto, não havia uma norma ou padrão comum a ser alcançado, mas sim uma entrega ao processo e ao acompanhamento dos próprios descolamentos e deslocamentos nesse caminhar.



Conectar razão e emoção, reconectar a ciência com os afetos

Ao estabelecer a primazia da razão com vistas a uma produção de conhecimento válida, a ciência moderna destituiu a importância da experiência na criação teórico-conceitual. Isso produziu implicações não somente epistemológicas, como também ontológicas, uma vez que se excluem formas de conhecimentos de sujeitos e povos não brancos e/ou ocidentalizados. De acordo com Franz Fanon (2008), a ontologia colonial envolve dimensões psicológicas, econômicas, culturais e linguísticas, articulando processos de dominação que atrelam a branquidão à virtude, conhecimento, razão e pureza. A negritude passa a ser tida como seu oposto e, assim, vinculada à desrazão, animalidade, emoção, corporalidade, misticismo e erotismo.

É o mundo colonizador, como diz Fanon (2008), que cria categorias raciais, como preto e branco, alicerçadas numa teia de relações violentas cujos efeitos produzem uma fratura ontológica entre colonizador e colonizado. Sob essa ontologia colonial, nega-se a experiência como constitutiva da ciência, assim como recusa-se ao negro o pertencimento pleno à humanidade. Ambas as dicotomias são problemáticas, porque excluem possibilidades de que razão e emoção sejam, de igual maneira, balizadoras da produção de conhecimento. A construção de um mundo fundado em dicotomias pauta-se, portanto, na história colonial e no imbricamento desta com a ciência moderna eurocêntrica.

Como discute Grada Kilomba (2016), o colonialismo pauta-se em dicotomias do tipo “Eles têm conhecimento; nós temos



experiência”, ou seja, há um pressuposto de que a branquitude, como um centro universal e asséptico, sem marcas e sem nomes, é detentora de conhecimento, enquanto os ‘outros’, produzem ‘somente’ histórias, narrativas, literatura e poesia, vistas como uma espécie de adorno ou adereços que pouco interessam epistemologicamente. Além disso, a hierarquia violenta que define quem pode falar (Kilomba, 2016) faz com que, ao pesquisarmos com sujeitos e temáticas próximos ao próprio contexto social, sejamos convocadas(os) a argumentar sobre como manteremos imparcialidade - como se houvesse imparcialidade nas pesquisas feitas por pessoas brancas, cis, heterossexuais -, ou ainda como ultrapassaremos uma mera militância e construiremos intelectualidade, sendo esta última uma questão comumente direcionada a mulheres negras, incluindo aí autoras renomadas como bell hooks e Grada Kilomba, por exemplo.

As dificuldades discutidas no percurso da disciplina em articular intelecto e dimensão afetiva na escrita assinalam o quão dicotômica ainda é a lógica acadêmica, na qual fomos formadas(os) por muito tempo e cujo movimento faz com que ora busquemos adequação aos modos já consolidados, ora busquemos romper com eles - sob o receio, entretanto, de sermos consideradas(os) ‘não acadêmicas(os)’. Esses binarismos dão-se em um campo de tensionamentos no qual é necessário, então, indagar se uma crítica à ciência hegemônica consistiria em uma recusa a habitar a ciência. Será que precisamos, necessariamente, situarmo-nos em um polo ou outro do debate? A fim de escapar dessa lógica binarista, o



que defendemos é abdicar da dicotomia entre razão e emoção, compreendendo que as práticas de formação, escrita e pesquisa podem transitar entre elas. Nesse sentido, trata-se de compor políticas de pesquisa e de escritas capazes de reconectar a ciência com os afetos, como propõe Silvia Cusicanqui (2018), quando aponta um teorizar com as entranhas superiores (coração, fígado, pulmões) para exercitar a escrita como um gesto descolonizador, visceral, sempre político-ontológico.

A recusa a enquadramentos da ciência hegemônica não diz respeito a um desconhecimento, tampouco limitação cognitiva diante dos modelos legitimados. É possível disputar jogos acadêmicos e escrevermos a partir das regras discursivas hegemônicas. Entretanto, recusamos o modelo hegemônico de ciência por ser esse modelo que apagou violentamente as culturas e linguagens de povos colonizados. Uma escolha ética, portanto, pela afirmação de existências situadas à margem do elitismo branco masculinista. Autoras feministas, como bell hooks (2019) e Silvia Cusicanqui (2018), ensinam que o que está à margem pode ser o centro, uma vez que este foi definido arbitrariamente a partir dos processos de colonização europeia. Para tanto, é necessária uma crítica a como determinados referenciais naturalizam-se como legítimos por vincularem-se a políticas de dominação do racismo, sexismo e elitismo. Com os feminismos negros e descoloniais, aprendemos a questionar narrativas e interpretações hegemônicas, para criarmos furos na ontologia colonial que silencia vozes subalternizadas.

“Como os homens brancos de elite controlam as estruturas ocidentais de validação do conhecimento, os temas, paradigmas e



epistemologias de pesquisa acadêmica tradicional são permeados por seus interesses” (Collins, 2019, p. 436). A epistemologia, segundo Sandra Harding (1987) se constitui uma teoria abrangente do conhecimento e “longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê (Collins, 2019, p. 437). Como todo sistema hegemônico essa epistemologia neutra, colonial e masculinista é estruturante do saber acadêmico e tem a força de apagar as histórias e as experiências consideradas subalternas e desviantes, de modo que mesmo quando nos lançamos (junto com as e os estudantes) nessa afirmação de um lugar epistemológico marcado, localizado, ainda assim duvidamos se o que fazemos é ciência e essa foi uma questão que atravessou todo o tempo de trabalho dessa disciplina. Nos aliamos a Patricia Hill Collins (2019) quando ela afirma que as escolhas epistemológicas “referentes a quem se deve confiar, em que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas inocentes” (p. 437), essas preocupações dizem respeito “a das versões da verdade que acabam por prevalecer” (p. 437). Uma ciência produzida a partir das experiências que foram subalternizadas pelo saber acadêmico tradicional permite, então, a proliferação das versões de verdade e de realidade agora marcadas e situadas. As publicações aqui citadas e com as quais nos aliamos para essa produção indicam a validade e o reconhecimento da existência dessas outras formas de saber acadêmico, nas quais a vida não fica de fora.

Sendo a pós-graduação voltada à formação em pesquisa e docência, compreendemos que os estranhamentos surgidos nas



discussões da disciplina enunciam uma formação em psicologia majoritariamente pautada pelas marcas cartesianas na separação entre corpo e mente. Nesse contexto, podemos apontar também a potência de perspectivas contra-hegemônicas, num possível redirecionamento da formação para enfrentarmos questões pouco visibilizadas no campo psi até recentemente, ao menos até o começo dos anos 2000, como a branquitude, o racismo epistêmico e a centralidade de categorias interseccionais, como raça, gênero, classe, sexualidade etc. para nossos modos de pesquisar e habitar o contemporâneo. Uma questão, a esse respeito, é como nos comprometermos eticamente com modos de escrever, pesquisar, ensinar, nos relacionar e habitar espaços menos colonizadores e violentos possíveis, em vez de nos ocuparmos somente em definir o que se pode chamar de contra-hegemônico. Há uma relevância nessa tarefa, mas é vital nos ocuparmos primeiramente em questionar as relações éticas que estabelecemos no pesquisar, inclusive para evitar uma captura do contra-hegemônico a algo esvaziado politicamente ou a um manual genérico que nos garantiria, de uma vez por todas, um selo de pesquisa ‘contra-hegemônica’.

Nossa aposta é na abertura a uma diversidade de modos de escrever, compartilhar e produzir mundos em que caibam sujeitos historicamente objetificados pela ciência moderna, agora na condição de pesquisadoras(es) que narram com as próprias vozes e corpos, profundamente implicadas(os) com o fim dos sistemas de dominação, bem como com a existência de uma pluriversidade e não mais ‘universidade’ estruturada pelo mundo moderno-



colonial. Uma das maneiras de romper com cisões coloniais consiste em afirmar políticas de escrita e pesquisa na psicologia em que sejam possíveis articulações entre vida e pesquisa, razão e coração (Anzaldúa, 2000; Cusicanqui, 2018) como dimensões indissociáveis, uma vez que os modos de conduzir e escrever os percursos de pesquisa remetem a intrínsecas conexões entre ontologia e epistemologia - o que, por sua vez, possibilita interrogar em nossas práticas de formação: como e para quem escrevemos; quem pode e sobre o que se pode falar, assim como indaga Grada Kilomba (2016); e quais são os pressupostos políticos que nos validam ou deslegitimam numa comunidade acadêmica.

Por isso, finalizamos retomando a ideia de comemoração, com que abrimos esta escrita. Mas agora marcamos a comemoração de nosso próprio encontro e nossas trajetórias formativas como docentes e pesquisadoras que tecem percursos de trocas e partilhas. Fazemo-lo, não por uma celebração de valor privado e individual, mas porque este encontro e a presença de mulheres na pós-graduação, em especial de mulheres não brancas, é uma das condições que torna possível a experiência aqui discutida. Afinal, não seria apenas sobre as pesquisas de discentes que se produziria essa dobra da biografia sobre um fazer, mas também na própria experiência de estar e propor a constituição desses lugares institucionais. O espaço da pós-graduação, portanto, abriga - ainda que muitas vezes a contragosto - a experiência afetiva e política de transformação epistemológica que só é possível pela sua ocupação por mulheres e pessoas não brancas que constroem



alianças para sustentar os enfrentamentos necessários. Nossa existência e presença precisa ser reconhecida como constitutiva e desejavelmente disruptiva desses espaços e seus modos de funcionamento hegemônicos.

Quando nos reconhecemos como co-partícipes da construção deste Programa e do que se produz no campo de conhecimentos da psicologia, necessariamente trazemos junto nossas histórias, vidas e corpos, e com eles vamos abrindo outras possibilidades de fazer a pós-graduação, o ensino, a pesquisa e demais práticas a ela vinculadas. Coloca-se de forma evidente o entrelaçamento de nossos percursos como mulheres brancas e negra, não apenas no compartilhar o planejamento e a condução de uma disciplina, mas também a ânsia e a potência do encontro na produção de espaços mais acolhedores e diversos e necessariamente contra-hegemônicos e insubmissos ao pensamento e ao poder branco e patriarcal. O exercício cotidiano de estar nesta relação de ensino-aprendizagem com outras mulheres docentes e discentes de um mestrado permitiu fazer circular de maneira respeitosa e legítima a fala, os saberes e as experiências, de modo atento aos binarismos e silenciamentos próprios do colonialismo, tão bem acolhidos e tradicionalmente celebrados na universidade. De nossa parte, seguimos enaltecendo as “desobediências epistêmicas e as pesquisas [e pesquisadoras] monstruosas” (OLIVEIRA; BLEINROTH; SILVA, 2021, p.13). Nessa experiência de ensino, pesquisa e escrita aqui partilhada, atendemos à convocação feita por Érika C. S. Oliveira, Maria Laura



M. Bleinroth e Yasmin Maciane da Silva (2021) - e aqui tomamos a liberdade de estendê-la a quem nos lê - , de ocuparmos de forma desobediente os espaços disciplinares e ali encontrar, performar e narrar nossas monstruosidades.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, 2000, p. 229-236. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em 14 mar. 2022.

_____. **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. Rio de Janeiro: A Bolha: 2021.

BARTHES, Roland. **Racine**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CABRAL, Rosângela J. **Territórios, narrativas e escrevivências do e sobre o corpo de mulheres negras**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: file:///D:/Downloads/Territ%C3%B3rios_narrativas_e_escreviv%C3%A2ncias_do_e_sobre_o_corpo_de_mulheres_negras_.pdf

COLLINS, Patricia H. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONTI, Josselem; SILVEIRA, Marília. Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 1, 2016, p. 53-68. Disponível em http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1529/1119. Acesso em 14 mar. 2022.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires, Tinta Limón, 2018.



FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016, p. 25-49. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em 14 mar. 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995, p. 7-41.

HARDING, Sandra. Introduction: Is There a Feminist Method? In: HARDING, Sandra (Org.). **Feminism and Methodology**. Bloomington, IN, Indiana University Press, 1987, p. 1-14.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HÜNING, Simone M.; OLIVEIRA, Érika, C. S.; ROCHA, Késia dos A.; SILVA, Aline K. da. Sobre burburinhos e desatinos: inscrições biográficas feministas nas escritas e epistemologias de pesquisa. In: LEMOS, Flávia. C. *et al* (orgs). **Formação em Psicologia Social e Sociologias Insurgentes: tramas históricas em educação libertária**. Curitiba: CRV, 2021.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba**. Palestra realizada em março de 2016 no Centro Cultural São Paulo (CCSP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxS>. Acesso em 14 mar. 2022.

MAMBRINI, Ester. (1998). “Escrever é abalar o sentido do mundo (.)” e ensinar a escrever é ensinar a abalar o sentido do mundo de quem?. *Letras*, v. 17, 129–137. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511503>. Acesso em 14 mar. 2022.

MORAES, Marcia.; TSALLIS, Alexandra Cleopatre. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. 1, 2016, p. 39-50.



OLIVEIRA, Érika C. S. A docência como uma performance feminista. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 3, 2020. Disponível em http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/4021/2409. Acesso em 14 mar. 2022.

OLIVEIRA, Érika C. S.; ROCHA, Késia dos A.; MOREIRA, Lisandra E.; HÜNING, Simone M. “Meu lugar é no cascalho”: políticas de escrita e resistências. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. spe., 2019, p. 179-184. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29043>. Acesso em 14 mar. 2022.

OLIVEIRA, Érika C. S.; BLEINROTH, Maria Laura; SILVA, Yasmin M. Desobediências epistêmicas e pesquisas monstruosas em psicologia social. In: CRUZ, Lilian R.; HILLESHEIM, Betina; EICHHERR, Leticia M. (Orgs) **Interrogações às políticas públicas**: sobre travessias e tessituras do pesquisar. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2021, p. 13-32.

RODRIGUES, Luciana; SILVA, Aline Kelly da. Por uma política de escrita do cotidiano: enfrentamentos ao racismo e sexismo na academia. In: ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Corrêa (Orgs.). **Redes Intelectuais**: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas. v. 3. Porto Alegre: Rede Unida, 2021, p. 121-133.

SILVA, Ana Cecília R. F. da; MESQUITA, Marcos R. A política e os afetos nas práticas de pesquisas feministas e o encontro com “mulheres negras jovens”. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 15, n. 4, 2020, p. 1-25. Disponível em http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3560/2490. Acesso em 14 mar. 2022.



PARTE 2
**DEBATES EPISTEMOLÓGICOS
E METODOLÓGICOS**



4

PSICANÁLISE E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: DESCONSTRUÇÃO E ALTERIDADE DO TEXTO

Charles Elias Lang

Ana Carolina do Rosário Correia

Hélida Vieira da Silva Xavier



A palavra *frequência* designa tanto o ato ou o efeito de ir com certa assiduidade e constância a algum lugar, quanto uma grandeza física que indica o número de ocorrências de um evento (ciclos, voltas, oscilações, etc.) em um determinado intervalo de tempo. A leitura de *O seminário, livro 17* de Jacques Lacan (Lacan, 1969-1970/1992) nos ajuda a identificar um dos laços sociais formativos do professor/pesquisador: sua frequência a um discurso e, mais especificamente, sua frequência ao discurso universitário. O professor/pesquisador universitário atravessado pela Psicanálise, suas instituições, seus textos e a dialética que estes exigem, por falas ditas e escutadas atentamente — por serem produzidas por um dispositivo que, sob o pretexto transferencial, permitia dizer-

se quase tudo, seja na condução direta de análises, seja na escuta de outros que conduzem análises —, foi atravessado e formado *pela* frequência e *na* frequência de outro discurso, para além do discurso universitário: o discurso analítico. Espera-se algum efeito desse atravessamento, tanto na docência quanto na pesquisa.

Para compreender a Psicanálise e suas aproximações com a pesquisa, é preciso saber que ambas são, de certa forma, sinônimas. Recordemos que no texto de Freud (1923[1922]/1974) *Dois verbetes de enciclopédia*, o vocábulo *psicanálise* abrange três dimensões: um *procedimento de investigação* de processos anímicos que, de outra forma, são quase inacessíveis; um *método terapêutico* para tratar distúrbios neuróticos; e, uma *compilação de concepções psicológicas*, fundando, gradualmente, uma disciplina científica nova. A Psicanálise como processo investigativo implica uma pesquisa clínica baseada na escuta do analisante. Logo, não seria possível desvincular uma coisa da outra. Para o professor/pesquisador universitário atravessado pela Psicanálise existe uma preocupação dupla: manter o rigor necessário aos critérios de avaliação do conhecimento universitário e, em simultâneo, definir contornos que conservem a identidade de uma pesquisa psicanalítica.

Freud teve a oportunidade de escrever algumas linhas a respeito do tema em *Sobre o ensino da psicanálise nas universidades* (FREUD, 1919a/1974), texto em que procurou esclarecer dois pontos de vista distintos desta suposta polarização entre Psicanálise e universidade. Àquela época, Freud acreditava



que a psicanálise só teria a lucrar com uma possível inserção na universidade, sem ser obrigatório ao psicanalista estar no meio acadêmico, já que sua formação depende de outros meios e de outros lugares de saber. Em outras palavras, um curso não bastaria para o aluno de medicina intitular-se psicanalista.

Há diferentes modos de pesquisar-se em Psicanálise na academia. A pesquisa acadêmica em Psicanálise, cujo resultado pode materializar-se em um artigo científico, um ensaio, um livro, uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, é orientada por uma metodologia de pesquisa distinta da pesquisa do inconsciente realizada durante os tratamentos psicanalíticos. Para Lacan (1967/2003), a pesquisa em psicanálise pode seguir duas diferentes tendências. A *psicanálise em intensão* pode ser compreendida como aquela que advém do atendimento aos pacientes. Neste sentido, as questões norteadoras que serão objeto de estudo do pesquisador surgem da pesquisa clínica. Os estudos de caso são exemplos deste caráter de intensão. Já a *psicanálise em extensão* é a pesquisa que se estende para além do *setting* clínico e trabalha junto a diversas categorias de produção cultural como filmes, produtos literários e outros conteúdos. De modo geral, trabalhar a psicanálise em extensão é poder estender a ética do desejo a outros laços sociais para além do modelo do consultório. Isto quer dizer que ela também abarca o trabalho em instituições e comunidades, a clínica ampliada e a universidade. As chamadas pesquisas teóricas em psicanálise estão sob o viés da extensão.



Figueiredo e Minerbo (2006) também esquematizam o campo de pesquisa em psicanálise a partir de uma dicotomização entre dois eixos de articulação nos quais as investigações psicanalíticas podem ser concentrar. No primeiro eixo, destacam as *pesquisas em psicanálise*, enquanto no segundo eixo, delimitam as *pesquisas com o método psicanalítico*.

No eixo das “pesquisas em psicanálise” reúnem-se atividades de produção do conhecimento que estabelecem distintas relações com a psicanálise, nas quais: a teoria psicanalítica (suas ideias, suas práticas) pode tornar-se “objeto” de exame sistemático, histórico ou mesmo epistemológico; ou conceitos do repertório psicanalítico são utilizados como dispositivo de investigação e compreensão de fatos sociais e subjetivos. Esses estudos em psicanálise não necessariamente contam com a presença de um psicanalista atuante (Figueiredo; Minerbo, 2006).

No segundo eixo, as “pesquisas com o método psicanalítico” se caracterizam pela imprescindível presença de um psicanalista atuante. São modos de pesquisa que “podem ter como alvo, entre outros, processos socioculturais e/ou fenômenos psíquicos transcorridos e contemplados fora de uma situação analítica no sentido estrito” (Figueiredo; Minerbo, 2006, p. 259). A ênfase em tal proposta de pesquisa incide na relação do “pesquisador-sujeito” com o “objeto”, a “teoria”, os “instrumentos” que dispõe, em que estes termos passam por transformações ao longo do processo de pesquisa, não saindo incólumes. A propósito, espera-se que, no decorrer do processo e ao final do percurso da pesquisa, estes



termos não sejam os mesmos do início da investigação. O efeito de transformação esperado no “pesquisador-sujeito” também se estende para o “objeto”, quer seja um paciente, quer seja uma comunidade, ou mesmo um texto. No que se refere ao texto, sua leitura cuidadosa e livre possibilita novas interpretações, propiciando a descoberta e reinvenção do que foi escrito.

O trabalho de pesquisa psicanalítica dita “teórica” suscita algumas questões que precisam ser discutidas. Que consequências surgem ao se definir uma pesquisa psicanalítica como teórica? Esta posição requer do pesquisador uma atenção ao campo metodológico em que está situado. A forma como o trabalho com textos será realizado deve ser considerada, de modo que os objetivos do estudo sejam contemplados. A delimitação desse campo da pesquisa é frequentemente caracterizada como algo da ordem do histórico e conceitual. É necessário que o método seja descrito para se compreender as possibilidades de alcance do trabalho teórico sem reduzi-lo à pesquisa bibliográfica ou à revisão de literatura (Lang; Barbosa, 2012). Se uma pesquisa psicanalítica segue uma modalidade em que o pesquisador toma a produção científica e acadêmica como objeto e busca averiguar as condições que levaram a determinados efeitos — ou seja, a metodologia seguida para produzir o que produziu —, frequentemente encontraremos trabalhos cuja metodologia de pesquisa foi pouco desenvolvida ou anunciada, correntemente resumida em expressões como “pesquisa de cunho psicanalítico”, “análise crítica de textos”, “pesquisa histórico-conceitual”, “pesquisa teórica em



psicanálise”, “pesquisa epistemológica”, “pesquisa conceitual” (Correia; Xavier; Lang, 2021).

As expressões “leitura de textos psicanalíticos” e “leitura crítica de textos psicanalíticos” podem ser contabilizadas como mais alguns desses exemplos. Na verdade, acreditamos que elas são, de fato, as expressões mais exemplares da problemática que estamos abordando. O que a elas se segue, muitas vezes, não é o necessário desenvolvimento sobre o que se compreende, neste método de pesquisa, por uma *leitura* e pelo trabalho de *ler um texto*. A noção do que seria “ler um texto” parece já e sempre tomada como resolvida, como algo óbvio, já posto. Mas o que aqui pretendemos destacar, além do significado da expressão “pesquisa psicanalítica”, é: o que, afinal, significa ler um texto?



O que é, afinal, ler um texto?

A palavra *leitura* tem origem no latim medieval *lectura* e designa tanto o ato de ler quanto seu efeito, o hábito de ler e a tarefa de ler algo. Uma leitura também pode ser o trabalho de decifrar e fixar um texto de determinado autor, adotando, para tanto, algum critério ou método. A definição de leitura é tão ampla que pode, inclusive, incluir a nós, enquanto estamos escrevendo e enquanto estamos lendo estas palavras. “Eu sou, você é, também, uma leitura, à medida que, de alguma forma, nos lemos” (Lang; Barbosa, 2015, p. 130). O ato de ler faz parte de um *continuum* em que, em um dos extremos, podemos

encontrar o mais simples reconhecimento de letras e signos e, no outro, as diferentes escolas de interpretação e tradução, nas quais se inclui a interpretação psicanalítica.

Por estarmos às voltas com a questão sobre pesquisa psicanalítica cujo objeto são textos, de pronto outra indagação emerge: o que quer dizer um *texto*? *Texto* vem do latim *texere* que significa *tecido*; composto por *linhas*, que deriva do latim *linea* e equivale a fio de linho. “Textos são, contudo, tecidos inacabados: são feitos de linhas (da corrente) e não são unidos, como tecidos acabados, por fios (a trama) verticais” (Flusser, 2010, p. 63). Em consequência, o texto constituiu-se como um produto semiacabado, demandando acabamento daquele que o lê. Para Vilém Flusser (2010, p. 64), “quem escreve tece fios, que devem ser recolhidos pelo receptor para serem urdidos. Só assim o texto ganha significado”. Essa completude será atingida por cada leitor à sua própria maneira.

Um texto, num sentido restrito, é aquilo que ocupa uma página; o que se dá a ler num livro, por exemplo. Num sentido mais geral, pode ser tudo o que chamamos realidade, se a compreendermos como um sistema de sistemas, como páginas escritas em diferentes esquemas simbólicos. Um texto é, já de entrada, um polêmico campo de batalha, de disputas, espaço heterogêneo de um conflito de forças; antes de tudo, força e sentido — e requer, mais do que uma leitura neutra, metódica ou “especulativa”, intervenção estratégica e singular, implicada em tal ou qual lugar ou momento daquele espaço. Ao ler, nós nos



internamos num texto e não há qualquer relação com um texto que já não seja uma leitura e uma interpretação.

Mas o que quer dizer ler, interpretar? Talvez seja revelar o fundo móvel e metafórico de um texto. Por exemplo, alguém vê um pintor furando a orelha de sua modelo com uma agulha para, ali e depois, colocar um brinco. Do olho da modelo escorre uma lágrima que o pintor recolhe com o dedo e a dispersa nos lábios da modelo. Você que lê agora o que escrevemos há algum tempo (escrevemos no presente, mas seremos lidos no futuro) pode imaginar que estou descrevendo uma cena, uma pintura. No entanto, estamos contando algo que alguém nos contou. Este alguém assistiu ao filme e falou da cena para dizer que viu (ou leu), nesta cena, uma cena sexual, em que cada coisa possui um sentido sexual (agulha que perfura uma superfície da qual sai sangue e logo uma lágrima de dor — ou prazer — brota dos olhos...). Ver (ou ler) essa cena de tal forma não se trata de um equívoco. Você lê esse texto como se nós o tivéssemos escrito, ou como se um de nós estivesse falando com você? O que diferencia uma fala de uma escrita? E no caso daquele que assiste uma cena em que vê (ou lê) uma coisa — o que foi registrado por um cinegrafista —, mas enxerga outra — uma relação sexual?

A linguagem é invadida pela metáfora, o refluxo ou o retirar-se da metáfora, o que exige um texto, que suporte esse movimento. Um texto que, por sua própria natureza, ou por sua própria lei, resiste a ser compreendido como a expressão de um sentido. Texto que, por ser processo significante geral, submete



o discurso à lei da não-plenitude ou à não-presença do sentido e que está, no que lhe concerne, submetido à lei da insaturabilidade do contexto, encobrendo e revelando, em extratos, a construção genética de um processo signifiicante.

Não é preciso que, ao começar a ler um texto, o leitor seja avisado: “você vai começar a ler...”. A leitura começou a ser feita muito antes, guiada por uma expectativa, uma transferência positiva ou negativa em relação a algo ou alguém. Alguém em quem confiamos nos indicou um livro, um professor solicitou uma leitura e daí chegamos até um texto através de uma resenha ou encontramos o livro na vitrine de uma livraria e o título nos chamou a atenção.

Francine Prose (2008, p. 17), por exemplo, nos conta a sua trajetória pelo mundo da leitura, iniciada na infância, fase em que já podemos ser leitores muito mais atentos: “é palavra por palavra que aprendemos a ouvir e depois ler”. Somos leitores atentos antes de aprendermos a ler, quando escutamos palavra por palavra das frases que nos cercam. Os primeiros contatos com a linguagem, a identificação das combinações de sons, a formação das palavras e a construção das frases é um primeiro estágio de leitura, que se expande posteriormente para a linguagem escrita. Quanto mais lemos, maior a consciência do processo de combinação das letras. Ler atentamente é prestar atenção aos detalhes, é ter viva essa consciência e ater-se ao fato de que cada palavra escrita e cada combinação é resultado de uma minuciosa tomada de decisão do escritor.



Se lemos atentamente, de quando em quando “levantamos a cabeça”, atitude curiosa que não escapou ao comentário de Roland Barthes: “nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?*” (Barthes, 1988/2004, p. 26, grifo do autor). O que está em jogo não é apenas como Barthes, nós ou você lemos um texto, mas a forma de todas as leituras, porque todas estão condicionadas a um modelo.

Essa leitura é ambivalente; é não respeitosa — pois corta e abandona o texto —, mas também é apaixonada — pois ao texto retorna e dele se nutre. É uma leitura que lê ao mesmo tempo em que escreve um texto. Levanta-se a cabeça para enfeixar esse fluxo de excitações e associações, para dar-lhes algum sentido mínimo que seja, e para conseguir ler este novo texto e compará-lo ao que se estava lendo; e retornar ao texto que nos excitou para continuar a escrever o novo. Trata-se de ler, escrever e ler a leitura, um texto, esse texto que já está inscrito na cabeça, quando esta se levanta. Essa escrita não utiliza nem microscópio, nem telescópio — ou seja, não se prende à filologia e nem ao contexto. O que resta, eliminadas estas duas possibilidades, é “simplesmente um texto, texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos” (Barthes, 1988/2004, p. 27).



***Unheimlich*: um texto sobre estranhamento**

Freud (1919b/1987) descreveu a experiência do viver à sombra, assombrados, a experiência do estranhamento (*unheimlich*) como o antônimo de familiar (*heimlich*), daquilo que “pertence ao lar”, “nativo”. A oposição entre os dois léxicos nos leva a concluir, erroneamente, segundo Freud, que aquilo que é estranho o é, exatamente, porque não é familiar. Costuma-se tomar por estranho aquilo que, indubitavelmente, assusta e causa horror. No entanto, nem tudo que é novo, não familiar, assusta. Isto porque “algo tem que ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho” (Freud, 1919b/1996, p. 239).

De acordo com Freud (1919b/1996), a palavra *heimlich* tem significado ambivalente como algo familiar, íntimo, amistoso, confortável, escondido, oculto, até coincidir com o seu oposto: *unheimlich*, algo misterioso, sobrenatural, que suscita terror. Um exemplo: as áreas pudendas do corpo, adjetivadas como *heimlich* — familiares, mas também escondidas, misteriosas. Acrescenta Freud (1919b/1996, p. 243): “*unheimlich* é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz”; o que o leva a concluir que o *unheimlich* (estranho) é uma subespécie de *heimlich* (familiar). Logo, Freud ultrapassa a compreensão do estranho como algo não familiar para situá-lo como “aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (Freud, 1919b/1996, p. 238). Tal como é expresso pelo mito bíblico — aquele em que fomos expulsos da concha protetora



de um paraíso idílico, de um útero homeostático —, subitamente nos sentimos fora de nós mesmos, à deriva em mundo que não compreendemos; perdidos neste mundo, sem a esperança de encontrar nele o nosso caminho, num estado de insocorridade (*hilflosigkeit*), de desamparo.

Há duas categorias de estranho explícitas em Freud: 1) a categoria que provém de formas de pensamento que foram superadas e que conservam seu caráter tanto na experiência do estranho como nas ficções que visam produzir este estranhamento, e 2) a categoria que provém de complexos reprimidos — sendo esta última mais resistente e permanente tanto na ficção como na experiência real.

Freud sustentou que cada etapa deste caminho de tornar-se adulto coexiste com os demais; mesmo quando adultos, trazemos no íntimo a memória do modo como percebíamos o mundo quando crianças. E não só a memória: a estrutura mesma se mantém intacta. É isto o que podemos deduzir, por exemplo, da hipótese da conservação do pretérito no psiquismo, tal como Freud a apresenta no seu *Mal-estar na cultura* (Freud, 1930[1929]/1974). Freud vincula a experiência do estranho a um retorno da visão de mundo animista e egocêntrica infantil, como se todos nós tivéssemos atravessado uma fase de desenvolvimento individual que corresponde a esse estágio animista nos homens primitivos, que nenhum de nós ultrapassou essa fase sem que certos traços dela possam ser reativados e que tudo o que agora nos surpreende como “estranho” satisfaz a condição de avivar esses vestígios de



atividade animista dentro de nós, lhes dá expressão. Assim ele conclui: “uma experiência estranha tem lugar quando complexos infantis reprimidos foram reavivados por alguma impressão, ou quando as crenças primitivas que superamos parecem cada vez mais se confirmar” (Freud, 1919b/1996, p. 266).

Freud (1919b/1996) aprofunda a compreensão do estranho e introduz o fenômeno do duplo (*doppelgänger*) afirmando que E. Hoffmann é o mestre incomparável do estranho na literatura, e que não poupa tinta ao escrever sobre seus contos. O fenômeno do duplo, trabalhado por Hoffman, é também conhecido pela Psicanálise e aparece em todas as formas e em todos os graus de desenvolvimento. Freud analisa a novela *O Elixir do Diabo* (1816), na qual o tema do estranho, associado a causas infantis, se refere ao fenômeno do duplo. Assim, o leitor é levado a considerar que personagens são idênticos porque parecem semelhantes, iguais. Percepção acentuada por processos mentais transmitidos entre os personagens — o que Freud chama de telepatia —, de maneira que estes compartilham sentimentos, conhecimento, experiências em comum. Ou o fenômeno do duplo é marcado pelo fato de que o sujeito identifica-se com outra pessoa, de tal forma que fica em dúvida sobre quem é o seu eu (*self*), ou substitui o seu próprio eu (*self*) por um estranho. Em outras palavras, há uma duplicação, divisão e intercâmbio do eu (*self*). E, por fim, há o retorno constante da mesma coisa — “a repetição dos mesmos aspectos, ou características, ou vicissitudes, dos mesmos crimes, ou até dos mesmos nomes, através das diversas gerações que



se sucedem” (Freud, 1919b/1996, p. 252). Através dessa análise, Freud relaciona o fenômeno do duplo à identificação com o outro, e, ao mesmo tempo, à alteridade. Ambos suscitam o sentimento de estranheza por não se saber mais o que é o eu (familiar), o que é o outro (estranho).

Freud também reconhece o trabalho de seus discípulos. O tema do duplo foi abordado de forma muito completa por Otto Rank, quando ele penetrou nas ligações que o duplo tem com reflexos em espelhos, com sombras, com os espíritos guardiões, com a crença na alma e com o medo da morte; é Rank quem lança também um raio de luz sobre a evolução da ideia. De início, o duplo era uma segurança contra a destruição do eu, uma “enérgica negação do poder da morte” (Freud, 1919b/1996, p. 252). É provável que a alma “imortal” tenha sido o primeiro “duplo” do corpo. O duplo seria então uma defesa contra a extinção. Para ilustrar, Freud atenta para o costume egípcio de reprodução de imagens dos mortos em materiais duráveis. Assim, o duplo se originaria do narcisismo primário, do amor próprio sem limites que domina a mente da criança e do homem primitivo. Todavia, superado esse estágio, o duplo se torna o contrário, de “garantia de imortalidade, transforma-se em estranho anunciador da morte” (Freud, 1919b/1996, p. 252).

Freud refere que o duplo ligado ao narcisismo primário não desaparece por completo, mas adquire outro significado em estágios posteriores do aparelho psíquico. Precisamente, com o desenvolvimento do supereu, a concepção do duplo muda. A



atividade de censura do eu, exercida pelo supereu, reveste a antiga concepção do duplo; agora, este repreende sobretudo ideias, atos que parecem remeter ao narcisismo primário dos primeiros anos. E Freud ressalta que não apenas o narcisismo primário pode ser incorporado à ideia de um duplo que ofende o supereu.

Após a apresentação do fenômeno do duplo, Freud retoma o tema principal do texto, o estranho. Constrói uma ponte entre os dois ao referir que o sentimento de estranheza em relação ao duplo advém pelo fato deste ter-se originado em idade precoce, ou, nas palavras de Freud, em “um estádio mental muito primitivo, há muito superado — incidentalmente, um estádio em que o duplo tinha um aspecto mais amistoso.” (Freud, 1919b/1996, p. 254). O “duplo” transformou-se num objeto de terror, tal como, após o colapso das religiões politeístas, os deuses se converteram em demônios. Ou seja, deuses e demônios não são seres em si, mas projeções de sedimentos psíquicos.



O estranho, o espectro: a alteridade do texto

Aproximemos a ideia do duplo da ideia de espectro. Espectro significa tanto o fenômeno a-físico da aparição evanescente de um morto quanto o fenômeno físico do arco-íris produzido pela decomposição da luz branca. Não é por acaso que Newton se ocupou do espectro mais pela via da teologia oculta e da alquimia que da física, denominando *spectrum* a este fenômeno físico que ele foi o primeiro a estudar de maneira sistemática (Ferrier, 1998, p. 57).

Derrida joga com a semântica do espectro físico através dos termos *frequência, emissão, recepção, tela (écran)*; atribui ainda ao espectro um corpo a-físico. Espectros seriam, para Derrida, formas sem forma; não estão jamais presentes enquanto tais, mas se fazem presentemente vivos de maneira imprevisível. O *espectro* ou *fantasma* é um paradoxo, pois é algo que é e *não é*; algo que não está nem presente, nem ausente, mas com o que devemos aprender a conviver. Sobre esse ser espectral, Derrida (1994a, p. 11, grifos do autor) nos adverte que

É preciso falar *do* fantasma, até mesmo *ao* fantasma e *com* ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e *justa*, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses outros que ainda não estão aí, *presentemente* vivos, quer já estejam mortos, quer ainda não tenham nascido.



Essa justiça necessária é condição de existência do porvir e sua possibilidade de transformação, refundição e refundação (Derrida, 1994b/2010).

Voltemos a ler Freud. Voltar a ler Freud significa retornar aos textos freudianos, depois de tê-los percorrido diversas vezes. Ler Freud implica em renunciar ao entendimento óbvio do que é ler um texto, ou seja, renunciar à metáfora tradicional da chave que permite abrir uma porta e entrar assim no texto. Neste sentido,

ler Freud atentamente é de certa forma aceitar nossa condição de desamparo frente ao texto, já que, apesar do cuidado em sempre se remeter ao leitor, afinal percorremos suas linhas sozinhos, sem que o mestre possa nos dizer: “aqui, neste parágrafo, foi *exatamente* isso o que eu quis dizer”. Para sermos justos com esse texto (e com qualquer texto), temos de falar *dele*, *sobre* ele, *com* ele; com sua estranheza, sua alteridade, sua espectralidade. Daí a nossa metáfora, o nosso protocolo de leitura: o prisma.

O prisma, tal como uma lente de aumento, nos permite ver isso que costuma escapar ao olhar. O prisma é o que permite o efeito de decomposição da luz branca e de ver assim isto que resta, de outro modo, invisível. A espectrologia consagra-se a descobrir os diferentes espectros, a mostrar e esclarecer (uma direção de pensamento e de ação) isto que se mostra e que não é à primeira vista visível ao olho nu, isto que escapa à primeira leitura. Buscamos os acordes numa organização secreta dos temas, das palavras; desata-se a *sumploké* (trabalho de tecelagem, entrelaçamento). “A dissimulação da textura pode, em todo caso, levar séculos para desfazer seu pano. O pano envolvendo o pano. Séculos para desfazer o pano. Reconstituindo-o também como um organismo. Regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante...” (Derrida, 1972/2005, p. 4).

Nesta perspectiva, a unidade inicial do sentido de um texto somente pode ser compreendida como a unidade terminal de um espectro, de modo que o sentido de um texto é, à medida de suas interpretações divergentes, habitado por uma pluralidade de



espectros que a cada vez se atém a oferecer à justiça, segundo um comprimento de onda determinado, uma inteligibilidade luminosa do texto. Este é também o nosso limite: nossos contextos, horizontes; o alcance de nosso comprimento de onda.

Ler um texto não é algo evidente por si só. Texto: por certo “tecitura”, “tecido”, “tecelagem”. Mas há algum ser que responda pelo nome “texto”? A lógica da leitura difere da lógica da composição do texto que está sendo lido. Não há sentido prévio ou um livro que estava pronto na mente do autor, compelido pela composição. O autor, quando escreve, constrói um texto — um tecido, à medida que escreve. O livro (ou o texto) pronto, tornado público, apaga esse livro mítico, o livro na mente do autor, e todo o trabalho de escrita (a escritura) é também de leitura, que apaga um livro que não estava escrito, um arquiescrito (Lang; Barbosa, 2015).

A leitura que escreve dispersa e dissemina; trata-se de uma leitura que possui uma lógica que não é dedutiva, mas associativa. Contudo, à medida que a leitura avança, as associações produzidas pelo texto nunca são anárquicas, mas têm sua origem no texto. Nem por isso servirá a qualquer associação. Há associações pertinentes, que fazem parte do bem-ler; em contrapartida, há outras que são meros atravessamentos. Mas nem a pertinência, nem a impertinência de uma associação podem ser definidas *a priori*. São componentes da leitura, nutrem a leitura e se definem *a posteriori* como efeitos da leitura, como sujeitos de leitura.



A desconstrução enquanto método de leitura

Derrida nomeia de desconstrução¹³ o trabalho pelo qual obras e textos são abertos à diferença ou à exterioridade reprimidas dentro de si mesmas, àquilo que em seu interior são movimentos eruptivos do traço; movimentos que pela própria dinâmica do texto, forçosamente, ocultam o traço e produzem sua auto-ocultação. A desconstrução não diz respeito a algo exterior que “injetamos” no “interior” dos textos; ela transcorre nas margens, nos limites dessa oposição organizadora, e nomeia o movimento ou trabalho de abertura de textos para a diferença esquecida dentro de si. É algo que está acontecendo, indo e voltando.

A desconstrução do livro mítico — o “livro da mente”, aquele apagado quando o autor escreve o texto — opera na escrita do texto, de modo que o sentido original, a intenção do autor, somente persiste como rastro, no texto escrito. A desconstrução é também a condição de possibilidade da produção de um novo texto. Como estratégia¹⁴ de leitura, sua peculiaridade reside em que ela busca



13 O termo *déconstruction* (desconstrução) tem origem no alemão *destruktion* ou *abbau*, utilizados por Heidegger em seu reexame da Metafísica. Para Derrida, a palavra *destruição*, por sugerir demolição ou erradicação, tinha caráter negativo. À atitude que ele propõe frente a um texto, seria mais adequado um duplo movimento de desordem/desarranjo seguido do rearranjo/reconstrução, melhor descrito por *desconstrução* (LANG; BARBOSA, 2015).

14 A ideia de um “método” — isto é, um agrupamento de procedimentos determinados com precisão e que presume determinadas operações fechadas — oferece dificuldades frente à desconstrução. Por isso, o uso da palavra “estratégia”, em detrimento de “método”; pelo fato de o primeiro termo oferecer também a possibilidade de se pensar num dispositivo de instâncias de articulação e desmontagem interdependentes.

recobrar o trabalho de escrita. Estritamente falando, o que resta do “pensamento” original de Freud são seus textos publicados. Ler Freud desconstrutivamente significa buscar um objeto específico: o mecanismo textual — a regra de composição — que ultrapassa, ou que ultrapassou as intenções de quem produziu o texto, ou as intenções que o próprio texto pretenderia manifestar. Essa estratégia de leitura convida o leitor a defrontar-se com o deslize textual em que o texto não é somente o que está propondo, mas um modo de propor, que ele é também uma estratégia. Norris (1987, p. 19) escreve:

Desconstrução é o buscar-exterior vigilante dessas ‘aporias’, pontos cegos ou momentos de autocontradição em que um texto, involuntariamente, trai a tensão entre retórica e lógica, entre o que pretende dizer manifestadamente e o que é, no entanto, constrangido a significar.



A leitura desconstrutiva não busca o que o texto queria dizer, tampouco precisa acatar a oposição entre a identidade do autor e a identidade do leitor. Entretanto, deve respeitar o princípio de que todo texto já é uma leitura e de que toda leitura é uma escrita. Assim, a leitura se dá entre o dizer e o querer dizer, sem partir do princípio de que o texto possua um *vouloir-dire* a priori. Este sempre se dá após uma leitura.

Desta forma, alguns princípios regem essa leitura: a) não há como se chegar à intenção e identidade últimas de um texto

— as leituras são múltiplas; b) há, fatalmente, a cada leitura, uma modificação do sentido; c) todo referente e toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e não se pode chegar a esse real a não ser por uma experiência interpretativa; d) o contexto total jamais pode ser exaustivamente definido; por consequência, o contexto da interpretação do texto, assim como o texto interpretado, ainda que possam ser explicitados, jamais podem ser totalmente dominados.

Para estabelecermos um método, no sentido de um caminho ou dos passos a serem seguidos na leitura desconstrutiva, temos este esboço: a primeira leitura deve colocar em relevo o modo clássico como um determinado texto ou um determinado corpus textual tem sido lido. Ou seja, deve elencar o clássico, aquilo que é ensinado nas classes: as interpretações dominantes, as mais aceitas. Somente a partir do modo clássico de leitura é que se pode começar a ler desconstrutivamente, trabalhando com o descentramento da intenção em favor da lógica da iterabilidade¹⁵ geral. Ela demanda uma escrita, a escrita do texto que uma leitura compõe na mente do leitor.

Derrida (1972/2005) se refere a Caputo para ajudar a pensar em dois tipos de leitura: a leitura clássica, dominante, e a leitura desconstrutiva. A primeira seria “conservadora” ou reprodutiva, a

15 A iterabilidade, tal como proposta por Derrida, diz respeito ao sujeito pensado em um horizonte de linguagem, ou seja, enunciador de um texto que será repetido, mesmo depois de sua morte. O eu vivo desloca-se no tempo com a morte. A finitude passa a ser a condição da transcendentalidade.



“primeira leitura”, preparatória, preliminar, contextualizante. Em seguida, uma mais “produtiva”, refinada, uma segunda leitura que explora as tensões, as linhas soltas, as pequenas aberturas no texto que a primeira leitura tende a fechar ou excluir, o que é um modo de esquecê-las. A leitura clássica procura enfatizar as tendências dominantes do texto, as linhas mais trilhadas, com numerosas saídas. Somente depois dessa leitura, ou através dela, é que a leitura desconstrutiva pode povoar os pontos mortos e aporias, e ir além.

Segundo o entendimento clássico, ler um texto seria interpretá-lo, e interpretar implica a tarefa de desvendar uma intenção transcendente do autor sentido central do texto. Tal concepção repousa em pelo menos dois grandes pressupostos de ordem metafísica: o de que há o sentido e ele é algo transcendente ao texto, algo que subjaz para além (ou mesmo “fora”) do texto; e o de que há a unidade (o sentido na sua idealidade) e ela é algo que precede e prevalece sobre a diferença, ou seja, sobre o texto nas suas multiplicidades. Segundo essa concepção, as traduções e paráfrases perfeitas seriam possíveis, já que seria sempre possível dizer o mesmo, preservando e reiterando o mesmo sentido, mediante diferentes arranjos textuais. A difusão desse sentido principal deveria poder acontecer sem distorções em um espaço homogêneo. Possíveis distorções são consideradas acidentais.

Figueiredo (1999) não se demora na descrição do que seria, na concepção de leitura clássica, a escrita de um texto; sua maior preocupação é com a leitura e a interpretação. Para o protocolo



clássico de leitura, a escrita é um veículo de comunicação, por meio do qual é possível superar distâncias, enviar uma mensagem sem ruídos e afecções e suprir a ausência do outro graças à analogia dos signos que fazem suplência à sua presença. Nesse sentido, a admissão da existência do livro “original”, virtual, na mente do autor, parece possível para o estilo clássico; os “acidentes de percurso” que podem interpelar o trabalho de escrita podem, inclusive, comprometê-lo.

Na segunda concepção, ler e interpretar são tarefas atravessadas pela necessidade de contextualizar/descontextualizar/recontextualizar, necessitando-se a construção de um pano de fundo para que algo se configure (Figueiredo, 1999). Distinguimos esses contextos (ou horizontes) entre os que são internos e externos ao próprio texto. Os horizontes externos são fundamentais para que o texto seja circunscrito em um determinado campo, no qual haja viabilidade para que seja percebido como prenhe de sentido e, assim, interpretado; estes horizontes são, por exemplo, o de um gênero, uma tradição, uma época, uma obra. Já os horizontes internos são formados pelo entrelaçamento dos elementos diversos do texto, formando redes de remissões e atribuindo a cada um desses elementos sentido e função.

Um terceiro protocolo de leitura pode ser aplicado a textos filosóficos e científicos. Nas leituras chamadas de sistemáticas ou historicizantes, o objetivo é identificar as teses de um texto, levando em conta sua inscrição contextual em uma área, na obra e no desenvolvimento do pensamento de um autor. Essas leituras



evitam os deslizamentos de sentido e pretendem ordenar a rede de remissões do texto em torno de um lugar ideal ou conceito-chave (Figueiredo, 1999).

Embora aconteçam no deslizamento entre contextualizações, as leituras sistemáticas e/ou historicizantes são impelidas pela crença de que há uma unidade que precede a diferença, mesmo que essa unidade só esteja disponível em contextos específicos. Isso significa dizer que os sentidos podem ser reconstruídos múltiplas vezes, mas a cada vez, permanecerá idêntico a si mesmo. Leituras como esta podem ser resumidas como o ato de desmembrar o “essencial” — proposições, teses, objetivos — daquilo que é considerado acessório — floreios, notas de rodapé, tudo o que pode ser entendido como ornamental ou eletivo. Seria a possibilidade de filtrar esse “essencial” que tornariam possíveis as paráfrases e explicações sobre um texto.

Percebe-se que essa busca por um lugar ideal acaba culminando em certos efeitos dogmatizantes e na entronização de algumas teses de um texto, em detrimento de outras. Inevitavelmente, reduzem, fixam e engessam as possibilidades de sentido. Porém, podemos também reconhecer as qualidades das leituras sistemáticas: elas são *close and closed readings* — ou seja, fechadas, mas próximas, atentas. Cumprem o propósito de transmitir as teses do texto de forma concisa.

Logo, o que está em jogo não é apenas a contenção de outras teses emergentes ou obstruir interpretações alternativas. É necessário reconhecer o caráter identificatório e autoprotetivo



que normatiza as leituras sistemáticas — quer seja sua pretensão de construir uma identidade de sentido par ao texto, quer seja porque descartam a diferença, isto é, elementos heterogêneos, vetores de deslizamentos e reversões.

Ler de maneira desconstrutiva exige do leitor-escritor o exercício de conhecer e passar pelos modos como um texto tem sido sistematizado, contextualizado e interpretado pela tradição dos leitores, pelas gerações e pelas genealogias. Requer um domínio relativo do campo dos comentários e das leituras mais conservadoras. Paralelamente, é indispensável que se saiba ler de outro modo, desalojando o sentido nos recantos de suas marcas mais fechadas, veladas, nas margens, buscando sua lógica, sua estratégia singular.

O que conseguimos aprender através da leitura da *Gramatologia* (Derrida, 1967/2013) e da *Farmácia de Platão* (Derrida, 1972/2005) é que a tradição Ocidental concebe a fala seria como a representação da presença viva do pensamento, oposta à escrita — compreendida como uma representação secundária e imperfeita. A fala como o filho legítimo da alma, do *Logos* vivo, o mais próximo do pai; enquanto a escrita seria o filho bastardo, estaria localizada num “fora” do próprio sistema linguístico, porque seria uma imagem, uma representação que se opõe à realidade ou à presença da fala viva e da voz. Assim, como a imagem não remete diretamente à coisa, a representação não repete, mas desdobra. O pensamento, a verdade, a razão, o *logos* se exteriorizam pela fala, que estabelece uma ligação natural entre um conceito e um som, ou entre um significado e um significante.



O que é necessário sublinhar e distinguir é que o livro escrito é sempre a escrita de uma arquiescritura (o livro na mente) e que, como trabalho de escrita, é tanto um trabalho de leitura de uma arquiescritura como a escritura de uma interpretação dessa mesma. O livro dos sonhos somente passou a existir como *A interpretação dos sonhos*, de 1900; o que não implica que, até então, ele não tenha existido. Ele existia, mas como uma arquiescritura, num estado de promessa, de espera de uma leitura, de uma interpretação e de uma escrita: de um leitor! Freud, ao anunciar o “livro dos sonhos” e ao escrever *A interpretação dos sonhos*, realiza um trabalho de leitura, de interpretação e de escrita.

Como estratégia de leitura, a desconstrução entende a realidade como um campo de inscrições, de versões e de interpretações em diferentes sistemas simbólicos e com a inexistência de um significado transcendental ou de uma referência objetiva (Derrida, 1967/2014). Se o significado não é transcendental, mas o efeito de uma leitura, a referência é a própria intertextualidade.

O significado transcendental remeteria a uma pretensa substância e permitiria se pensar na fixidez dos sentidos e dos valores, não na multiplicidade de relações diferenciais que se estabelecem entre os signos. A noção de estaticidade fundamenta o princípio de que os conceitos possam ser compreendidos independentemente das línguas em que são expressos, e fundamenta também a noção de equivalência entre línguas, pois suprime e suspende a diferença entre elas (RODRIGUES, 2000).



Desconstruir seria desmontar as oposições constituídas a partir do mito idealista da presença do significado na mente do falante ou do escritor: realidade/aparência, fala/escritura, presença/ausência, razão/emoção, sensibilidade/inteligibilidade, essência/acidente, alma/corpo, etc. Desmontar não quer dizer destruir, mas descobrir como uma linguagem funciona, como um texto trabalha (seja ele falado ou escrito num papel).

À guisa de conclusão

Há textos escritos sem nenhuma menção ao leitor para o qual está sendo direcionado. Não é o caso de Freud; pressupor a existência de um interlocutor é uma das grandes marcas do seu estilo de escrita. Em muitos momentos, durante a leitura da obra freudiana, temos a impressão que somos como Dante diante da entrada do Inferno; Freud é como o poeta Virgílio, estendendo a mão para nos guiar em determinados caminhos face ao porvir, antecipando e pressupondo os caminhos que serão escolhidos pelo leitor ao ler seu texto. Não podemos deixar de pensar no lado negativo dessa situação: a escrita de Freud, ao mesmo tempo, soa como obcecada pelo controle de suas possíveis interpretações, como se o autor estivesse tentando eliminar todos os pontos cegos de sua teoria ou poupar o leitor de todas as possíveis armadilhas do texto.

Em suas trocas de correspondência com Fliess, Freud tentou convencer seu interlocutor de que seu “livro dos sonhos”



estava terminado, pronto... em sua mente. Daí que o ato de escrever seria o trabalho ainda a ser feito. Escrever, nesse sentido, seria suplementar, já que o livro em si, na mente, não bastaria e somente poderia encontrar algum descanso quando escrito. Mas compreendemos que há uma insuficiência no texto “pronto na mente”; ele é virtual, mera possibilidade. Um texto não está pronto enquanto não for escrito. Isso porque é durante o processo de escrita que o autor é confrontado com os impasses, os conflitos e as tensões entre seu *querer-dizer* e aquilo que, no produto final, é efetivamente dito. Ainda que escrito, o livro não se bastou. Daí o contínuo trabalho de revisão e de adições nas edições posteriores, pelo punho do próprio Freud.

Podemos traçar um paralelo e apontar que uma espécie de leitura-escritura acontece, também, na dinâmica analítica. Que o analisante deite no divã e permaneça assim não é o suficiente: é preciso que fale, fale sobre isso que estaria “pronto” em sua mente. A partir daí é que é possível começar a perceber que, na verdade, não havia esse algo pronto; o que é construído enquanto se fala, as palavras que vão sendo selecionadas, consciente ou inconscientemente, o engano, o ato falho, tudo o que é imprevisível, mas que não cessa de vir pelo discurso: isso é o que há de surpreendente em uma análise. O mesmo acontece durante a escrita: por mais que editemos um texto, algo sempre escapa ao nosso querer dizer (*vouloir-dire*).

As leituras desconstrutivas têm um parentesco com a psicanálise (Lang; Barbosa, 2015). Essas leituras, em geral, assim



como as psicanálises (em particular), atêm-se às zonas marginais do texto, às notas de pé de página, aos trabalhos pouco relevantes, aos lugares comuns, aos jargões, aos florões, às metáforas (FIGUEIREDO, 1999). Lugares em que a vigilância, o rigor e a atenção consciente de quem escreve é menor. É desse modo, que o marginal e o excluído são convertidos em centro, em que centro e margem se manifestam em um único território: o da textualidade.

Deslizes textuais não são mais concebidos como meros acidentes da escrita e a escrita não é considerada como representação da fala ou veículo do sentido. Os deslizes são a essência (no sentido heideggeriano) da linguagem enquanto tal. No caso de uma psicanálise, a escrita que se lê é a fala de um analisante. No caso da leitura de um texto, o que temos (tradicionalmente) é um texto escrito com um sistema alfabético. Se a escrita era considerada como um substituto ou uma representação vicária da fala, agora teremos que entendê-la como traço e a base de toda realidade e de toda linguagem.

Uma atitude desconstrutiva traz consequências interessantes no trabalho de pesquisa com textos psicanalíticos. A metodologia de leitura-escrita, pondo em relevo a ambiguidade e a alteridade intrínsecas ao texto, aproxima-se da perspectiva psicanalítica, uma vez que a psicanálise é ceder uma escuta diferenciada ao estranho, a esse outro que não cessa de vir à tona; é identificar naquilo que parece acessório e trivial a ocorrência dos sentidos inconscientes, da trama de símbolos trazida pelo analisante por meio da atenção flutuante (Campos; Coelho JR., 2010).



Referências

BARTHES, R. Escrever a leitura. In: **O rumor da língua**. 2. ed. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 26-29. (Originalmente publicado em 1988).

CAMPOS, E. B. V., & COELHO JR., N. E. Incidências da hermenêutica para a metodologia da pesquisa teórica em psicanálise. **Estudos de Psicologia**, 27(2), p. 247-257. Campinas: 2010.

CORREIA, A. C. R.; XAVIER, H. V. S.; LANG, C. E. Leitores advertidos: psicanálise, desconstrução e leituras do retorno a Freud. **Tempo Psicanalítico**, 53(2), p. 21-51. Rio de Janeiro: 2021.

DERRIDA, J. **Espectros de Marx**. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. 2. ed. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013. Trabalho original publicado em 1967.

DERRIDA, J. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Trabalho original publicado em 1994b.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005. Trabalho original publicado em 1972.

FERRIER, C. **Pourquoi lire Derrida? Essai d'interprétation de l'hermeneutique de Jacques Derrida**. Paris: Kimé, 1998.

FIGUEIREDO, L. C. **Palavras cruzadas entre Freud e Ferenczi**. São Paulo: Escuta, 1999.

FIGUEIREDO, L. C.; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**. 39(70), p. 257-278, 2006.



FLUSSER, V. **A escrita - há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FREUD, S. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In: **História de uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 217-220. Trabalho original publicado em 1919a.

FREUD, S. Dois verbetes de enciclopédia. In: **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 285-312. Trabalho original publicado em 1923 [1922].

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 73-279. Trabalho original publicado em 1930[1929].

FREUD. O estranho. In: **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 230-273. Trabalho original publicado em 1919b.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 248-264. Trabalho original publicado em 1967.

LACAN, J. **O seminário, livro 17. O avesso da psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira de Ary Roitman e Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. (Originalmente publicado em 1969-1970).

LANG, C. E.; BARBOSA, J. F. Pode-se utilizar a desconstrução na pesquisa teórica em psicanálise? **Cadernos de pesquisa em ciências humanas**, 13(102), p. 75-99. Florianópolis: 2012.



LANG, C. E.; BARBOSA, J. F. Ler, escrever, psicanalisar, desconstruir: delineamento para uma metodologia de leitura e pesquisa em psicanálise. In: LANG, C. E.; BERNARDES, J. S.; RIBEIRO, M. A. T.; ZANOTTI, S. V. (Orgs.). **Metodologias. Pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas**. Maceió: Edufal, 2015. p. 119-142.

NORRIS, C. **Derrida**. Fontana Modern Masters. Londres: Fontana Press, 1987.

PROSE, F. **Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los**. Tradução de Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

RODRIGUES, C. C. **Tradução e diferença**. São Paulo: UNESP, 2000.





5

LITERATURA DO TESTEMUNHO E PSICÁNALISE: O REAL LACANIANO NA FICÇÃO E NA POESIA

Emmerson Vinícius Correia

Cleyton Andrade



Introdução

Dentre os escritores do cânone literário ocidental, Safo é uma autora peculiar. A poetisa grega, natural da ilha de Lesbos, compôs uma vasta obra que lhe rendeu homenagens como uma das maiores poetisas líricas da Grécia. Contudo, parte gigantesca da sua obra se perdeu, restando apenas um único poema integral de sua autoria, o “Hino a Afrodite”. A exceção desse único poema, a totalidade da obra de Safo resume-se a uma compilação de fragmentos provenientes de restos de papiros.

Tais fragmentos muitas vezes se restringem a poemas com estrofes isoladas e versos incompletos. Alguns dos papiros, de tão deteriorados, acabam tendo seu conteúdo restringido a um par de versos: “mas me veio você no momento em que te esperei / pra

apagar no meu peito a faísca que me acendeu” (Safo, 2020, p. 153), ou a uma única linha de escrito: “eu hesito pois sinto este duplo pensar em mim.” (Safo, 2020, p. 159).

Apesar de haver conteúdo inevitavelmente perdido, as ausências e as lacunas nos fragmentos de Safo se tornam um componente da própria potência poética. De acordo com Carlito Azevedo (2020, orelha do livro), sobre a ausência do poema na íntegra: “àqueles restos de frases e palavras soltas um tom misteriosamente oracular, (...) saltam do quase-vazio do papiro, diante de nossos olhos, palavras (...). Convocando nossa interpretação, nossa recriação, nossa invenção.”

A poesia de Safo consegue demonstrar como a ausência e a lacuna são capazes de adquirir potencial estético, tornando um único verso, como, por exemplo: “sei que alguém no futuro também lembrará de nós” (Safo, 2020, p. 397), de um impacto singular para o leitor. Partimos de Safo para exemplificar que nem toda a forma de literatura é representacional, e não só isso, como também o próprio vazio, a lacuna e a ausência podem fazer parte dos componentes literários. A literatura e a poesia podem carregar aquilo que é irrepresentável.

Tal capacidade da estética literária em abarcar algo da ordem do irrepresentável será novamente averiguada milênios depois. Em decorrência dos inimagináveis extermínios perpetrados pelo Terceiro Reich no século XX, ocorre o advento da literatura de testemunho: “uma face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes” (Seligmann-Silva, 2020, p. 373).



Os sobreviventes do extermínio trazem consigo simultaneamente a necessidade de testemunhar, ao mesmo tempo em que lidam com a impossibilidade de narrarem a totalidade de sua experiência, pois como Agamben (2019) aponta, o testemunho traz uma lacuna. Em decorrência disso, o presente escrito se valerá do conceito lacaniano de real, que poderá auxiliar acerca do entendimento desse aspecto do testemunho que carrega em si algo irrepresentável e lacunar.

De acordo com Seligmann-Silva, “o testemunho justamente quer resgatar o que existe de mais terrível no “real” para apresentá-lo. Mesmo que para isso ele precise da literatura.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 375). Tendo isso em perspectiva, o presente escrito se valerá de obras de dois escritores literários, Imre Kertész e Jerzy Ficowski, buscando explicitar que os escritos desses dois autores, apesar de fazerem uso de narrativa ficcional e de poesia, respectivamente, possuem potencialidade de testemunho e que ressoam no real.



Shoah

Ao fazer referência às perseguições, encarceramentos, assassinatos e outras atrocidades cometidas pelos nazistas, o presente texto fará uso do termo *Shoah*, pois essa é a palavra usada pelos judeus para indicar extermínio (AGAMBEN, 2019). Além disso, esse vocábulo também pode significar “devastação” ou “catástrofe” (Agamben, 2019).

Agamben (2019) aponta que “no caso do termo “holocausto”, estabelecer uma vinculação, mesmo distante, entre Auschwitz e o olah bíblico, e entre a morte nas câmaras de gás e a “entrega total as causas sagradas superiores” não pode deixar de soar como uma zombaria.” (Agamben, 2019, p. 40). Em virtude disso, Agamben (2019) percebe que “o termo não só supõe o inaceitável equiparação entre os fornos crematórios e altares, mas acolhe um herança semântica que desde o início traz uma conotação antijudaica.” (Agamben, 2019, p. 40).

Gerber recorda que “por ocasião do Dia Nacional da Lembrança, em 12 de abril de 1951, o Estado de Israel adotou oficialmente o termo *Shoah* para designar o genocídio de judeus durante a Segunda Guerra.” (Gerber, 2019). Em decorrência disso, esse termo não será utilizado pelos autores que adotarão a palavra *Shoah*.



Literatura “Antiirônica”

Seligmann-Silva (2020) nos recorda que é quase um consenso entre os teóricos literários que a literatura não é uma mera imitação do mundo. Ao contrário, dentre algumas das obras literárias mais marcantes do cânone ocidental, não é difícil encontrar aquelas que lançam mão de elementos claramente absurdos, como os célebres *Gargântua e Pantagrue*, *As viagens de Gulliver*, *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*, dentre outras.

Essas obras de Rabelais, Swift e Sterne, respectivamente, têm em comum o aspecto da ironia que, conforme Seligmann-Silva aponta, “é uma potente máquina de desleitura” (Seligmann-Silva, 2020, p. 371). Isto é, perante a leitura do texto irônico “o leitor acaba muitas vezes por simplesmente se abandonar ao ritmo da ironia: ele salta no precipício do não-sentido.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 371).

A importância que Seligmann-Silva lega à ironia deve-se ao fato de que “ela também pode ser vista como um espaço de auto-reflexão da linguagem (...), como uma oficina de aprimoramento da linguagem” (SELIGMANN-SILVA, 2020, p. 372). Diante disso, é possível perceber que a literatura, e a ironia, podem ser vistas como um espaço de auto-reflexão da linguagem (Seligmann-Silva, 2020).

Contudo, com o advento do século XX e os acontecimentos que foram se desenrolando ao longo dele, mudanças foram provocadas na literatura, de modo que ela “percorreu certos caminhos que parecem apontar na direção oposta à da auto-referência do discurso.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 372). Ou seja, ao invés da ironia e da auto-reflexão da linguagem, houve o surgimento do “modelo paradigmático dessa literatura antiirônica (...) representado pela *literatura do testemunho*.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 372, grifo do autor).

Isto é, se através da ironia era possível haver uma auto-reflexão da linguagem nos textos literários, com a literatura do testemunho nos deparamos com uma narrativa na qual as próprias



modalidades de narrar parecem insuficientes para dar conta daquilo que se tem que dizer. A literatura do testemunho marca um limite para aquilo que a linguagem consegue representar através de palavras.

Enquanto nos fragmentos de Safo aquilo que falta está demarcado de forma explícita e provoca repercussões no leitor, na literatura do testemunho há um resto e um aspecto que é da ordem do indizível. Segundo Seligmann-Silva, a literatura do testemunho é uma “literatura do “real”, que é, antes de mais nada, ao mesmo tempo antimimética (...) e antiirônica.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 373).

Seligmann-Silva ao demarcar a literatura do testemunho como uma literatura do real, está a se referir ao conceito psicanalítico de “real”. Portanto, é imprescindível que este escrito busque explicar aquilo que a psicanálise lacaniana compreende por “real”.

Real

Torna-se importante demarcar um aspecto relevante frisado por Seligmann-Silva para evitar possíveis enganos: “esse “real” não deve ser confundido com a “realidade”” (Seligmann-Silva, 2020, p. 373). Isto é, real não é sinônimo de realismo, e uma literatura do real não tem aproximação nenhuma com os tipos de obra escritas por Flaubert ou Zola, por exemplo.

O real que está sendo abordado aqui é o real psicanalítico, ou seja, um conceito “utilizado no contexto de uma tópica, o



conceito de real é inseparável dos outros dois componentes desta, o imaginário e o simbólico, e forma com eles uma estrutura.” (Roudinesco; Plon, 1998, p. 645). Esses três componentes são centrais na teoria psicanalítica de Lacan.

Safatle (2018) aponta que na experiência humana somos guiados por imagens ordenadoras (Imaginário), e por estruturas sociossimbólicas (Simbólico). Porém, apenas esses dois componentes não abarcam a totalidade da subjetividade humana, sendo que há também “uma força disruptiva cujo nome correto é Real.” (Safatle, 2018, p. 76). Real não é um horizonte de experiências concretas acessíveis à consciência imediata (Safatle, 2018). O real “é aquilo que ainda não foi posto em palavras ou formulado.” (Fink, 2018, p. 61).

Quando nos referimos a algo que diz respeito da ordem do real estamos remetendo “a *um campo de experiências subjetivas* que não podem ser adequadamente simbolizadas” (Safatle, 2018, p. 77, grifo do autor). Real é um termo lacaniano para remeter a algo que o simbólico não é, por si só, capaz de registrar. Nas palavras de Milner: “O sintoma mais imediato é um impossível: por mais multiplicados que sejam os ditos, literalmente excêntrico ao que, neles, se representa e se distingue, sempre permanece algo que não se diz. Faltam as palavras.” (Milner, 2006, p. 32).

E como aponta Fink: “O real também pode ser pensado como aquilo que Freud chama de trauma” (Fink, 2018, p. 61). Na mesma senda, Seligmann-Silva ressalta que o real “deve ser compreendido na chave freudiana do *trauma*, de um evento que



justamente resiste à representação.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 373, grifo do autor). A partir dessas explicações, fica perceptível que “o real é assimilado a um “resto” impossível de transmitir” (Roudinesco; Plon, 1997, p. 646).

Uma vez que o real diz respeito a algo do qual as palavras não são capazes de transmitir, e sempre permanece algum resto que se torna impossível de dizer, então como é possível dizer que haja uma literatura do real? E por que justamente a literatura de testemunho é que merece tal alcunha?

Testemunho

Gerber aponta que “não há um consenso entre os teóricos que defina aquilo que se convencionou chamar de literatura de testemunho” (Gerber, 2019, p. 22). Porém, apesar de não haver um consenso, é relevante ressaltar o que Seligmann-Silva aponta: “A literatura de testemunho é mais do que um gênero: é uma face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes” (Seligmann-Silva, 2020, p. 373).

De uma forma mais ampla, segundo Gerber, “testemunho é entendido como uma modalidade da memória, uma forma de leitura, na própria cultura, das catástrofes.” (Gerber, 2019, p. 22). Comumente, o termo literatura de testemunho é utilizado para designar os relatos e registros dos sobreviventes dos campos de concentração e extermínio espalhados na Europa durante o Terceiro Reich – período esse denominado de *shoah*. Dentre esses



registros, talvez o mais célebre seja o Primo Levi que, de acordo com Agamben, é “um tipo perfeito de testemunha” (Agamben, 2019, p. 26).

Apesar de se falar em uma ‘literatura’ do testemunho, no caso do Primo Levi, ele nunca se considerou um escritor: “torna-se escritor unicamente para testemunhar. Em certo sentido, nunca se tornou escritor.” (Agamben, 2019, p. 26). Em decorrência disso, é possível concluir que há uma diferença entre escritor e testemunha. Agamben em seu livro *O que resta de Auschwitz* discorre acerca desse conceito.

Agamben (2019) elenca que em latim há dois termos para testemunha: *testis* e *superstes*. O primeiro diz respeito a “aquele que se põe como terceiro (...) em um processo ou em um litígio entre dois contendores.” (Agamben, 2019, p. 27). Já *superstes* “indica aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso.” (Agamben, 2019, p. 27). Diante dessa diferenciação, os sobreviventes da *shoah* seriam *superstes*, pois atravessaram pelo evento, sobreviveram e podem testemunhar suas experiências.

Embora, segundo o autor (Seligmann-Silva, 2010, p. 3), não se possa separar os dois sentidos de testemunhos, Seligmann-Silva (2020) recorda que esse conceito de *superstes* tem uma certa proximidade maior com o conceito moderno de *mártir*. Além disso, “*Martyros* em grego significa justamente testemunha.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 374).



Por um lado, Agamben (2019) faz questão de deixar claro que o que aconteceu nos campos pouco tem a ver com martírio. Ele ainda ressalta que essa doutrina “nasce, portanto, para justificar o escândalo de uma morte insensata, de uma carnificina que não pode deixar de parecer absurda. (...) permitia que se interpretasse o martírio como um mandamento divino e que se encontrasse assim uma razão para o irracional” (Agamben, 2019, p. 37).

Por outro lado, Agamben também tece comentários acerca do uso da palavra mártir, ressaltando que o “termo grego, que deriva de um verbo que significa “recordar”. O sobrevivente (...) não pode deixar de recordar” (Agamben, 2019, p. 36). Aquele que sobreviveu à catástrofe não consegue deixar de lembrar, e tem que endereçar o seu dizer a alguém: “Para que haja testemunho é imprescindível um ouvinte/leitor. O narrador solicita um ouvinte capaz de suportar o seu relato, alguém que não o abandone pelo caminho” (Gerber, 2019, p. 23).

Porém, a experiência e a narração dos sobreviventes não são íntegras, ao contrário, “o testemunho traz uma lacuna” (Agamben, 2019, p. 42). De acordo com Agamben (2019), sempre há algo que falta no testemunho dos sobreviventes, pois as verdadeiras testemunhas são aquelas que passaram pela totalidade da experiência do extermínio e conseqüentemente pereceram:

Nesse caso, porém, o testemunho vale essencialmente por aquilo que nele falta; contém, no seu centro, algo intestemunhável,



que destitui a autoridade dos sobreviventes. As “verdadeiras” testemunhas, as “testemunhas integrais” são as que não testemunharam, nem teriam podido fazê-lo. (...) Os sobreviventes, como pseudotestemunhas, falam em seu lugar, por delegação: uma delegação, no caso, não tem sentido algum: os submersos nada têm a dizer, nem têm instruções ou memórias a transmitir. (...) Quem assume para si o ônus de testemunhar por eles, sabe que deve testemunhar pela impossibilidade de testemunhar. (Agamben, 2019, p.43).

Diante disso, tem-se o fato de a literatura do testemunho ser uma literatura do real ganha contornos mais nítidos. Afinal, aquele que testemunha tem que lidar com um resto que não tem como ser transmitido, e sempre lhe faltam palavras que possam abarcar algo do real que esteja presente no testemunho. Trata-se afinal da “literatura do trauma, do indizível.” (Gerber, 2019, p. 22).

Essas considerações acerca da literatura do testemunho possibilitam encontrar ressonâncias com algumas ideias presentes no conhecido ensaio de Walter Benjamin, *O narrador*. Trata-se de um escrito publicado em 1936 e o filósofo foi vítima do nazifascismo em 1940, portanto, Benjamin não chegou a conhecer a enormidade da catástrofe que fora posta em prática com a *shoah*.

Contudo, ao descrever o estado dos recém chegados do *front* da Primeira Guerra Mundial, Benjamin afirma: “No final



da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável.” (Benjamin, 1987, p. 198). Semelhante evento é observado com os que retornaram dos campos: “nem sequer o sobrevivente pode testemunhar integralmente, dizer a própria lacuna.” (Agamben, 2019, p. 48).

O sobrevivente tem noção do aspecto inenarrável do testemunho: “o testemunho é o encontro entre duas impossibilidades de testemunhar, que a língua, para testemunhar, deve ceder o lugar a uma não-língua, mostrar a impossibilidade de testemunhar.” (Agamben, 2019, p.48). Entretanto, isso não o desresponsabiliza de tentar dar um contorno a um real inenarrável que ele tem de transmitir, pois “a relação desse autor com o passado ao qual ele tenta dar uma forma tem o caráter de um compromisso ético.” (Seligmann-Silva, 2019, p. 382, grifo do autor).

Cada testemunha lida com o real e com a impossibilidade de simbolização para tornar possível transmitir sua experiência e poder testemunhar por aqueles que não podem, e nisso reside sua potencialidade: “O testemunho é uma potência que adquire realidade mediante uma impotência de dizer e uma impossibilidade que adquire existência mediante uma possibilidade de falar.” (Agamben, 2019, p. 147). Independentemente do estilo da transmissão do testemunho:

Na literatura de testemunho não se trata mais de *imitação* da realidade, mas sim de uma



espécie de “manifestação” do “real”. É evidente que não existe uma transposição imediata do “real” para a literatura: mas a *passagem* para o literário, o trabalho do estilo e com a delicada trama de som e sentido das palavras que constitui a literatura é *marcada* pelo “real” que resiste à simbolização. (Seligmann-Silva, 2020, p. 382).

Essa manifestação do real pode ocorrer de diversas maneiras: “Os poetas – as testemunhas – fundam a língua como o que resta, o que sobrevive em ato à possibilidade – ou à impossibilidade – de falar.” (AGAMBEN, 2019, p.160). E, além disso, ela é possível na própria arte narrativa literária, como lembra Seligmann-Silva: “Apenas a passagem pela a imaginação poderia dar conta daquilo que escapa ao conceito.” (Seligmann-Silva, 2020, p. 380).

Tendo isso em vista, o presente escrito irá se debruçar sobre duas formas de narrativas de testemunho que se valem da estética literária: os escritos ficcionais de Imre Kertész e os versos de Jerzy Ficowski.

Kertész: A Ficção como Testemunho

Uma das frases mais comumente rememoradas de Adorno é aquela na qual ele postula que “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de porque hoje se tornou impossível escrever poemas.” (Adorno, 2009, p. 61). Em contrapartida, Kertész, escritor



judeu, nascido na Hungria e sobrevivente da *shoah*, se contrapõe a afirmação do pensador da Escola de Frankfurt ao afirmar que “é provável que conheçamos todos o célebre dito de Adorno: depois de Auschwitz não se podem mais escrever versos. Com o mesmo alcance eu o modificaria para dizer que depois de Auschwitz só se podem escrever versos sobre Auschwitz.” (Kertész, 2004, p. 55).

Imre Kertész nasceu em Budapeste e, durante a ocupação nazista da Hungria, foi enviado para Auschwitz com quinze anos de idade, tendo lá permanecido até ser deportado para outro campo de concentração, o de Buchenwald, onde foi então libertado por tropas aliadas em 1945. Após a guerra, tornou-se escritor, tendo redigido romances e ensaios, vindo a ser laureado em 2002 com o Prêmio Nobel de Literatura.

Ao proferir seu discurso ao receber o prêmio da Academia Sueca, Kertész assinalou aquilo que todos os seus leitores já sabiam: “Diz-se muitas vezes de mim – alguns imaginam que seja um elogio, outros, uma crítica – que escrevo sobre um único tema: o Holocausto¹⁶. Não tenho nada a opor. (...) Que autor contemporâneo não escreve sobre o Holocausto?” (Kertész, 2004, p. 16).

Diferentemente de outros sobreviventes dos campos de concentração e/ou extermínio que testemunharam através de seus relatos escritos, ou através de suas entrevistas, como no documentário do Claude Lanzmann, Kertész narrou diretamente

16¹ Nas citações diretas do autor, manteve-se o termo presente no texto original.



e indiretamente suas experiências na *shoah*, não através de suas memórias ou relatos autobiográficos, mas sim através da ficção.

Isto é, no caso de Kertész, o testemunho de sua experiência só foi possível graças à literatura. Algo tão irrepresentável e impossível de simbolizar somente pôde adquirir certo contorno para o sobrevivente através de uma mediação literária: “sobre o Holocausto, sobre essa realidade inapreensível e impensável, podemos criar uma imagem verdadeira somente com a ajuda da fantasia estética.” (Kertész, 2004, p. 55).

Conforme um de seus personagens relata em *Liquidação*, o mundo é feito de cacos partidos, um caos escuro, sem nexos, sustentado apenas pela escrita. (Kertész, 2005). O grande inconveniente é que após a *shoah*, esse sustentáculo pela escrita ou pela língua foi abalado. A capacidade de representação parece ter se perdido, e a linguagem já não é suficiente para que o sobrevivente dê conta do acontecimento: “Auschwitz é sem dúvida dele, do judeu, mas com Auschwitz, com essa propriedade terrível, ele, ao mesmo tempo, perdeu a língua.” (Kertész, 2004, p. 196).

Kertész (2004) aponta que o extermínio objetivado pelos nazistas dizia respeito a uma aniquilação total, de modo que mesmo diante da possibilidade de haver sobreviventes dos campos, estes estariam anulados a tal ponto que não haveria sequer um meio de narrarem aquilo pelo que passaram:

o papel, a aceitação plena dessa função,
oferece-lhe a única possibilidade de



sobrevivência. Pois essa é também a forma de anulação total da personalidade, e, se ele for capaz de sobreviver a ela, vai lhe custar muito tempo para conseguir – se é que o conseguirá recuperar para si a língua pessoal e autêntica em que poderá narrar sua tragédia; e é possível que então ele se dê conta de que essa tragédia é inenarrável. (Kertész, 2004, p.197-198)

Conforme visto anteriormente com Agamben (2019) há de fato algo que é inenarrável no testemunho do sobrevivente da *shoah*. Kertész (2004) afirma que esse aspecto de impossibilidade de narrar se deve ao fato de não haver como testemunhar acerca de Auschwitz a partir de uma língua que legitimou Auschwitz.

Acerca dos que testemunharam, ele afirma: “sabiam bem que a continuidade de suas vidas havia se rompido, que não poderiam prosseguir a vida, por assim dizer, como recomendava a sociedade e que não poderiam formular suas experiências na língua anterior a Auschwitz.” (Kertész, 2004, p. 200).

Esse sentimento de impossibilidade de dar forma acerca da vivência nos campos é descrita no livro *Liquidação*, no qual a personagem B. “sentia que nascera na ilegalidade, sobrevivera sem razão, e sua existência não se justificava por nada, a não ser que “ele desvendasse o enigma denominado Auschwitz”” (Kertész, 2005, p. 91).

Porém, uma vez que tudo mudou após Auschwitz, já não há como desvendar esse ‘enigma’ a partir das balizas que eram



adotadas anteriormente: “Ouso dizer que a descoberta inicial e chocante feita pelos escritores em nosso tempo foi que a língua, na forma em que chegou a nós, legado de uma cultura primitiva, tornou-se inadequada para significar conceitos e processos que um dia foram claros e reais.” (Kertész, 2004, p. 11).

É em decorrência dessa constatação, de que até mesmo a linguagem e seus efeitos se modificaram após *shoah*, que leva Kertész (2004) a concluir que após Auschwitz só se pode escrever versos acerca de Auschwitz. Nessas circunstâncias, testemunhar “é um empreendimento em si tão formidável, uma tarefa espiritual que pesa tanto sobre os ombros, que na maior parte das vezes ultrapassa a capacidade de resistência de quem com ela se debate.” (Kertész, 2004, p. 55).

Perante tal empreendimento, Kertész escolheu o caminho da ficção, por entender que a partir dela era possível narrar aquilo que é inenarrável, pois se Auschwitz modificou a nossa relação com a linguagem e com o narrar, a literatura, ao menos para Kertész, possibilitou testemunhar: “A tarefa da arte é confrontar a linguagem humana com a ideologia; para restabelecer a capacidade de imaginação, para lembrar a origem do homem, sua verdadeira condição e seu destino.” (Kertész, 2004, p. 144).

Uma vez que os acontecimentos da *shoah* escapam do âmbito das coisas imagináveis (Kertész, 2004), o registro ficcional apresentou-se para Kertész como uma possibilidade, na qual, através do entrelaçamento entre realidade e ficção, tornou-se possível sustentar uma experiência que, apesar de não ter



perdido sua característica de impossibilidade de ser narrada completamente, tendo sempre algo que lhe escapa, pôde ao menos ser contornada através da ficção.

Nas palavras do autor: “enquanto o homem tiver histórias sobre as origens, lendas universais, mitos, haverá literatura, a despeito do que e do quanto falem da sua crise. A verdadeira crise é o completo esquecimento, a noite sem sonhos: a isso, porém, ainda não chegamos.” (Kertész, 2004, p. 55).

Ficowski: Uma presentificação da ausência

O poeta polonês Jerzy Ficowski tem uma peculiaridade que o difere de outros escritores da *Shoah*, tais como Primo Levi, Jean Améry ou o próprio Kertész: Ficowski é um *gói*, isto é, um não-judeu. Porém, apesar de sua condição de gentio, “um dos temas mais importantes e mais recorrentes em sua poesia é o Extermínio dos judeus.” (Kilanowski, 2018, p. 11) – temática da qual lhe era impossível escapar não somente por viver na Varsóvia ocupada pelos nazistas, como também pelo fato de, após a guerra, ter ser casado com uma judia, Bieta, “milagrosamente salva do gueto quando bebê.” (Kilanowski, 2018, p. 28-29).

Somada a esses fatores, tem-se a sua marcante participação na resistência polonesa durante a ocupação das tropas de Hitler. Por conta dessas atividades, Ficowski foi preso pelos agentes da Gestapo e ficou detido na infame prisão de Pawiak, onde milhares de judeus também foram aprisionados após o desmonte do



Gueto de Varsóvia, como um local de alocação temporária, antes de seguirem para os campos de concentração.

Dessa forma, seja por suas experiências no cárcere da polícia secreta alemã ou pelo cotidiano de viver em uma cidade marcada pela presença de um povo fadado ao extermínio, tornou-se contingente para ele a necessidade de “dar testemunho do que viu e viveu.” (Kilanowski, 2018, p. 10).

Porém, apesar de urgir a necessidade de testemunhar o que viu, ouviu, e relatar suas próprias limitações para ajudar as vítimas – afinal, ao caminhar do lado de fora gueto, arrodando seus muros “o poeta recorda-se também da dor de ser uma testemunha que queria ajudar, sem poder fazê-lo.” (Kilonowski, 2018, p. 17) – Ficowski sentia que lhe faltavam palavras para expressar aquilo que lhe era inexpressável: “desde a guerra o tema do Extermínio e a necessidade de falar sobre ele estavam constantemente presentes em seus pensamentos. Tentava encontrar os meios artísticos adequados para expressá-lo, mas os resultados não correspondiam àquilo que queria dizer.” (Kilanowski, 2018, p. 20).

O meio encontrado, portanto, foi a poesia, como se percebe no livro *A leitura das cinzas*, o qual contém versos que, apesar de suas palavras, são repletos de silêncio – uma característica marcante dos poemas contidos no livro: um silêncio que não é ausência, mas que é presentificado e que reverbera tanto quanto um grito, “pois o último, o mais horripilante grito / é sempre o silêncio” (Ficowski, 2018, p. 105).



Dessa forma, é possível observar, então, que se tratam de versos nos quais o silêncio e o vazio deixam uma marca e possibilitam um contorno: “é um livro cheio de vozes silenciadas e, especialmente, é um livro que causa um profundo e incômodo silêncio em quem o lê.” (Budant, 2018, sem paginação).

Entretanto, não é como se o livro tivesse um efeito catártico para Ficowski. Conforme anteriormente apontado, há algo que é irrepresentável e que é impossível no ato de testemunhar, e que, apesar de seus versos, o poeta sabe que tem algo que sempre lhe escapa: “obrigado por sua empatia, tenta descrever o último caminho dos que foram levados à morte, mas está consciente e conscientiza o leitor sobre a impossibilidade de fazê-lo.” (Kilanowski, 2018, p. 26).

O eu lírico percebe que as palavras não bastam e que elas não alcançarão àqueles que caíram: “então percorro cemitérios / que não existem / busco palavras / que não existem / corro / para o socorro não pedido / para o resgate tardio / quero chegar a tempo / mesmo que tarde demais” (Ficowski, 2018, p. 41). Mas já é tarde demais, o que resta é a leitura das cinzas e a partir dos restos, Ficowski tenta estabelecer um testemunho: “Mesmo em retalhos, em pedaços, e condenada a incompletude, é a única chance de tentar perceber o ponto de vista das vítimas.” (Kilanowski, 2018, p. 29).

E é essa tentativa de perceber o ponto de vista das vítimas que Ficowski tenta realizar ao mesmo tempo em que percebe a impossibilidade de representar aquilo “o que fazia o Velho Doutor / no vagão de gado / que ia a treblinka no dia 5 de agosto / durante



umas horas de circulação do sangue / pelo sujo rio do tempo / não sei” (Ficowski, 2018, p. 55).

Porém, apesar de ter um caráter de irrepresentabilidade, o poeta consegue demarcar o vazio que restou daqueles passageiros no comboio em direção ao campo de extermínio em Treblinka. Ficowski assim o faz mais uma vez através do recurso do silêncio das vozes daqueles que não podem testemunhar. Silêncio esse que não se dissipa, se anula ou some, mas sim o silêncio que preenche os lugares: “então quando foi espancado / por um askari ou um ss / viram que o Doutor / tornou-se criança que nem elas / cada vez menor e menor / até que não nasceu / desde então junto com o Velho Doutor / está cheio delas em lugar nenhum” (Ficowski, 2018, p. 57-59).

O poeta toma para si o dever de prestar testemunho por aqueles que não o tiveram como fazer e é através da antítese da presença da ausência e da voz do silêncio que ele realizará isso: “Ficowski já assumira a responsabilidade da testemunha também no sentido da habilidade para responder ao chamado das vítimas. O livro é composto de vozes e silêncios.” (Kilanowski, 2018, p. 23).

E é nessa ausência e nesse silêncio que o poeta demarca que há algo ali que se presentifica justamente no nada e no silêncio: “O QUE HÁ / Mais nada / na verdade nem o nada mais / existe / só o burburinho desse silêncio / só o tumulto do ermo / a cerrada multidão de ninguém” (Ficowski, 2018, p. 71). São esses os elementos que atestam a tentativa dos versos de Ficowski de representar o que não tem como ser representado: “O lugar



vazio que clama (...) é a voz dos esquecidos” (Kilanowski, 2018, p. 26).

A leitura das cinzas traz uma espécie de relato que, justamente por fazer uso desses elementos de silêncio, ausência e vazio, demonstram a própria questão da irrepresentabilidade do ato de testemunhar. Porém, apesar de o testemunho trazer em si algo irrepresentável, isso não retira a responsabilidade do dever auto imposto por Ficowski de tentar dar contorno com seus versos àquilo que não tem como ser dito.

Nas palavras de Kilanowski, “a tarefa de ler as cinzas, embora impossível de ser executada de modo adequado, torna-se importante: de algum modo salva os retalhos da memória, dá o testemunho da história cruel, desenha os contornos do continente desaparecido.” (Kilanowski, 2018, p. 27).

Tais contornos são desenhados não por imagens de arquivo, vídeos ou fotos, mas sim através de versos que escancaram um vazio que ficou e a necessidade de testemunhar por uma memória que já não pode fazê-lo: “e a queixa da criança que existiu existiu / embora a memória empalideça / não de terror / empalidece assim faz trinta anos / E calam milhões de silêncios / transformados em signo de sete dígitos / e clama clama um lugar vazio” (Ficowski, 2018, p. 85).

Conclusão

Ao fazer uma retrospectiva sobre os acontecimentos do conturbado século XX, acaba sendo fácil esquecer o clima de



esperança dos primeiros anos daquele século, momento no qual havia a crença de que a civilização havia chegado a tal ponto de evolução e civilidade que a ciência, a racionalidade e os costumes trariam a felicidade e culminariam no grande desenvolvimento da humanidade.

Atualmente, o sentimento de otimismo coletivo daquela época pode parecer ingênuo quando lançamos o olhar acerca da realidade tão atribulada e violenta dos fatos que ocorreram, dos sistemáticos extermínios de indivíduos e os longos e sangrentos regimes totalitários. Tais características tornam compreensível nomear esse período como a Era das Catástrofes.

A *shoah* foi um acontecimento que mudou não somente o mundo, mas a própria condição humana, conforme afirma Kertész: “Agora só temos de pensar para onde vamos a partir daqui. (...) O problema real de Auschwitz é que aconteceu, e isso não pode ser modificado, nem mesmo com a melhor ou com a pior das intenções.” (Kertész, 2004, p. 17).

Esse texto demarcou balizas trazidas por esse evento as quais se refletiram nas formas de narrar, sejam tais narrativas literárias, testemunhais, poéticas ou até mesmo aquelas que carregam em si algo inenarrável. Para compreender melhor tais nuances foi imprescindível o recurso ao real lacaniano, para que se pudesse pensar acerca da literatura do testemunho e suas particularidades, mesmo em suas vertentes mais inusuais, como na ficção e na poesia.



Entretanto, é evidente que tal escrito não esgota as diversas nuances presentes no vasto campo da intercalação da literatura do testemunho com a psicanálise, que continua fermentando produções acadêmicas e debates. Demarcando que essa temática ainda não cessou de se inscrever e que possui grande aptidão para novas possibilidades de pesquisas.

Em 1955, apenas dez anos após o fim da Segunda Guerra, o diretor de cinema francês, Alain Resnais, concebeu um documentário intitulado “Noite e Neblina”, filmado em campos de concentração, agora já deteriorados e vazios. Na cena final, a câmera vai se afastando enquanto ouvimos o narrador (Michel Bouquet) dizendo:

E estamos nós que olhamos sinceramente estas ruínas como se o velho monstro concentracionário estivesse morto sob os escombros, nós que fingimos recuperar a esperança diante desta imagem que se afasta, como se nos sanássemos da peste concentracionária; nós que fingimos acreditar que tudo isso pertence a um só tempo e a uma só nação, e que não pensamos em olhar à nossa volta e que não ouvimos que se grita interminavelmente. (NOITE e neblina. 1955).

Longe de ser um tema fixo em um determinado momento histórico, a literatura do testemunho na *shoah* possibilita pensar em outras formas de testemunhos inenarráveis, que, conforme



menção no filme de Resnais, gritam interminavelmente e não são ouvidos.

Referências

ADORNO, T. Crítica cultural e sociedade. In:_____. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2009. p. 45 – 61.

AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2019.

AZEVEDO, C. [Orelha do livro]. In: SAFO. **Fragmentos completos**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

BENJAMIN, W. O narrador. In:_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas volume 1**. 3. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 197 – 221.

BUDANT, L. Jerzy Ficowski e a presença das cinzas e suas ausências. **Escotilha: cultura, diálogo e informação**, 2018. Disponível em: < <http://www.aescotilha.com.br/literatura/ponto-virgula/jerzy-ficowski-a-leitura-das-cinzas-ayine-resenha/> >. Acesso em: 12 de dez. 2021.

FICOWSKI, J. **A leitura das cinzas**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2018.

FINK, B. **Introdução clínica à psicanálise lacaniana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

GERBER, K. **Fazer-se um nome: pecado e reparação em Lacan**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2019.

KERTÉSZ, I. **A língua exilada**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KERTÉSZ, I. **Liquidação**. 1. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.



KILANOWSKI, P. Lendo as cinzas, encontrando diamantes. In: FICOWSKI, J. **A leitura das cinzas**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018. p. 7 – 35

MILNER, J-C. **Os nomes indistintos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

NOITE e neblina. Direção: Alain Resnais. Fotografia: Ghislain Cloquet & Sacha Vierny. Argos Films, 1955. (32 min). Título original: Nuit et brouillard.

SAFATLE, V. **Introdução a Jacques Lacan**. 4 ed. rev. atual., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SAFO. **Fragmentos completos**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

SELIGMANN-SILA, M. O local do testemunho. *Tempo e argumento*. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3 – 20, jan./jun. 2010.

SELIGMANN-SILVA, M. O testemunho: entre a ficção e o “real”. In: _____. **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. 4. reimp. Campina: Editora da Unicamp, 2020. p. 371 – 385.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.





6

ARTESANIAS FEMINISTAS PARA ESCRITAS E PESQUISAS CONTRACOLONIAIS

Érika Cecília Soares Oliveira

Bruna Moraes Battistelli

Letícia Taynara dos Santos Silva

Maria Laura Medeiros Bleinroth

*“Isto aqui é uma barricada! Não uma bíblia”
(Jota Mombaça)*



Produzir conhecimentos feministas e contracoloniais implica num exercício diário de desembaraçar-se de um universo cientificista, positivista, masculinista, elitista, eurocêntrico (Alcoff, 2016) e, acrescentamos, produtivista, movido por uma lógica neoliberal que nos coloca em ações repetitivas, modos automáticos de obter pontuações, títulos, bolsas, desprezando relações, encontros, vivências, pessoas.

O imperialismo epistemológico ocidental ao qual Linda Alcoff (2016) se refere traz em seu corpo os vetores de poder

citados acima e, desvincular-se dele exige muita ginga e, sobretudo, a criação de comunidades de aprendizagem (Hooks, 2017) que funcionam como pontes estratégicas para que não sejamos obrigadas a esquecer quem nós somos e de onde viemos, afinal, sabemos o quanto de desesperança e acomodação reside no olhar daquelas/es que são abatidas/os e confinadas/os pela lógica do quebranto colonial (Rufino, 2021).

Comunidades de aprendizagem figuram como lugares habitados por pesquisadoras que pretendem, com suas mãos, pés, línguas, corações, corpos, produzir artesanias contra-hegemônicas com vistas a denunciar os perversos efeitos do imperialismo epistemológico no cotidiano acadêmico e, com isso, criar novas possibilidades de se fazer pesquisa, escritas e, sobretudo, fortalecer nossa luta por uma universidade que questione projetos normativos de saber, de ser e de poder bem como as colonialidades que os sustentam. Trata-se, assim, de uma recusa de pertencer e de obedecer a qualquer senhor colonial que permanece dizendo que só há um jeito de se fazer as coisas (Nascimento, 2020, p, 10)

Neste sentido, este texto tem como objetivo permitir que escritas abram caminhos a fim de problematizarem a “geografia da razão” (Alcoff, 2016, p. 133). A ideia central gira no fato de que pelas pontas dos nossos dedos – o contato deles com as teclas do computador – podemos desmontar mundos, desembaraçar, movimentar ideias e práticas que se alastrarão pouco a pouco, uma vez que “A escrita vai muito longe... Até se acabar”, como disse a



escritora Marguerite Duras (1994, p.23). Aprendemos com as mulheres indígenas Marubo trazidas na narrativa de Nelly Dollis (2018) que as pontas das nossas mãos podem transformar, que fazer e saber é tarefa das mãos (Dollis, 2018). Segundo ela, para os Marubo mais velhos, a essência do que fazemos e geramos existe através das nossas mãos, através das pontas dos dedos, nos conhecimentos passados intergeracionalmente. Produzir com as mãos é um conhecimento total, o mundo precisa ser tocado para que o conheçamos. Nas palavras do tio da autora: “Enquanto faço uma maloca ou um cesto, eu tenho todo o conhecimento que está na minha cabeça, não estou fazendo somente uma maloca ou um cesto; cada contexto, cada objeto, é um saber total, não é somente fazer uma coisa e deixá-la pronta” (Dollis, 2018, p. 24). Fazer com as pontas dos dedos é uma artesanaria, um trabalho manual e este texto que escrevemos nasce dessa ideia de mulheres que se reúnem para tecer escritas, sendo fruto de parceria e admiração que nós, como autoras, nutrimos umas em relação às outras e também às mulheres que aqui mencionamos, não apenas as autoras que lemos, mas nossas avós, nossas amigas, nossas interlocutoras de pesquisa. Aqui não há dicotomia, separação entre quem sabe e quem não sabe porque nós entendemos que designar quem sabe é uma questão de poder. Assim, assumimos que o conhecimento é produzido dentro de uma coletividade. O esforço que fazemos é que no exercício desta escrita, nasçam novas propostas de seguirmos juntas, em comunidade, sempre festejando os laços que nos unem e, ao mesmo tempo, no confronto e na luta ativa diante de um certo jeito de estar na universidade que insiste em



fazer dela um lugar de sofrimento, de hierarquizações desmesuradas e de instrumentalização do conhecimento a partir de lógicas empresariais. Nossa luta enquanto pesquisadoras e seres vivos dentro da universidade também reside em “quebrar as réguas e *hackear* a informática da dominação” (Mombaça, 2021, p. 75) a fim de tornarmos possível que este lugar também esteja à nossa disposição.

Deste modo, nos assumimos neste contexto como “pesquisadoras monstruosas” (Oliveira, Bleinroth, Silva, 2021) e as três narrativas abaixo demonstram que nossas pesquisas estão preocupadas com a marca de nossas memórias, ocupando cada espaço a partir de nossas experiências, produzindo densidade teórica num diálogo plurivocal: com nossas lembranças, com nossas ancestrais, com as autoras e autores que escolhemos trazer conosco. Fazer pesquisa feminista aqui vincula-se ao desejo de olhar para trás e recuperar gestos (como o de escrever cartas) a fim de ampliar a própria voz e construir espaços de pertencimento e ruptura diante das regras de escrita acadêmica como demonstra a primeira narrativa. Vincula-se também ao exercício de pensar que nossas heranças familiares nos constituem enquanto pesquisadoras bem como, muitas vezes, definem nossos campos e sujeitos de pesquisa, como demonstra a segunda narrativa, na qual o entrelaçamento de memórias – da pesquisadora com suas avós – permite a criação de uma escrita centenária, fruto da circulação das memórias das mulheres que vieram antes e que, oralmente, tanto ensinamento trouxeram. Por fim, pesquisas feministas tomam como material para suas experimentações



aquilo que é produzido por aquelas que foram – e ainda são – impedidas de figurarem nos centros de poder e que, nem mesmo por isso, deixaram de produzir um longo caminho de histórias e exemplos a serem seguidos: as mulheres negras. A terceira narrativa, por meio da ferramenta das conversações afroafetivas, desarranja modos coloniais de separação entre pesquisadora e pesquisadas e convida para uma interlocução na qual o dengo é gesto de fortalecimento e resistência compartilhado entre elas.

O trabalho de memória da própria pesquisadora é a aposta que fazemos para assegurar que a alteridade funcione como um projeto de descolonização do conhecimento, portanto, nossa memória é a mostra por excelência. Elaborar nosso passado individual e coletivo e daquelas que vieram antes de nós, trazê-lo na ponta de nossos dedos, esculpir nossos rostos com nossas palavras (Anzaldúa, 2000) é nossa maior artesanaria, nossa trincheira (Lorde, 2020) e barricada. É a partir daí que se dá nossa luta. Ou, nas palavras de Jota Mombaça (2021, p. 19), “é tudo experimento nas bordas das coisas, lá onde estamos prestes a dissolver as ficções de poder que nos matam e aprisionam [...]”.



Escrevo como quem manda cartas de amor

*Do fundo do meu coração
Do mais profundo canto em meu interior, ô
Pro mundo em decomposição
Escrevo como quem manda cartas de amor
(Emicida)*

Querida,

Como começar uma carta? Uma dúvida que sempre me pega quando me sento no computador para escrever. Confesso que quando a escrita é à mão, começar e seguir escrevendo é sempre mais fácil, pois o tempo das mãos é outro quando em relação com uma caneta e quando em relação com as teclas do computador. Quando escrevemos pensamos na relação com a destinatária de nossa escrita, mas uma carta é formada por muitas relações: com o papel, com a página no computador, com a caneta, com as memórias. As cartas desejam encurtar distâncias, aquela que escreve está em um tempo e espaço diferente de quem vai receber a carta. E quando as duas se encontram na leitura da destinatária, a missivista já não está onde estava quando da escrita inicial. Um efeito máquina do tempo que faz com que as cartas sejam mágicas. Tu não acha?

Há tempos não pensava tanto nas vós (Edi e Eneida), duas mulheres muito diferentes entre si, com perspectivas e vivências muito diversas. Enquanto pensava em nossas conversas, pensei que conheci a letra de minha vó Edi, mais do que a letra de minha vó Eneida. Pode parecer algo pequeno de pensar, mas escrever à mão é um procedimento importante de ser retomado quando a pesquisadora resolve apostar nas cartas como alimento para uma pesquisa feminista. Lembro dos cadernos de receita de minha avó e das cartas que ela escrevia para minha mãe. São com essas mulheres que aprendi que com cartas podemos ocupar o mundo com amor. Escrevo cartas como minha avó. A memória dela me



lembra que o conhecimento letrado é privilégio em um país que não avança na erradicação do analfabetismo, me lembra que se quero falar de amor, preciso direcionar minhas escritas, dar corpo para quem escreve e também para quem recebe.

Quando sentei para escrever esta carta, fiquei pensando em *A poeta como professora- a humana como poeta- a professora como humana*, um pequeno texto de Audre Lorde (2020) no qual ela fala sobre como ensina poesia. E com ele venho pensando o lugar da escrita na pesquisa e no papel da docente. A Audre Lorde diz que ensinar a criar, a escrever poesia é ensinar sobre ela e sobre como as pessoas se enxergam. Me aprofundando nos textos nos quais bell hooks fala sobre amor, percebo que elas falam de ensinar como um ato de amor. E aqui, em nossa pequena escrita de afetos, te mando um pouquinho de mim e espero que em um envelope me venha um pouquinho de ti. Te escrevo sobre como tenho vivido o amor pela escrita de cartas.

Tu pergunta sobre como venho juntando amor e escrita na academia. Sei que não é uma mistura usual, mas vivemos um mundo que anda *desamado*. E em resposta a isso, sonho um mundo amoroso que em gestos e atos seja construído nas relações. Dói em mim a violência das conversas tecidas no cotidiano onde a raiva que muitas/os carregam transparece em comentários aqui e ali; ser pega de surpresa com o ódio que as outras pessoas carregam em si é sempre um sofrimento. Me dói sentir que as pessoas se agarram em privilégios, apagando a dor de outras/os para sustentar uma ideia de mundo que machuca, mata, apaga, esquece. Te escrevo



chocada com uma atividade que aconteceu na escola do meu enteado e na qual o palestrante, para justificar que estamos bem, afirmou que algumas pessoas pegaram COVID-19 e tiveram azar. É muito desamor afirmar que a morte de 650.000 pessoas foi azar. Isso foi dito em uma reunião de uma escola! Ficamos tristes com tamanha falta de responsabilização e amor.

Te escrever impactada com esse acontecimento, me fez recorrer a bell hooks e Audre Lorde. Percorro minhas anotações, passo as mãos pelos grifos que fui fazendo nos livros e me acolho nas ofertas de amor que elas escrevem em suas obras. Eu queria escrever cartas de amor, muitas, daquelas bem clichês e nesse caminho saiu uma tese. Uma tese que discute pesquisa e possibilidades de invenção com mulheres e homens que aceitaram conversar e escrever cartas. E tu segue me perguntando: e o amor? O que tem a ver com isso? Compromissada com os ensinamentos de bell hooks (2020) que afirma que o amor é um ato, é ação de responsabilização consigo mesma e com outras pessoas, afirmo a necessidade de pensarmos a pesquisa, a escrita e a docência como um ato de amor; e não há como separar esses três fazeres. E o que muda? Tu me pergunta. Muda o modo como me relaciono com as escritas, com as pessoas, com aquelas que vieram antes de mim e com aquelas que vieram depois de mim. Com a escrita como gesto de amor nos responsabilizamos pelo nosso crescimento e das outras pessoas. E nos responsabilizarmos é um ato transgressor em tempos de pandemia, de governos de ultradireita, de avanços de muitas formas de violência.



“A busca pelo amor continua, mesmo diante das improbabilidades” (hooks, 2020, p.29), a frase que acompanhou bell hooks em seu cotidiano; algo que ela tinha lido em um mural em seu bairro e que carregou para sua casa, me acompanha nas mais diversas ações que o fazer acadêmico me exige. Mesmo com as improbabilidades do mundo, a busca pelo amor tem feito sentido, pois possibilita que possamos estar juntas/os de outras formas. Quando escrevo para minhas/meus alunas/os sobre como vivo minha relação com um tema, com uma autora, com um problema, ensino que cavamos trincheiras, boas trincheiras, juntas/os, que tenho um corpo; um corpo que sente, que ama, que sofre e que dói; um corpo que reconhece o corpo deles como um corpo encarnado com muitas histórias e digno de amor.

E o amor é o que o amor faz, ensina bell hooks (2020) e com as cartas oferto um pouquinho de amor por onde passo. “Escrevi uma carta para você”, uma ação no mundo que provoca muitos efeitos: surpresa, gratidão, indiferença, alegria, cuidado, etc. Trazer o amor para a pesquisa é trabalhar a partir da ideia do amor como ato de vontade, é intenção e assim implica escolha. Se escolhemos amar, se aceitamos que nosso desejo nos impulsiona ao amor: porque não escrever como quem manda cartas de amor? Escrever cartas amorosas, é estar implicada com o carinho, a afeição, o reconhecimento, o respeito, o compromisso, a confiança, assim como a honestidade e a comunicação aberta (hooks, 2020). Escrever como um ato de reconhecimento de múltiplas existências, em um compromisso aliado na confiança. Para escrever uma carta,



abrir um envelope e dentro mandar em um pedaço de papel um pedacinho de mim, preciso confiar que tu vai me acolher em minhas particularidades. E para tudo isso, precisamos da honestidade e do reconhecimento de que o que temos a ofertar para o mundo vale a pena. Escrever cartas é um exercício de amor-próprio; e este fala sobre como nos respeitamos nas relações que tecemos. “A grande maioria de nós vem de famílias nas quais somos ensinadas/os que não éramos boas/bons, nas quais fomos constrangidas/os, abusadas/os verbalmente e/ou fisicamente e negligenciadas/os emocionalmente, mesmo quando nos ensinavam a acreditar que éramos amadas/os” (hooks, 2020a, p.48). Amar seus textos, amar seu trabalho, produzir intervenções que sejam pautadas pelo amor, nos exige uma revisão sobre como vivemos e só é possível quando acolhemos nossas histórias, dores, amores e cicatrizes.

As histórias pessoais, afirma bell hooks (2020b), são uma maneira poderosa de aprender e porque não de pesquisar. Com as cartas, escritas que partem logo depois de serem finalizadas, mando histórias que narram um pouco de como ando por este mundo, e fico na torcida que essa escrita toque a destinatária de tal forma que ela me oferte uma história sua. Imagina escrever uma tese assim? Tem sido uma alegria e uma surpresa: para cada carta que vai, volta um pedacinho de histórias que falam sobre o ser professora, pesquisadora, mãe, escritora, amiga, cuidadora, etc. Sigo apostando na escrita endereçada como uma forma de acionar relações de cuidado, que se constroem em um pacto amoroso de responsabilidade com aquilo que somos, com nossas memórias e com as histórias que engravidamos o mundo.



Assim, quando te escrevo, te desejo sonhos rebeldes em um mundo *desamado*: ame e seja amada! Exija mais das relações que tu tece, exija mais das escrita que te oferecem. E escreva como se escrevesse cartas de amor ao mundo e as pessoas com quem tu te relaciona. Lembre de Audre Lorde (2019, p.72) que diz que “reconhecendo nossos sentimentos mais profundos, é inevitável que passemos também a não mais nos satisfazer com o sofrimento e autonegação”. Escrevo cartas para compartilhar, para receber, para acolher; escrevo cartas e com elas aciono o processo criativo, que deve ser reconhecido como expressão do uso do erótico. Audre Lorde (2019, p.67) afirma que o “erótico é um recurso intrínseco a cada uma de nós, localizado em um plano profundamente feminino e espiritual, e que tem firmes raízes no poder de nossos sentimentos reprimidos e desconsiderados”. Espero que minha carta chegue a você como convite: à celebração, à rebeldia, ao amor, à experimentação e ao cuidado. O desejo que animou essa escrita é o do encontro e da partilha, é o de honrar nossas memórias e histórias como sabedoria e conhecimento que pode sim sustentar uma escrita e pesquisa contra-colonial e feminista.

Que os ventos levem a energia do meu abraço a vocês!

Escritas centenárias: memórias nômades e saberes das oralidades

Desde quando minha avó materna, Aurora, começou a perder suas memórias em consequência de uma demência, eu venho buscando vivenciar ao máximo as minhas e, especialmente,



as que são ocupadas com a sua presença. Eu não sei dizer ao certo quando foi a primeira vez em que ela não se lembrou de mim, mas sei que são mais frequentes as vezes que não sou reconhecida pelos seus olhos do que as quais ela me concede como sua neta. Me vejo desbravando as histórias que ela permanece me narrando, mas, quase na totalidade do tempo, ela encontra-se com narrativas que eu não consigo acompanhar e com suas memórias sendo guardadas apenas em seu coração. Ainda assim, ela parece construir sua versão memorialística em meio às ruínas das que lhes restaram, buscando encontrar para si ao menos um centímetro de sentido em suas histórias, muitas vezes soterradas e até mesmo embaralhadas. Nos meus anseios por escutá-las, me sinto constantemente em um jogo de pega varetas, tentando tirar uma por uma sem revirar as demais, sem destruir a estrutura em que ela encontrou para organizá-las. Mesmo que nos meus breves anos de vida eu tenha sido uma *escutadeira* afinsa de suas memórias, sinto que, por vezes, as deixei à mercê do tempo, na expectativa de que em um possível amanhã – talvez perto ou distante - pudessem ser alcançadas.

Ao passo que venho buscando me aprofundar em narrativas e memórias dentro das minhas produções acadêmicas – desde que me encontro de mãos dadas com bell hooks e Glória Anzaldúa –, acompanho, de perto, as de *voinha* se esvaírem. Assim, iniciei minha presença textual – e, sobretudo, corporal - a partir da proposta de Anzaldúa (2021, p.55) de que “nós precisamos usar o que é importante para nós para chegar a escrita”, ao



afirmar, principalmente, que não há cisão entre nossa vida e o ato de escrever. Desse modo, ao discorrer sobre memórias, tenho trazido à tona minha realidade pessoal para me auxiliar no meu processo de escrita, “não pela retórica mas pelo sangue e pus e suor” (Anzaldúa, 2021, p. 61) de alguém que, muitas vezes, já não é mais memorada. Compreendo, também, que a bússola não me apontou para essa direção à toa, mas, sim, através da minha tentativa desesperada de segurar cada fio das memórias de vovó, bem como de minhas outras anciãs que já não se encontram presentes fisicamente. Quando Ecléa Bosi (2003, p.28) sinaliza que “o desenraizamento é condição desagregadora da memória”, eu interpreto e sinto que não considerar as minhas raízes, isto é, as minhas anciãs que nutriram minha alma e semearam suas reminiscências em mim, estarei correndo o risco de esvaecer suas histórias e tudo que me foi legado através delas.

Desse modo, com o receio de “sacrificar o particular” para “evocar o eterno”, me encontro colecionando memórias e me situando através delas dentro da academia (Anzaldúa, 2021, p.55). Ademais, deixá-las desnudas dentro do corpo narrativo se tornou uma artimanha para sucumbir a suposta neutralidade, trazendo “o pessoal e o subjetivo” de modo escancarado nas minhas escritas (Grada Kilomba, 2019, p.58). hooks (2020, p.90) ressalta que nós “enxergamos a partir da nossa perspectiva” e, por isso, transparecê-la é um compromisso ético-feminista que tenho me proposto a sustentar. Para isso, tenho sido guiada pela ideia de ser “presença vital” como objeção à produção de “saberes ventrículos”,



que emudecem compreensões de mundos e existências plurais (ARIAS, 2010a, p.138). Para seguir essa proposição, Arias (2010a, p.138) sinaliza que uma das vias é “ouvir nossas próprias vozes, falar de nossos próprios territórios de vida, de nossos próprios lugares e territorialidades, construir políticas de nomear, de dizer diferente”. Destarte, através de uma escrita memorialística, venho buscando “imprimir um sentido de localização [...], não apenas de quem eu sou no presente, mas de onde eu venho, das múltiplas vozes que existe dentro de mim”, das ínfimas sensações do meu corpo, dos meus encontros e desencontros (hooks, 2020a, p.283).

Quando comecei a utilizar as memórias como “catalisadores” (hooks, 2020b, p.90), no mestrado, me reencontrei com as histórias de vida das mulheres idosas que me cercavam, opulentas de ensinamentos e sabedorias insurgentes que abarcavam a tríade da minha pesquisa: gênero, envelhecimento e educação. Em conjunto com meu intuito de “vislumbrar novos atos estéticos alternativos e de resistência” (hooks, 2019, p.282) de produzir conhecimento, comecei a performar uma parte da escrita da dissertação através de cartas direcionadas à *voinha* e minha tia-avó (Edna) – embora não as tenha enviado –, tramando linhas emaranhadas por risos e lágrimas que me auxiliaram a retomar o chão de suas casas por onde tanto meus pés pisaram. Diante disso, comecei a me guiar na pesquisa considerando as suas territorialidades e vivências que me apontavam para as sutilezas da vida e outras formas de existir. Elas me possibilitaram “hablar desde la memoria” e despertaram em mim a vivacidade



em escrever sobre as vidas inexistentes dentro da academia, como eram as delas (Arias, 2010b, p.490).

Nesse movimento, minha orientação epistêmica se solidificou, sobretudo, a partir dessas mulheres que não frequentaram a academia e que tiveram diferentes histórias com o acesso ao ensino formal, mas que me mostraram como produzir saberes com as suas sabedorias e coraçonamentos (Arias, 2010b). Sentindo, vivendo e produzindo a partir das sutilezas; e, principalmente, a partir do *meu* lugar epistêmico. Arias (2010a, p.139) defende que “construir uma outra ética, estética e erótica da existência [...] requer não só epistemologia, mas sobretudo ternura e sabedoria”. São esses conhecimentos insurgentes que se apresentam como possibilidades para encontrar outras narrativas e “saberes que margeiam essa terra e sopram ar, hálito e palavras de força para afugentar o espectro colonial” (Simas; Rufino, 2020a, p.10).

Desse modo, mergulhei nas “raízes da história vivida, ou melhor, sobrevivida” (Bosi, 1979, p.31) dessas mulheres e pude encontrar espaços e pedagogias clandestinas em seus processos de ensino-aprendizagens que despertaram meu desejo por conhecer as histórias de outras sujeitas, de outras idosas que tiveram outros itinerários educativos além dos habituais. O conceito de pedagogias clandestinas é apresentado por Danilo Streck (2006) e tem como intuito denotar estratégias de sobrevivência no âmbito da educação não convencional por sujeitas que não tiveram acesso ao ensino formal, mas que produzem “seus próprios saberes e sua



estética” a partir das possibilidades que encontram diante de si (Streck, 2006, p.280). Assim, o meu encontro com as sabedorias e ensinamentos das minhas anciãs me conduziram a buscar por “[...] processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais” tais como foram os seus (Miguel Arroyo, 2014, p.10). Através desse direcionamento, me aproximei de um coletivo de bordado do litoral norte de Alagoas, o Bordazul, e pude receber em meu corpo memórias de bordadeiras idosas que me narraram sobre os seus itinerários e espaços educativos ao longo da vida até chegarem ao contexto atual.

Em comum às vivências com as minhas anciãs, os meus encontros com as interlocutoras da pesquisa transcorreram pelo atravessamento de transmissão de saberes e de compartilhamentos de sabedorias através das suas oralidades. Embora desde o começo do percurso eu estivesse sendo guiada pelas oralidades de *voinha* e da tia Edna, a minha compreensão acerca de sua importância foi ampliada pelas singularidades existentes nas narrativas das bordadeiras. Diante disso, percebi que tanto as minhas anciãs quanto as interlocutoras -, são mestras da oralidade. Leda Martins (2003, p.65) define “oralitura da memória” para demarcar a existência de conhecimentos que não são ágrafos, mas que são compartilhados por outras esferas e modos narrativos e poéticos em que a memória “[...] se inscreve, se grafia e se postula”. Por essa concepção, “a memória dos saberes dissemina-se por inúmeros atos de performance, um mais-além do registro grafado da letra alfabética” (Martins, 2003, p.78). Embora sua teoria seja mais



profunda do que é possível se estender nesse espaço, bem como se circunscreva às histórias e saberes ancestrais africanos e ao corpo ser lugar das memórias, a autora nos oferece lentes para sucumbir a tradição do grafismo na produção do conhecimento e apresentar outros espaços de memórias que não são consagrados.

No âmbito acadêmico, a escrita ocupa lugar de excelência e tem sido através desse meio textual e de reconhecimento que a memória tem sido trabalhada, mantendo-se aliada aos moldes e cânones da linguagem formal (Martins, 2003; Costa; Carvalho, 2020). Ressalto, pois, que embora eu escreva textualmente sobre memórias, decerto, essa composição só existe pelo que foi inscrito e grafado em mim através das oralidades das sujeitas que transmitiram suas memórias a mim. Antes (e acima) disso elas chegaram ao meu corpo e habitam em toda sua extensão. Além disso, são escritas que tem como cunho apresentar as potências existentes nos conhecimentos ágrafos e os caminhos que eles nos ofertam para encontrar “horizontes alargados, criativos e inventivos” ao invés de delimitar nosso embasamento epistêmico aos conhecimentos escritos (Costa; Carvalho, 2020, p. 38). Posto isto, compreendo que “como índice de conhecimento, a palavra não se petrifica em um depósito ou arquivo estático, mas é, essencialmente, [...] movimento dinâmico” (Martins, 2003, p. 67).

Nesse dinamismo, Samira Costa e José Carvalho (2020, p.28) atizam em mim o cuidado para não cair no “processo grafocêntrico”, visto que a oralidade, na universidade, circunda e atende as regras da escrita, se legitimando “quando desencarna da fala e se torna



grafia". Nós, eu e as mulheres enoveladas na pesquisa do mestrado, somos nordestinas e interioranas. Nossas oralidades atendem aos nossos corpos, respeitando onde nossos pés pisaram e ecoando de onde viemos. Carregam nossas vivências, tanto por sua sonoridade quanto pelas palavras que saem dançantes e repletas de potências. Desse modo, há um cuidado necessário para que as oralidades que guiaram a pesquisa não sejam enrijecidas nas palavras escritas, mas, ao contrário, que sirvam para demonstrar a liberdade e as ressonâncias que memórias inscritas por outros modos narrativos possuem de alcançar novas sujeitas, novos mundos e que, para isso, precisam ser escutadas e não apenas lidas. Mas, acima de tudo, necessitam ser encarnadas a quem fala.

Por fim, costumo pensar, pois, que a pesquisa só existiu e se constitui da forma trilhada porque ela se tornou memória antes de tudo. Na verdade, costumo olhar para ela hoje como uma escrita centenária, composta por vozes de mulheres de outras gerações além da minha. Os passos que eu trilhei acompanham os passos dados por essas sujeitas antes mesmo de compreender a importância de olhar para as pegadas deixadas por elas. Assim, fui guiada através de conhecimentos das oralidades – e por outras vias ágrafas –, que surgem do convívio, nas relações de nossas vidas e nas transmissões de sabedorias pelas memórias.

Em meio a essa compreensão e em uma tentativa vã de adormecer, uma frase ficou despreziosamente atingindo meus pensamentos: memórias são nômades. Não sei ao certo de onde ela surgiu, mas a demasiada insistência eco-ativa me fez querer



sentir o que essas palavras queriam me dizer. O ser nômade cabe a uma significação de deslocamento das reminiscências, não em sua inteireza, mas, sim, de sua fluidez em se fazer morada e buscar sobreviver em outros corpos-geográficos. O transpassar de um corpo ao encontro do outro, produzindo ressonâncias nos sentidos de quem narra e de quem escuta. Mesmo em seu corpo morada primordial, as memórias são itinerantes e alcançam dimensões outras sempre que possíveis. Acredito que uma memória não se esgota no corpo que habita, mas encontram novos sentidos ao encontrar outro corpo. Penso que ao ser transmitida, ela também se intensifica no corpo de quem narra, percorrendo cada centímetro. Soma-se sentimentos, memórias dentro das próprias memórias.

Assim, memórias mesmo que não expostas em sua crueza passaram a habitar em mim e, agora, alcançam a tua geografia. Não em seu estado bruto, mas no que delas se prendeu em minha profundidade e ressoou. Foram através delas que eu cheguei até a educação e os itinerários educativos/formativos não convencionais, quando encontrei com saberes e ensinanças compartilhadas pelas oralidades. Não apenas das minhas raízes anciãs, mas, também, das idosas que eu encontrei ao longo do percurso e que tornaram meu corpo um emaranhado de memórias. Desse modo, sinto que me enraizar através de memórias herdadas é aproveitar as suas habilidades itinerantes de fazer morada em meu corpo e, por isso, tenho sentindo os caminhos que elas fazem dentro de mim – atizando todas sensações – para que não se desagreguem.



Conversações Afroafetivas: o Afroafeto enquanto protagonista de metodologias possíveis

Sempre que sou convocada a escrever, tento me recordar qual foi o momento no qual me tornei escritora. Será que foi quando escrevi meu primeiro poema? O ano era 2003 e eu tinha sete anos de idade. Não tenho recordação do poema em si, apenas lembro que eram rimas de quatro estrofes. Recebi medalha de honra ao mérito e tenho essa medalha até hoje. Talvez tenha sido aí, talvez tenha sido antes disso, talvez esse momento tenha sido apenas o momento em que reconheceram que a minha escrita tinha algum valor. Na realidade, a escrita antecede o ato de pegar a caneta e traçar palavras no papel. A escrita é, antes de ser matéria, uma ideia. A ideia é, antes de ser pensamento, uma vivência, uma existência. Existir nos convoca a pensar sobre nós mesmas, sobre o sentido do nosso corpo no mundo, um corpo que escreve e que produz conhecimento.

Através desses devaneios que percorreram minha cabeça agora, cheguei à conclusão de que eu já era escritora antes mesmo de compartilhar minha escrita com outras pessoas, antes mesmo de ter ganho esse concurso de poesias na escola, mas o ato de compartilhar essa escrita fez com que eu não me sentisse tão sozinha no meu escrever. Que felicidade hoje, depois de crescida, ter encontrado Glória Anzaldúa (2000) no meu caminhar, nua ao sol e com uma máquina de escrever entre as pernas. Pensando melhor, ela quem me encontrou, assim como encontrou várias



mulheres escritoras do terceiro mundo. Ao imaginá-las e destiná-las seus escritos, Anzaldúa criou um elo de conexão que transcendeu os continentes e limites geográficos. Em 21 de maio de 1980 (Anzaldúa, 2000), data na qual a autora vislumbrou e criou imagens mentais de outras escritoras que, assim como ela, carregavam o peso de serem mulheres de cor de um lado, os livros, cadernos e canetas do outro.

O encontro com Anzaldúa e com outras escritoras do terceiro do mundo permitiu que eu e minhas companheiras no escrever pensássemos num fazer-pesquisa engajado com políticas de escritas emancipatórias e coletivas. Hoje não me encontro nua sob o sol com uma máquina de escrever entre as pernas, mas me encontro vestida com um blusão que era do meu ex-namorado, um notebook aberto apoiado no rack da sala de estar, sentada sob almofadas fofinhas, de cara com a janela que me mostra um clima nublado e alguns chuviscos. Do meu lado tem um caderno sem pauta com rabiscos desse capítulo, uma xícara de café... *Eita!* Tem alguém me olhando! Ah, é a Luna, a cadelinha. Ela está me julgando, como se eu tivesse culpa, pelo fato dela não poder ficar na varanda tomando sol. Luna, não tem sol hoje. Vocês conseguem me visualizar, amigas/os leitoras/es? Espero que consigam.

“Letícia, você precisa escrever em terceira pessoa e se manter imparcial”, sempre ouvi isso, desde as aulas preparatórias de redação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Defendo que o fazer-ciência parte de algum lugar, assim como eu também falo a partir de lugares. Me situo enquanto uma mulher negra,



feminista, alagoana, viçosense, de classe média baixa... poderia continuar falando sobre vários aspectos da minha existência no mundo. Ao demarcar essas categorias que dizem respeito à minha constituição subjetiva, assumo que esses atravessamentos refletem no meu posicionamento político enquanto pesquisadora, portanto não sou neutra. Você também não é neutra, amiga/o leitora/r. Um dos meus objetivos enquanto pesquisadora/psicóloga é o de questionar a ciência colonizada, essa que se coloca como detentora de todo saber do mundo, sabe? Assumir tal posição na produção de conhecimento científico é também apontar para existência de uma produção científica que se apresenta como hegemônica. Questionar essa pseudo-hegemonia é possibilitar uma construção de saberes contracolonial.

Mulheres negras produzem conhecimento desde que o mundo é mundo através da oralidade passada de geração a geração. Historicamente, mulheres negras se aquilombaram em coletivos na luta pelo direito de existir. Conhecer a vida e a obra de mulheres negras fez com que nós repensássemos nossas vivências dentro dos lugares que ocupamos. Nos demos conta de que muitas dores, memórias, afetividades, dentre outros aspectos das linhas das histórias de nossas vidas, se cruzavam, se tocavam, se abraçavam, mas também se distanciavam. Nesses devaneios, encontrei Vilma Piedade, assim, como quem não quer nada, ela me apresentou um conceito.

O conceito se chama Dororidade e foi criado por ela. Acho muito *massa*, muito bacana, a forma que Vilma se descreve,



sabe... uma mulher preta, brasileira, feminista, mulher de asé, aquariana, nascida em fevereiro de ano distante do século passado e graduada em Português-Literatura Brasileira, na Faculdade de Letras da UFRJ (Piedade, 2017). Gosto de pensar que existe uma possibilidade de se definir para além do currículo lattes. Gosto ainda mais de imaginar como Vilma Piedade chegou a dar à luz a esse conceito, pois, assim como eu e muitas outras mulheres pretas, ela também se viu no olho do furacão das inquietações sobre o feminismo. Ao pensar sobre a possibilidade de construir um Feminismo Interseccional Inclusivo, a autora cria um novo conceito, um conceito que se propõe incluir todos os tons de Pretas no debate feminista. “Mas, qual a finalidade, no nosso caso, de ter um novo conceito – Dororidade? Será que, como Mulheres Feministas, Sororidade não nos basta?” (Piedade, 2017, p. 16), essa é a pergunta provocadora que a própria autora se faz e nos faz.

Piedade sentia a falta de algo. Ela compreende que a Sororidade ancora o feminismo e o feminismo promove a Sororidade. Contudo, ao mesmo tempo, se questiona se o conceito de Sororidade dá conta das mulheres negras ou não. Um conceito não anula o outro. A autora admite que um contém o outro, assim como o barulho contém o silêncio. “Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (Piedade, 2017, p. 16). Falemos dessa dor preta então. Dor, amor, afeto... tudo muito preto. Se enquanto mulheres, no geral, fomos ensinadas pelo patriarcado a nos odiar e a alimentar uma rivalidade sem sentido, entre as mulheres



pretas isso foi potencializado. bell hooks (2019) teve uma sacada em relação a isso em uma conversa no Conselho de Violência Doméstica sobre mulheres negras e violência (violência infligida pelos homens negros, violência que as mulheres negras cometem com as crianças e violências que praticamos umas com as outras).

Ela relata que algumas mulheres que leram seus escritos acerca do tema se sentiram ofendidas, como se precisassem “questionar suas práticas de criação dos filhos” (hooks, 2019, p. 97). Durante o encontro, experiências em diversas comunidades negras foram compartilhadas para retratar como a violência era utilizada no intuito de controle social doméstico. Como consequência desse contexto, bell hooks (2019) sugere que, crescer em famílias que aceitavam a violência como resposta para lidar com crises, possibilitou a naturalização dessa violência, inclusive entre mulheres negras. Quando bell hooks ouvia as mulheres falando que sentiram raiva ao ler o trabalho dela, logo lembrou de Audre Lorde e o ensaio “Olho no olho: mulheres negras, ódio e raiva”:

Nós não amamos a nós mesmas, por isso não podemos amar uma à outra. Porque vemos no rosto da outra o nosso próprio rosto, o rosto que nunca deixamos de querer. Porque sobrevivemos, e sobreviver gera o desejo por mais de nós mesmas. Um rosto que nunca deixamos de querer, ao mesmo tempo que o tentamos destruir. Por que não nos olhamos nos olhos? Esperamos pela traição no olhar da outra, ou pelo reconhecimento? (LORDE apud hooks, 2019, p 100).



A inquietação provocada por Audre Lorde revirou meu estômago, ao mesmo passo que me tranquilizou, pois, assim como a própria bell hooks (2019, p.100) coloca “não supomos que todas as mulheres negras são violentas ou internalizaram o ódio e a hostilidade”. De todo modo, ainda que algumas de nós tenhamos essas experiências nas entranhas, cada vez mais nos movimentamos na direção contrária da hostilidade com nossas semelhantes. Como superação da crise da feminilidade negra, a autora propõe o desenvolvimento de lutas e resistências que enfatizem a importância de descolonizarmos nossas mentes, desenvolvendo uma consciência crítica. Ela acrescenta que isso pode ser feito através da transmissão coletiva de conhecimentos, habilidades, recursos, sabedoria de uma para outra, pois assim “criamos um novo local onde a subjetividade negra radical pode ser nutrida e sustentada” (hooks, 2019, p. 127).



Pensando em proporcionar um ambiente dialógico, influenciada por bell hooks, o termo Conversações Afroafetivas foi cunhado por mim tomando como ponto de partida uma discussão feita no grupo “Feminismos Subalternos”, um grupo de estudos coordenado pela professora Érika Cecília Soares Oliveira, onde conhecemos, lemos e discutimos algumas autoras feministas negras e subalternas (Silva, 2021). Na ocasião, estávamos falando sobre a ferramenta de ensino conversação, defendida por bell hooks (2020b) enquanto o oitavo ensinamento para o pensamento crítico. Durante a escrita da minha dissertação de mestrado, intitulada “Entre mulatas e moreninhas: constituição

identitária e processos de autoafirmação de mulheres negras nas redes sociais”¹⁷, que se propunha compreender os processos de reconhecimento e autoafirmação das negritudes de jovens mulheres negras alagoanas que utilizavam o *Instagram*¹⁸ para abordar assuntos relacionados às suas vivências, o maior desafio identificado por mim, pela orientadora Érika e, pelas companheiras de escrita, era justamente a metodologia.

bell hooks nos mostrou a possibilidade da construção de uma proposta metodológica possível. A conversa, na perspectiva da autora, se apresenta enquanto uma chave para a aquisição de conhecimento e desde que não haja imposição da fala, a conversa é genuína, ali existe uma cooperação onde é compartilhado poder e conhecimento. Essas influências nos levaram a pensar num método que consistiria na pesquisadora negra iniciar o diálogo, partindo de eixos disparadores, relatando aspectos de sua vivência enquanto mulher negra, acionando assim sua memória afetiva. Em seguida, as coautoras da pesquisa seriam convidadas a compartilhem suas vivências também. O Afroafeto, o afeto entre pessoas negras, aqui é entendido como participante ativo do processo, pois sem ele a construção de saberes não seria possível.



17 Disponível em http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8237/1/Entre%20mulatas%20e%20moreninhas_constitui%C3%A7%C3%A3o%20identit%C3%A1ria%20e%20processos%20de%20autoafirma%C3%A7%C3%A3o%20de%20mulheres%20negras%20nas%20redes%20sociais.pdf. Acesso em: 09 de março de 2022.

18 Site de Rede Social utilizado como ferramenta de compartilhamento de fotos, vídeos e textos.

As conversações afroafetivas objetivam criar um espaço onde saberes sejam compartilhados e construídos coletivamente. Nesse caso, como a metodologia foi tomando corpo durante a pesquisa do mestrado, num contexto pandêmico, as conversações foram realizadas através da plataforma *Google Meet*. Pedimos autorização às coautoras para gravarmos os áudios no intuito de preservar a literalidade das falas delas. Após a transcrição dos áudios, trechos foram selecionados para serem analisados posteriormente. A análise também partiu de autoras negras preocupadas com a construção de linguagens contra hegemônicas, como por exemplo bell hooks, uma vez que ela acredita na possibilidade de um tipo de análise que se preocupe em “ouvir sem dominar” (hooks, 2017, p. 230). O intuito não seria o de conquistar a narrativa como um todo, mas sim conhecê-la e dar ênfase aos seus fragmentos, a análise do discurso, nessa perspectiva, se apresenta como contra-hegemônica.

É importante ressaltar que após a análise, todo o material analisado foi lido para as coautoras da pesquisa. Nessa etapa, chamada de conversações devolutivas, a intenção era que, de fato, eu, enquanto pesquisadora, não tivesse me apropriado nem das falas delas, nem das interpretações feitas a partir de suas falas. As coautoras foram orientadas a mudar qualquer parte da análise que elas julgassem não condizente com o que de fato gostariam de passar, de falar. As conversações devolutivas foram muito importantes, pois, através delas, pude perceber que deixei passar algumas questões importantes, assim como elas também.



Elas acrescentaram coisas, pediram para eu retirar outras, ressignificaram os ditos e também não ditos. No fim, ou melhor, no fechamento deste ciclo, acredito que cumprimos o nosso intuito inicial, vocês lembram? O de possibilitar um espaço de troca afetiva e, como diria minha amiga-irmã-desta-e de-outras-existências, Yasmin Maciane, muito denço.

Referências

ALCOFF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

ANZÁLDUA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 1, n. 8, p. 229-236, 2000.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo In: ANZALDÚA, Glória. **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora A bolha, 2021, p. 43-62.

ARIAS, Patricio G. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existência. **CALLE14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**, 4(5), 2010a, p. 80-95.

ARIAS, Patricio G. Corazonar: una antropologia comprometida com la vida. Quito: **Ediciones Abya-Yala**, 2010b.

ARROYO, Miguel. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.



ARROYO, Miguel. Que Outros sujeitos? Que Outras pedagogias? In: ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-61

BOSI, Ecléa. Tempo de lembrar - memória e socialização. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Editor, 1979.

COSTA, S. L.; CARVALHO, J. J. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestras e mestres dos saberes tradicionais. In: MONTEIRO, Ana Claudia Lima (Org.). **Processos psicológicos**: perspectivas situadas. Niterói: EDUFF, 2020. p. 26-55.

DOLLIS, Nelly B. D. *Nokê mevi revósho shovima Awe*: 'O que é transformado pelas pontas das nossas mãos'. **Campos**, v. 19, n. 1, 2018. p. 23-36.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020a.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020b.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando conhecimento In: KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – episódios de racismo cotidiano. 01 ed, RJ, Cobogo, Tradução Jess Oliveira, 2019, p 47-69.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



LORDE, Audre. A poeta como professora, a humana como poeta, a professora como humana. In: LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: escritos reunidos. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 103-105.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, UFSM, v. 25, p. 63–81, 2003.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Wanderson F. Das filosofias vagabundas. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira (pp. 8-10) Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

OLIVEIRA, Érika C. S.; BLEINROTH, Maria Laura M.; SILVA, Yasmim M. Desobediências epistêmicas e pesquisas monstruosas em psicologia social. In: CRUZ, L. R.; HILLESHEIM, B.; EICHERR, L. M. **Interrogações às políticas públicas**: sobre travessias e tessituras do pesquisar (pp. 13-32). Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2021.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

RUFINO, Luiz. Pé de tempo. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira (pp. 34-37) Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2020.

SILVA, Letícia Taynara dos Santos. **Entre mulatas e moreninhas**: constituição identitária e processos de autoafirmação de mulheres negras nas redes sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, 2006.



NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: TEORIA, MÉTODO E PRÁTICAS PSICOLÓGICAS

Nadja Maria Vieira

Priscila Guimarães

Recentemente, pesquisadores franceses e americanos questionaram a função autônoma dos batimentos cardíacos e, em um experimento conjunto, empenharam-se para testar a hipótese de que esses batimentos são modelados através do processamento consciente das pessoas e dependem do seu foco de atenção. Para este teste, realizado em larga escala, consideraram “o fato de que os *estímulos narrativos* naturais guiam os processos cognitivos, resultando em respostas neurais confiáveis” (Pérez et al, 2021, p. 2, grifo adicionado). Utilizaram-se, então, como estímulo experimental, narrativas auditivas e audiovisuais.

Os resultados indicaram que: a) as narrativas auditivas sincronizaram flutuações da frequência cardíaca de diferentes ouvintes e b) a atenção modulou essa sincronização durante as narrativas audiovisuais. Em um desdobramento dos testes,



os pesquisadores observaram também que, embora a atenção tenha modulado a variação da frequência cardíaca, ela não foi considerada o fator determinante para o índice de significância da correlação entre os estímulos narrativos e a referida sincronização dos batimentos cardíacos entre diferentes participantes. Com base nessas observações foi divulgado como conclusão desta pesquisa que “as histórias afetam nossos corações e nos unem” (Pérez et al, 2021, p. 1).

Em primeira instância, este estudo dá visibilidade à profundidade dos efeitos das narrativas na nossa vida. Todavia, por se tratar de um enfoque biomédico, deixa algumas questões abertas. Na forma como foi tratada no estudo de Pérez et al (2021), as narrativas atuam como um movimento de fora para dentro. Ela mobiliza nosso corpo imprimindo-se em respostas neurais. Mas a pesquisa em questão não teceu explicações sobre as razões para o efeito das narrativas nos batimentos cardíacos. Avaliamos que não é suficiente apontar a atenção ou mesmo a noção de processamento cognitivo consciente como razões possíveis.

É fato, que as narrativas estão presentes na vida humana e além dos resultados de Pérez et al (2021), confirmamos esse fato ao ver que se trata de tema um interdisciplinar. Sem querer esgotar quais são as fronteiras disciplinares que são ultrapassadas, observamos aqui que as narrativas são tópicos relevantes, por exemplo, no campo da Linguística, da História e da Política. No campo da linguística aplicada, ao se perguntar o que é uma narrativa, Paiva (2008) destacou que esta inclui muitos significados: uma história,



algo contado ou recontado, um relato de um evento real ou fictício, um relato de uma série de eventos conectados em seqüência, um relato de acontecimentos, uma seqüência de eventos passados, uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.

No campo da História, o tópico das narrativas também assume relevância, principalmente para discussões sobre a revisão do passado no presente, tratada por Benjamin (1993) na suas observações sobre historiografia, pois para ele “[...] a História é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras* (Benjamin, 1993, p. 229; grifo original). Nessas condições, as narrativas são ferramentas utilizadas pelos historiadores para exercício desse lugar, onde o passado perde a atemporalidade, para assumir as dimensões da interpretação que o historiador lhe atribui no presente. É preciso destacar, entretanto, que neste campo há ainda uma prevalência da representatividade das informações narradas, considerando-se um confronto entre fato e ficção.

Essa prevalência é também uma condição necessária para narrativas políticas, na medida em que ancora-se no conflito, como uma metacategoria estruturante, a partir da qual o narrador ergue sua notícia modelando as posições de protagonistas e antagonistas, como descrevem Motta e Guazina (2010):

“o conflito é uma categoria dramática que centraliza a narrativa jornalística e tece os fios que encadeiam as ações das personagens da



política. Posicionando as personagens umas contra as outras na narrativa jornalística, o conflito estabelece os episódios que projetam sequências lógico-temporais e concatenam enredos de histórias [...]” (p. 133).

Argumentamos que tanto quanto no campo da História, as narrativas políticas são, principalmente, ferramentas complexas a serviço de manipulações estratégicas para dirigir interpretações sobre eventos ou questões que já circulam de alguma forma na coletividade. A força dessa narrativa, reside, sobretudo, no quanto ela favorece à conquista de adeptos para o pensamento do narrador. Estudar as narrativas nesses cenários sugere que, de alguma forma, elas atuam como se fossem estímulos externos para uma cognição no interior do corpo humano.

Alertamos, todavia, para outra possibilidade de olhar, no qual as narrativas deixam o *status* de estímulos prontos, para serem tratadas como processo de construção de realidades humanas. Esse será o foco do presente capítulo, que situamos como uma abordagem psicológica das narrativas autobiográficas. Ao longo do presente texto, alinharemos explicações de diferentes estudiosos sobre as narrativas autobiográficas com configurações diversas emergentes em um relato sobre uma pesquisa realizada dentro do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas - PPGPSI/UFAL. A pesquisa relatada teve como foco as histórias de adultos em situação de rua; a abordagem teórica e metodológica desta pesquisa foram as narrativas autobiográficas.



A Psicologia do pensamento e da linguagem: ascendendo ao significado

A atenção de pesquisadores no campo da Psicologia para a atividade narrativa se alimenta dos apontamentos de Vigotski (1934 – 2010) sobre a origem social dos processos mentais. A efetividade desses apontamentos impactou de forma profunda na caracterização do método da ciência Psicologia para possibilitar a investigação dos processos mentais constituídos por experiências sociais, confrontado-se, dessa forma, com tradições da época em que o único método científico reconhecido era o método experimental, que defendia a predição a partir dos pressupostos da observação, objetivação e replicação de uma relação de causalidade linear.

A discussão metodológica passa a ser, então, o cerne da Psicologia de Vigotski, que se empenhou para apontar alternativas, visto que a constituição social dos processos psicológicos estava fora do alcance dos procedimentos experimentais. A sua busca por alternativa concentrou-se na sua abordagem sobre a relação entre pensamento e linguagem pois, de acordo com ele

“A falha metodológica principal da imensa maioria de investigação do pensamento e da linguagem está justamente naquela concepção das relações entre o pensamento e a palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados” (Vigotski, 2010; p. 396).



A sua preocupação era poder mostrar que o método de análise que se baseava na compreensão de que a linguagem e o pensamento eram processos autônomos separados estava condenado ao fracasso, uma vez que o pensamento discursivo tratava-se de uma totalidade complexa, que se perdia quando analisada pela decomposição de elementos constituintes. Esse cenário foi revolucionado quando ele declarou que

“encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento com a linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma *unidade indecomponível de ambos os processos* e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (IBDEM, p. 398; grifo adicionado).



A abordagem do significado, como unidade complexa do pensamento e da linguagem, inicialmente tratada por Vigotski no nível da palavra, foi retomada por outros pesquisadores, que viram nessa abordagem uma vasta recursividade para explicar o funcionamento psicológico humano em situações cotidianas, até então impossível para os parâmetros do experimentalismo.

Bruner (1915 – 2016) foi um dos principais nomes da Psicologia do século XX que reconheceu os apontamentos de Vigotski e também investiu na abordagem do significado, neste caso, para contestar as teorias do processamento de informação e

da metáfora computacional criadas para explicar o funcionamento psicológico humano. Bruner fortaleceu a explicação de que a produção de significados vincula as ações humanas às experiências culturais, aspecto preterido na programação computacional:

“O processamento de informações requer planejamento antecipado e regras precisas. [...] Nós teremos muito mais a dizer sobre os significados e sobre os processos que os criam. Eles estão surpreendentemente distantes do que é convencionalmente denominado por *processamento de informação*” (Bruner, 1997 p. 18; grifo original).

Com essa posição, Bruner (1997) ascende o argumento de que a cultura (e não a biologia) dá sentido à ação humana, enquanto situa seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo, que se ancora em padrões de sistemas simbólicos. No enfoque sobre a ação que opera com sistemas simbólicos, ele chama a atenção para como as pessoas organizam a suas experiências no mundo. Essas questões levaram-no a definir as narrativas como plataformas para a organização da ação humana no mundo que, dessa forma, devem ser o principal objeto teórico e metodológico da psicologia, visto que

“A estrutura narrativa é até mesmo inerente à praxes da interação social antes que atinja expressão linguística. [...] é o impulso para



construir narrativa que determina a ordem de prioridade na qual formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (Bruner, 1997, p. 72).

Narrativas autobiográficas: teoria e método

Assumir as narrativas como teoria e método na psicologia acirra, entretanto, alguns debates cujo cerne é a atribuição da anticientificidade circunscrita à análise da subjetividade que lhe é inerente. Bruner (1997) comentou que a desconfiança quanto ao subjetivismo das explicações relacionadas com a análise narrativa remete-se à alegação de uma discrepância entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem. Tomando outra direção, ele destacou que a preocupação com os critérios de verificação do significado fez emergir uma devoção à predição como condição para ciência verdadeira, inclusive, para definir o caráter científico da Psicologia. No entanto, a Psicologia Cultural deve ser embasada também

“no que as pessoas *dizem* que fazem e no que elas *dizem* sobre o que fez fazer o que fizeram. Ela [a psicologia cultural] também está interessada no que as pessoas *dizem* que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas *dizem* que seus mundos são (BRUNER, 1997, p. 25; grifo original).

Há, nessa posição, uma denúncia da má formação da interpretação na qual o que as pessoas dizem não é



necessariamente aquilo que elas fazem, pois implica aceitar que aquilo elas fazem é mais importante e mais “real”; nessa interpretação, o ato de dizer é reduzido à possibilidade de revelação do que se faz. Nesses termos, “é como se o psicólogo desejasse lavar suas mãos totalmente dos estados mentais e de sua organização” (Bruner, 1997, p. 26). Todavia, narrativas não são apenas uma forma de representar, mas, acima de tudo, de construir realidades (Bruner, 1991).

Narrativas autobiográficas: agenciamento e si-mesmo

Histórias narradas localizam as experiências humanas no tempo e no espaço, através da articulação de posições particulares com significados coletivos (Bruner, 1991, 1997; Valsiner, 2012, 2014). Essa articulação sugere, então, a função de agenciamento, direção ou sentido, aspectos frequentemente envolvidos em discussões que objetivam definir e caracterizar o papel do *Self* (si-mesmo) nas explicações sobre o funcionamento psicológico humano.

Há uma multiplicidade de metáforas na Psicologia para o *Self*, que refletem posições epistemológicas distintas, a depender de qual natureza, se biológica ou dialógica, está em defesa (Hermans, 2001; Silva & Vasconcelos, 2013). Para Bruner (1997) “a virada narrativa” provocou mudanças na forma como se concebe o si-mesmo, na medida em que fortaleceu uma rejeição à universalidade da concepção ocidental de personalidade, que pressupõe a pessoa como um universo motivador singular mais



ou menos integrado com um centro dinâmico de percepção e julgamento. Nas abordagens dialógicas, as histórias são muito variadas e não podem ser regidas por uma única lógica para sustentar a razão; é possível se questionar por que uma história foi contada e não outra. Bruner (1997) destaca que

“Há algo curioso em relação a autobiografia. Ela é um relato apresentado no *aqui e agora* por um narrador, a respeito de um protagonista que leva seu nome, que existiu no *lá, então*; a história termina no presente quando o protagonista se funde com o narrador” (p. 104).

Uma análise dessa declaração suporta a interpretação de que, nesse funcionamento, narradores protagonistas remetem-se à metáfora dialógica do “*self* como posicionamento” (Hermans, 2001) e sua constituição nos processos comunicativos. Tratam-se do movimento de posições do si-mesmo, sustentadas por características peculiares do tempo narrativo, com vistas a sua interlocução.

É possível refletir sobre essas características partindo-se da observação de que as narrativas podem assumir, ou não, uma verossimilhança com a vida cotidiana, pois, o que está em jogo não é a lógica, mas valores e emoções experimentadas na história contada, que tem seu desenrolar na dinâmica de posições do narrador com vista ao tornar-se protagonista.

Considerando-se essa dinâmica, a aceitabilidade das narrativas é governada pela necessidade narrativa e não pela



verificação empírica, nem pela exigência lógica (Bruner, 1997; Bakhtin, 2003). Ricouer (1980) refletiu sobre o papel da aceitação de encaminhamentos na negociação dos sentidos nas narrativas, ao destacar que a dinâmica intensa de ações (do narrador, das personagens e do ouvinte e intérprete) carregadas nessa atividade sugere inconstâncias e indeterminação:

“Não há história se nossa atenção não é levada adiante por mil contingências. É por isso que uma história deve ser seguida até sua conclusão. Portanto, em vez de previsível, uma conclusão deve ser aceitável” (Ricouer, 1980, p. 174).

Em outras palavras, durante o seu relato, um narrador seleciona e justifica determinada sequência de eventos na construção de sua história, ao atribuir-lhes um valor. Dessa forma, as narrativas autobiográficas são oportunidades, também, para à emergência de um novo posicionamento no mundo, uma vez que mudanças de significados e valores para os eventos vividos permitem, ao narrador, a reinvenção da ordem natural dos acontecimentos.

O tempo narrativo

Se reconhecemos que as narrativas autobiográficas, nosso foco atual, trata-se de um relato longitudinal de si-mesmo, relevamos, então, nessa declaração, o tempo como parâmetro para a organização dos sentidos negociados pelo si-mesmo.



Mas o tempo narrativo difere do tempo físico e cronológico, que é unidirecional, para caracterizar-se por uma diacronia na organização do significado ou dos sentidos, mobilizada pela busca do narrador por uma relação apropriada entre eventos externos (coletivos) e a atribuição de valores às próprias experiências no mundo.

O funcionamento complexo do tempo na atividade narrativa foi alvo privilegiado na Filosofia de Ricouer (1980) que, enfático no seu reconhecimento sobre essa relação declarou: “Considero a temporalidade como estrutura da existência que alcança a linguagem na narratividade e a narratividade como estrutura da linguagem que tem a temporalidade como seu referente último” (p. 169).

Ascende-se, também nessa filosofia, a difícil tarefa de explicar como se organiza, na atividade narrativa, a simultaneidade das direções interna e externa, das experiências humanas. Nesse caminho, Ricouer pronunciou a exigência de uma análise existencial: “é a nossa preocupação, *não as coisas* de nossa preocupação, que determina o sentido do tempo” (IBDEM, p. 173; grifo adicionado). Essa visão, levou-o, então, a descartar características tradicionais da sucessão e unidirecionalidade do tempo.

Assim como Ricouer, Bakhtin (2003) observou que o sentido para o tempo nas narrativas emerge com a ação humana sobre os objetos e eventos no mundo e fundamentou sua posição com análise das narrativas de Goethe, a partir da qual destacou que “a necessidade se tornou o centro organizador do sentido goetheano de tempo. Ele queria estender e *ligar o presente*, o



passado e o futuro pelo círculo da necessidade" (Bakhtin, 2003, p. 242; grifo adicionado). Da sua análise do tempo a partir das narrativas de Goethe, Bakhtin (1981) destacou a configuração do cronótopo, enquanto fusão do passado com o presente e com o futuro, considerando a integração do acontecimento com o lugar concreto em que surgiu.

Nesse funcionamento, a necessidade opera como ação articuladora da fusão. Na obra de Bakhtin, a ação humana é exercida como atribuição de valor às experiências no mundo e, com essa característica, as nossas ações carregam uma luta constante entre duas tendências opostas: conservar características dos acontecimentos avaliados ou atribuir-lhes um novo significado. Para o autor, há um livre arbítrio no exercício da linguagem pelos seres humanos ilustrado como uma bifurcação, como se tratasse de uma luta entre forças centrípetas e centrífugas, que animam, por assim dizer, toda sua Filosofia da Linguagem. De acordo com ele, essas forças confrontam-nos com a possibilidade de preservar (o passado) ou transformá-lo:

"Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo e falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo" (p. 396; grifo do autor).

Essa possibilidade de transformação do passado, apontada por Bakhtin (2003), pode ser conferida se reconhecermos que toda



experiência psicológica humana se acomoda na janela do presente, para onde convergem lembranças (do passado) e as expectativas para o futuro (VIEIRA, 2016). Schiff (2012) reconheceu o domínio do tempo presente na caracterização de sua Psicologia Narrativa. Para ele, “narrar coloca experiências e interpretações em jogo, *em um campo de ação*, em um específico *aqui e agora*” (Schiff, 2012, p. 33; grifo adicionado). Além disso, nesse domínio subjaz uma ênfase na constituição social de toda ação humana. Sobre essa ênfase Schiff (2012, p. 49) declarou: “Para entender o ‘aqui’, é fundamental destacar que o espaço é altamente socializado. Outras pessoas são o aspecto mais saliente de onde apresentamos nossa experiência de vida”.

Marcamos nessa abordagem, que o tempo presente configura-se como uma oportunidade para atualização e nunca para repetição de experiências narrativas, como sugere a declaração: “o passado é sempre colorido pelo nosso conhecimento do presente e se torna algo novo no ato” (Schiff, 2012; p. 40). Dessa forma, pressupõe-se nesse funcionamento a irreversibilidade das experiências psicológicas humanas (Valsiner, 2012; 2014). Com base nesse pressupostos, a especificidade da pesquisa narrativa é a investigação sobre como as pessoas estabilizam fatos particulares de suas experiências de vida no presente imediato.



Narrativas autobiográficas como práticas psicológicas

Com base no conjunto dos pressupostos que descrevemos aqui, argumentamos que, enquanto instrumento teórico

e metodológico da pesquisa em Psicologia, as narrativas autobiográficas são práticas psicológicas. Defendemos que o relato autobiográfico se edifica como posicionamentos em relação aos outros; isto é, frente à sociedade e ao papel que as outras pessoas exercem sobre a experiência do si-mesmo. Nesses posicionamentos incidem, então, uma constante confrontação entre experiências pessoais e coletivas, assim como entre registros do passado e expectativas de futuro, ativada durante a atividade narrativa. Esse confronto provoca tensão, que indica conflito entre vozes sociais (Bakhtin, 2010) e configura-se como questão central para o estudo das narrativas autobiográficas.

Agregamos a essas observações, explicações sobre a base semiótica da atividade narrativa, que viabiliza o trânsito psicológico entre o passado, presente e a antecipação de possibilidades de experiências futuras do narrador (Valsiner, 2012, 2014). De acordo com essas explicações, é a textura dos signos que sustenta a experiência psicológica das ações no mundo e possibilita a reflexividade humana, enquanto habilidade para retornar ao passado para modificar, a sua luz, sentidos no presente.

Nessas condições, nem o tempo passado, nem o tempo presente são fixos, de forma que é possível revisitar e revisar acontecimentos de nossa história. Assim, além de instrumento teórico e metodológico, as narrativas autobiográficas são práticas psicológicas, através das quais se experimenta ouvir as pessoas no decorrer de atos, nos quais está em construção uma versão longitudinal de si-mesmo, uma vez que os seres humanos



necessitam rever o enredo de suas vidas à medida que novos eventos ocorrem, para possibilitar uma certa estabilidade que inclui presente, passado e futuro. A seguir relatamos uma pesquisa na qual convidamos adultos em situação de rua para contar sua história relacionada com essa situação.

Narrativas autobiográficas de adultos em situação de rua: apontamentos metodológicos

O objetivo desta pesquisa foi investigar processos na organização narrativa do si-mesmo de pessoas em situação de rua que frequentam espaços públicos de acolhimento provisório. Trabalhamos com a expectativa de que a análise da organização narrativa do si-mesmo é um caminho para a visibilidade das práticas psicológicas emergentes na atividade narrativa. Os participantes foram dois adultos em situação de rua. Os procedimentos deste estudo foram autorizados por um Comitê de Ética e a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE confirmou a participação voluntária.

A pesquisa foi realizada em um serviço de acolhimento institucional para jovens e adultos em situação de rua de uma Secretaria Municipal de Assistência Social. Este serviço é um espaço de acolhimento provisório, previsto para pessoas em situação de rua, desabrigados por abandono, migração e ausência de residência ou pessoas em trânsito e sem condições de autossustento.



As narrativas autobiográficas foram construídas ao longo de nove entrevistas episódicas, realizadas com cada participante, uma vez por semana. De acordo com Flick (2007), entrevistas episódicas têm como característica principal “a suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio sejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico” (p. 172). Consideramos a sua apropriação para este estudo, uma vez que foi solicitado aos participantes que contassem sua história a partir do dia em que foram morar nas ruas.

Julgamos que fosse necessário incluir no desenho metodológico da investigação, situações que estimulassem aos participantes a reflexão sobre o tempo de suas experiências narradas, considerando-se que a análise da organização das experiências de si-mesmo seriam conduzidas tomando-se o papel do tempo como parâmetro para negociação dos significados nas narrativas. Definimos, então, três narrativas com enfoque sobre experiências passadas, três com enfoque nas experiências atuais (no presente) e três sobre expectativas de futuro.

O procedimento metodológico para esses enfoques foi o controle do tempo verbal durante a apresentação das perguntas gerativas, disparadoras das entrevistas e das questões circunstanciais manifestas pelo pesquisador. Salientamos que esse controle foi exercido exclusivamente nos usos de linguagem do pesquisador, enquanto participante da entrevista. Não existiu qualquer controle no que se refere aos turnos de fala dos entrevistados.



Nas análises para captura do processo de negociação de significados, marcamos as unidades temáticas no texto integral de cada narrativa dos participantes, considerando explicações de Bakhtin (1988) acerca da relação entre tema, significação e sentido. De acordo com essas explicações, “o sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*” (p. 128, grifo original). Mas, embora a distinção entre temas possa ser reconhecida, a noção de início e fim não é precisa, pois “o tema da enunciação é na essência *irredutível a análise*” (p. 129, grifo adicionando).

Durante a leitura exaustiva das entrevistas, observamos intervalos nas narrativas em que determinadas palavras se repetiam com muita proximidade. Tomamos essas ocorrências como um parâmetro para segmentar unidades temáticas, como por exemplo: “Foi quando fui para a cadeia quando ‘tive’ briga com a mulher. Acabei parando na cadeia. Aí por causa dessa briga com a mulher eu fui parar na cadeia”. A repetição da palavra *cadeia* fundamentou, então, a definição da unidade temática como cadeia. A mudança do tema foi registrada na mediada em que detectamos outra palavra repetida com muita proximidade.

Mas as discussões de Bakhtin (1988) sobre a relação entre sentido e tema possibilitou-nos também reconhecer que a repetição da palavra não era suficiente para contemplar a configuração diversa dos temas. Nas narrativas autobiográficas aqui estudadas,



foram configuradas situações em que um mesmo sentido foi sinalizado através do uso de palavras sinônimas. Essas situações podem ser ilustradas com o exemplo: *“Aí esse tempo todinho parei de beber. Lá dentro tinha cachaça, mas não queria beber. Aí resolvi que iria parar de beber e até hoje não “tô” bebendo mais, nem uso droga. Usei lá dentro da cadeia maconha ainda, mas agora não uso. Desde menino usando, desde menino bebendo, não dá nem vontade mais”*. Nesse caso, denominamos a unidade temática como *drogas*.

Resultados e discussões

Foram analisadas 18 narrativas autobiográficas (nove para cada participante). Na análise das unidades temáticas destacamos três aspectos: 1) principais temas envolvidos nas histórias dos adultos sobre suas experiências em situação rua; 2) um movimento de contínua revisão de sentidos configurados dentro das unidades temáticas, relacionada com o passar do tempo, do passado para o futuro e 3) o funcionamento do tempo narrativo, que transgride a unidirecionalidade convencional do tempo físico e cronológico. Na interpretação desses aspectos, ancoramos o nosso argumento de que, enquanto instrumento teórico e metodológico da pesquisa em Psicologia, as narrativas autobiográficas exercem a função de práticas psicológicas..

No que se refere aos temas emergentes, indicamos na tabela 1 aqueles mais frequentes nas narrativas de um dos participantes.



Tabela 1: Frequência de unidades temáticas por tempo das entrevistas

UNIDADE TEMÁTICA	PASSADO	PRESENTE	FUTURO	TOTAL
Família	47	11	06	64
Drogas	24	03	***	27
Moradia	08	22	17	47
Mudança	18	05	***	23

Para o detalhamento do movimento para revisão de sentidos relacionado com tempo das entrevistas, optamos por descrever esse processo a partir da unidade temática mais frequente (tabela 1): *Família*. Nessa decisão, consideramos o grande contingente de informações envolvidas na configuração das unidades temáticas, que dificultaria a sua exposição detalhada no presente texto.

Para possibilitar a análise da revisão dos sentidos ao longo do tempo dentro de um único tema, organizamos manualmente a sequência desse tema. Esse procedimento foi necessário, considerando-se que os diferentes temas emergem entrelaçando-se na negociação dos sentidos no tempo narrativo. O nosso procedimento consistiu em apresentar a sequência da emergência do tema família, de forma destacada, em tabelas específicas.

Esse sequenciamento foi possível, visto que os temas foram sempre retomados em momentos diferentes, ao longo do desenvolvimento das narrativas. Isto é, a partir da diagramação da narrativa integral, quando todos os temas configuraram-se



entrelaçados, destacamos apenas o tema família, com a preservação da sua sequência de emergência no fluxo da narratividade.

Na tabela 2, reunimos a sequência específica da unidade temática *Família* ao longo das entrevistas 1, 2 e 3, nas quais o pesquisador focalizou as experiências do passado, a partir do controle do tempo no seu turno de fala¹⁹. Da mesma forma, a sequência específica desta unidade temática nas entrevistas que focalizaram o presente (4, 5 e 6) e o futuro (7, 8 e 9) foram reunidas nas tabelas 3 e 4, respectivamente.

Nessas tabelas, a primeira coluna corresponde a uma numeração ordinária, que procedemos para facilitar a compreensão de nossa interpretação. Como critério para essa numeração adotamos a mudança no tempo verbal, que sinalizou-nos um redirecionamento no sentido negociado para o tema *Família* naquele momento. Registramos essas mudanças com letras maiúsculas. Na tabela 2, as palavras escritas com letras maiúsculas indicam transições que partiram do tempo passado, para o presente e para o futuro. Na tabela 3, as palavras escritas com letras maiúsculas indicam transições que partiram do presente, para o passado e para o futuro e, na tabela 4, as palavras escritas com letras maiúsculas indicam transições que partiram do futuro, para o presente e para o passado uma numeração contínua das linhas, integrando as três tabelas.

Na segunda coluna apresentamos o texto integral do

19 Esclarecemos sobre esse aspecto anteriormente, durante descrição dos procedimentos metodológicos para produção das narrativas autobiográficas.



participante; corresponde a todas as vezes que, durante a sua narrativa, ele remeteu-se ao tema *Família*. As situações sublinhadas correspondem as palavras que indicaram-nos que o participante tratava desse tema (ver nossas explicações sobre procedimentos para análise das narrativas).

Tabela 2: Entrevistas 1, 2 e 3 (passado)

Linha	NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
1	O que me fez ir morar na rua em primeiro lugar foi a <u>família</u> porque comecei assim cedo.
2	E não respeitava mais <u>família</u> , fiquei no mundo mesmo, abandonei a <u>família</u>
3	e HOJE EU “TÔ” assim perambulando no mundo assim. NÃO ACEITAM mais eu dentro de casa, a minha <u>família</u> .
4	Quando eu tentei voltar <u>eles</u> não abriram mais a porta pra mim e eu me sinto, pelo que eu fiz, rejeitado. Aí eu não tenho mais cara de voltar pra casa, pra viver com <u>eles</u> . Não tenho mais. Como se diz assim: não me acho com coragem mais.
5	Minha <u>mãe</u> me desprezou também. Minha <u>mãe</u> não quis mais acordo comigo.
6	Meu <u>pai</u> morreu, não cheguei a encontrar com <u>ele</u> quando “tava” no mundo. E meus <u>irmãos</u> nunca quiseram assim intimidade assim pra conversar, botar os papos em dia. Tudo que eu falava pra <u>eles</u> eu era mentiroso o certo eram <u>eles</u> . Eu não podia se aproximar da minha <u>mãe</u> que minha <u>irmã</u> encostada a <u>mais velha</u> dizia que eu não prestava.
7	Eu PREFIRO “TÁ” assim, eu não SEI o que acontece lá e <u>eles</u> NÃO SABEM o que acontece comigo AQUI.
8	Minha <u>mãe</u> não quis mais nada comigo né?!
9	É porque assim, com meus <u>irmãos</u> NÃO TEM mais jeito.
10	Eu era o cara que abandonou tudo, o que não tem mais jeito. Eu tentava se aproximar <u>dela</u> e tinha a <u>irmã</u> que ficava na cabeça <u>dela</u> falando e falando: “O W. não tem jeito, abandona ele”.
11	Aquilo ali me <u>entristeceu</u> , me deixou com as mãos atadas, sem saber se chegava mais nela. Aquilo foi me distanciando dela e ela se distanciando de mim com a cabeça feita pelos outros e aquilo me <u>entristeceu</u> . Aí cáí mesmo no <u>mundo</u> .
12	Eu NÃO ME SINTO que TENHO <u>família</u> mais.
13	Na época que meu <u>pai</u> se separou da minha <u>mãe</u> aí teve esse negócio de ter que ir pra casa do meu <u>pai</u> , aí vinha pra casa da <u>mãe</u> e passava um tempo. Aí sempre eles diziam que eu levava conversa pra lá e trazia conversa pra casa da <u>mãe</u> . Coisa que eu não fazia e <u>eles</u> diziam que eu era mentiroso que só vivia trazendo conversa. E eu era visto assim como mentiroso falando mal de uma <u>família</u> pra outra. Sempre foi assim.



14	É por isso que EU SINTO falta <u>deles</u> , aí EU LEMBRO do que <u>eles</u> me fizeram e vem aquele desgosto. NÃO SEI mais chegar <u>neles</u> , NÃO SEI se aproximar, NÃO TENHO mais jeito de dizer para minha <u>mãe</u> e meus <u>irmãos</u> : “olha aqui como eu “tô”. E pra falar a verdade pra você eu NÃO TENHO mais amor por <u>eles</u> , eu SINTO FALTA, mas não é mais aquele amor.
15	Aí vivi minha vida assim e “tô” vivendo, não tem mais como eu voltar e me sentir com a <u>família</u> . Tenho dois <u>filhos</u> , mas não quero contato nenhum não.
16	Na época os momentos bons que eu “tava” te falando é assim, quando eu saí de Juazeiro que eu fui pra outra cidade eu comecei a fazer parte na casa da minha <u>tia</u> .
17	Mas era aquele tipo, eu ainda desconfiava da minha <u>família</u> porque tinha os momentos que às vezes sentava e conversava comigo, me explicava, me acalmava, me aconselhava e quando “ia” pro jogo ou alguma coisa minha eu convidava, mas momento bom mesmo foi na casa da <u>tia</u> .
18	Algumas coisinhas que <u>ela</u> me ajudava, não era tão bom. Eu falei assim por falar mesmo, porque de bom foram algumas coisas só. Mas eu sempre desconfiava, não tinha mais ânimo nem nada na época que eu era mais novo né? Aí eu penso assim, não tem muito momento bom não.
19	Momento bom foi quando minha <u>tia</u> me mostrou como ajudar com outro olhar. Eu tinha medo de voltar como era tudo de novo, aí não confiava em ninguém da minha <u>família</u> . Aí eu levei minha vida assim desde que eu saí de casa.
21	Minha <u>família</u> até ajudou quando minha <u>filha</u> nasceu, minha <u>irmã</u> me ajudou muito. Mas eu penso assim, era pela minha <u>filha</u> , não era por mim. Que é igual ela falou assim: “ <u>nós</u> estamos ajudando não é por ele, mas por causa da criança”. <u>Eles</u> tinham raiva de mim ou tem ainda, foi só por causa da minha <u>filha</u> que ajudaram.
22	Minha <u>mãe</u> “ia” lá em casa, de vez em quando <u>ela</u> “ia” quando eu “tava” em casa ou tinha alguma coisa pra fazer, mas era muito rápido que ela ficava.
23	Qual o <u>filho</u> que NÃO SENTE dor assim no coração?
24	Porque com os outros <u>irmãos</u> ela ficava um tempo todinho. E eu me sentia assim: “poxa, a minha <u>mãe</u> vem aqui e nem ficava um pouco com a <u>neta</u> e vai embora”.
25	Meus olhos ENCHEM de lágrimas aqui por dentro só de lembrar. Mas NÃO LEMBRO momento bom com a minha <u>mãe</u> , NÃO TENHO lembrança muito não.
26	Meus <u>irmãos</u> por parte de <u>pai</u> eu cuidava <u>deles</u> quando levava pro colégio quando eram pequenos. Eu dormia numa rede e era bem cheirosinha, bem arrumadinha minhas coisas. Eram momentos bons com meu <u>pai</u>
27	agora com minha <u>mãe</u> NÃO TENHO mais lembranças não, não tenho mais não. SE LEMBRAR mais PRA FRENTE eu falo, mas AGORA ERA isso mesmo. Deu pra entender?
28	É MELHOR EU FICAR nessa vida mesmo, no mundão.



Reconhecemos que as pessoas não costumam aplicar as normas gramaticais com rigor nos seus usos de linguagem.

Há debates e explicações acerca desse costume, tecidos por pesquisadores, principalmente no campo da linguística, nos quais defendem-se que a língua é viva.

A distinção do tempo verbal nas narrativas aqui analisadas foi o principal parâmetro para a interpretação dos resultados da nossa pesquisa. Mas, as nossas análises organizadas nas tabelas 2, 3 e 4, mostrou-nos que a variação do tempo verbal indica muito mais do que um aspecto gramatical, pois remete-se a um movimento do narrador dentro de sua própria história. Empenhamo-nos, então, para decifrar processos psicológicos configurados durante esse movimento.

Os registros apresentados na tabela 2 referem-se aos movimentos quando o entrevistado foi convidado para contar-nos acontecimentos passados, que o levou à situação de rua. Chamou-nos à atenção, o seu passeio por diferentes tempos, ainda que as perguntas do pesquisador tenham sido, invariavelmente, no passado, e quando o entrevistado tinha sido informado de que as três primeiras entrevistas destinavam-se ao conhecimento de suas experiências passadas. Entretanto, observamos que, na negociação de sentidos para estas experiências, por diversas vezes, o participante saiu do passado e se posicionou no presente (linhas 3, 7, 9, 12, 14, 23, 25 e 28) .

Na nossa avaliação, os momentos de transição no tempo foram pontos relevantes na produção de sentidos sobre as experiências do entrevistado com a família e a sua relação com o ingresso na situação de rua. As transições foram oportunidades



para o entrevistado revisar, avaliar e fazer sínteses sobre a própria experiência. Além disso, marcamos algumas características dos sentidos emergentes relacionados com as transições. No caso das transições que partiram do passado para o presente, observamos uma tendência do participante para reforçar sua posição; isto é, a transição, nesses casos, foi um recurso para reafirmar no tempo presente, opiniões construídas no passado. As linhas 7, 9, 12 e 28 podem ilustrar essa interpretação.

Tabela 3: Entrevistas 4, 5 e 6 (Presente)

Linha	NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
29	Eu não tenho mais amor de <u>mãe</u> , <u>irmão</u> , de nenhum <u>familiar</u> . Eu prefiro assim, Porque pra viver com eles eu não vou mais; pra perto da minha mulher eu não vou mais e dos meus <u>filhos</u> também não. Igual eu te expliquei, eu não tenho comunicação com eles mais, não sei daqui pra frente.
30	aonde eu chegar é CONSTRUIR uma <u>família</u> e VIVER nessa vida assim de melhoria né?! Pra mim MELHORAR, ESTAR com alguém, CONSEGUIR essa casinha, PROGREDIR PRA FRENTE pra frente.
31	Longe da minha <u>família</u> né! SE UM DIA EU CHEGAR A ME COMUNICAR com <u>eles</u> tudo bem posso até ME JUNTAR a <u>eles</u> , tipo assim uma sociedade, uma amizade, mesmo com a falsidade que <u>eles</u> tem.
32	Que eu NÃO QUERIA "tá" distante <u>deles</u> , EU QUERIA "tá" perto.
33	E a vida do mundão é essa que eu falo pra ti, é viver perambulando
34	E eu TENHO PLANO DE ARRUMAR alguém na minha vida e CONSTRUIR uma <u>família</u> , um laço <u>familiar</u> : mulher e <u>filho</u> .
35	Não "tô" tão velho assim e eu espero
36	DAQUI PRA FRENTE <u>Deus</u> me ajudar.
37	Eu só fico triste porque eu não tenho mais comunicação com <u>eles</u> , aproximação. Não sei como <u>eles</u> estão, como "tá" meu <u>filho</u> , minha <u>filha</u> , minha <u>neta</u> , minha <u>mulher</u> .
38	E minha <u>mãe</u> quando eu SOUBE <u>ela</u> "TAVA" meio doente, <u>ela</u> TINHA pressão alta e TINHA problema no coração.
39	A maioria da minha <u>família</u> morre de ataque né!
40	Meu <u>pai</u> também MORREU de ataque.



41	E meus <u>irmãos</u> , apesar deles não gostarem de mim, eu sinto ainda o amor no meu coração por eles. Todo <u>irmão</u> quer saber da vida do outro. Embora eu ache que eles não queiram saber de mim, mas eu quero. Meu coração não é tão duro.
42	Quem sabe QUANDO EU TIVER com minha casinha eu não ligo pra minha <u>filha</u> , ENTRAR na internet VER o site dela, alguma coisa né!
43	De repente eu vejo o número dela pra se comunicar com <u>ela</u> .
44	Eu peço à <u>Deus</u> ajuda e “ <u>tá</u> ” conversando contigo aqui eu me sinto mais leve, feliz.
45	Eu não TINHA com quem conversar.
46	E aqui eu desabafo sobre minha vida, eu gosto de conversar contigo quando você vem aqui.
47	Então é isso minha vida, eu quero prosperar. Tanto do meu psicológico como do meu coração e no meu entendimento. Eu “ <u>tô</u> ” fazendo por onde, eu já “ <u>tô</u> ” com 00 anos ²
48	DAQUI A POUCO eu <u>envelheço</u> mais e aí quem VAI ME AJUDAR? Não VOU VIVER todo o tempo assim. E CHEGAR o ponto de ENTRAR na internet e TENTAR se comunicar com minha <u>filha</u> ou alguém da minha <u>família</u> e PROGREDIR pra frente pra ter coisa melhor.
49	Na minha vontade mesmo pra ser bem sincero pra ti, o que eu QUERIA mesmo era minha <u>filha</u> , meu <u>filho</u> tudo perto de mim, embora minha mulher NÃO QUISESSE mais. Mas com os <u>filhos</u> perto de mim TAVA de boa. Se eu NÃO QUISESSE uma mulher pelo menos com eles eu já TINHA o coração mais feliz. Pelo menos o contato, manter o contato. Se eles não QUISESSE vim eu já TERIA o contato. É ruim você ter <u>filho</u> , ter <u>família</u> e não se comunicar com eles.
50	É ruim você ter <u>filho</u> , ter <u>família</u> e não se comunicar com eles. É um aperto por essas coisas que “ <u>tô</u> ” te falando e um aperto também de não ter meus <u>filhos</u> por perto que “ <u>tá</u> ” mais me judiando.



As transições continuaram quando o entrevistado foi convidado para falar de suas experiências atuais, no presente (entrevistas 4, 5 e 6 reunidas na tabela 3). Não foi nosso propósito uma análise quantitativa, visto a ampla diversidade em torno da emergência das unidades temáticas ao longo das diferentes entrevistas. Todavia, é pertinente destacar que a configuração da unidade temática *Família* nas narrativas que focalizaram as experiências no presente sugere maior instabilidade. A intensidade das transições em relação ao fluxo das narrativas apoia essa interpretação.

A característica que marcamos nas transições configuradas, quando o participante focalizou suas experiências no presente, foi a ambiguidade, aspecto que indiciou um redirecionamento nos sentidos produzidos. A sequência integrada nas linhas 31 e 32 pode ilustrar a ambiguidade que indiciou uma mudança no pensamento do entrevistado. Na linha 31, por exemplo o entrevistado começa a considerar a possibilidade de um dia se comunicar ou, até mesmo, se “juntar” novamente à família, ainda que reconheça a falsidade dos parentes; na linha 32 ele já confessa que *“eu NÃO QUERIA “tá” distante deles, EU QUERIA “tá” perto”*.

A ambiguidade se revelou nesse posicionamento, considerando-se que, ao longo de todas as entrevistas com foco no passado (1, 2 e 3, tabela 2), o entrevistado enfatizou sua preferência por continuar na situação de rua e se manter afastado da família. Interpretamos que a intensa instabilidade, com redirecionamentos nos sentidos e nas posições de si-mesmo, convergem para as discussões de Schiff (2012) sobre o domínio do presente na atividade narrativa. De acordo com esse autor, o presente é um campo eminente ativo e social. O envolvimento do pesquisador nas narrativas do entrevistado, quando este focalizava suas experiências do presente (linhas 44, 45 e 46, tabela 3) reforça a observação de Schiff (2012).



Tabela 4: Entrevistas 6, 7 e 8 (Futuro)

Linha	NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
51	Guardar o que eu ganho pra no futuro ter minha velhice porque eu vou envelhecer mesmo.
52	ACHO que é assim.
53	Eu penso nos meus <u>filhos</u> virem pra perto de mim, um dia eles vem. Com fé em Deus eu vou ficar com <u>eles</u> nos meus braços, dar aquele beijo, aquele cheiro.
54	Daí eu já saio daqui com esse costume, já velhinho as coisas ficam ruins. Agora tendo alguém da <u>família</u> fica melhor. <u>Eles</u> vão me cuidar, mesmo que tenha só interesse e desejo que eu morra logo. Não seria aquela coisa que “vou te cuidar porque tenho carinho”, não! É por algum interesse.
55	Mas EU QUERIA alguém da minha <u>família</u> , alguém do meu sangue.
56	e EU JÁ SEI quem é minha família, caso me aproxime deles EU JÁ CONHEÇO quem SÃO.
57	O que eu QUERIA mesmo ERA TER meus <u>filhos</u> perto de mim. Mas até agora NÃO CONSEGUI encontrar <u>eles</u> na internet.
58	Daí é assim, EU QUERO ter <u>eles</u> perto de mim.
59	Pra mim quando chegar do meu trabalho me sentir bem com minha <u>filha</u> , minha <u>neta</u> . E no caso se eu arrumar alguém eu sei que ela não vai ser contra né?
60	E eu QUERO viver minha vida assim tranquilo
61	Aí eu “TÔ” TENTANDO encontrar minha <u>filha</u> , JÁ falei com um amigo achar pela internet para pegar alguma informação, com alguma foto, telefone, essas coisas. Ele pediu para ir na <u>lanhouse</u> falar com a <u>filha</u> dele e
62	mexer na internet pra ver se vai dar certo.



Na avaliação das transições apresentadas na tabela 4 encontramos exemplos da variabilidade nos usos de linguagem, como alternativa à aplicação rigorosa de regras gramaticais, aspecto que comentamos anteriormente. É possível observar nesta tabela (e também nas transições do presente para o futuro apresentadas na tabela 3), que o entrevistado não flexiona o verbo no futuro. De forma diferente, ele expressa seu sentido de futuro com o uso do verbo na sua forma infinitiva e com o apoio de outras expressões que sinalizam tempo como por exemplo, *um dia* (linha, 53) e *já velhinho* (linha 54).

Marcamos também nas narrativas que focalizaram as expectativas para futuro, que o entrevistado transitou com muita intensidade nas duas direções (para o passado e para o presente). Todavia, agora a negociação dos sentidos não mais sugerem ambiguidade, mas apoiam-se no passeio através dos diferentes tempos para fundamentar novas posições do self (tabela 3). As transições para o passado, indicadas nas linhas 55 e 57 (tabela 4), por exemplo, ao invés de ambivalência, é uma ênfase para mudança no ponto de vista do entrevistado, que declara querer ficar perto da família. Essa posição é agora tão clara, que ele também transitou para o presente, para reforça-la (linha 58). As discussões de Bakhtin (2003) sobre a necessidade narrativa, enquanto princípio que vincula o passado e o futuro na janela do presente, preservando as configurações espaciais da experiência (que ele tratou com base nos textos de Goethe), podem servir como explicação para a renovação dos sentidos do participante da nossa pesquisa.



Considerações finais: práticas psicológicas na revisão dos sentidos nas narrativas autobiográficas

A razão para defendermos as narrativas autobiográficas como práticas psicológicas reside, portanto, na observação de que a situação espacial e historicidade são constitutivas dos eventos narrados, na medida em que o tempo é o parâmetro central para organização das experiências humanas. Na sua constituição

cronotópica, os sentidos nas narrativas autobiográficas não seguem bases lógicas e prescinde a exigência de sua verificação. Dessa forma, confirma-se a total imersão psicológica da pessoa, enquanto experimenta a oportunidade de contar a sua própria história de vida.

Tratamos, portanto, de uma abordagem para o funcionamento psicológico em situações cotidianas, como sustentou Bruner (1997), ao destacar o impulso para narrar, como característica do desenvolvimento humano. Reforça essa interpretação, as discussões de muitos teóricos que relevam a função comunicativa da linguagem, ou o seu uso endereçado (Vigotski, 2010; Bakhtin, 2003; Valsiner, 2012, 2014; Vieira, 2016).

Na qualidade de práticas psicológicas, as narrativas autobiográficas têm a propriedade de ser transformadoras, na medida em que atuam como oportunidades para revisão de sentidos sobre eventos ocorridos na própria história. Essa propriedade foi amplamente explorada na nossa pesquisa. Na discussão dos nossos resultados, destacamos redirecionamentos de sentidos e posições do si-mesmo, sinalizados nos passeios por diferentes tempos da experiência. Esses passeios reforçam a origem social dos processos psicológicos humanos e sua natureza histórica (VIGOTSKI, 2010), na medida em que conectam, corpo, mente, tempo e espaço (social e cultural) aos usos de linguagem.

Vale salientar, que as transformações disparadas pelas narrativas autobiográficas não se limitam à mudanças tópicos nos sentidos. Enquanto princípio para organização psicológica do si-



mesmo, essas transformações atuam no nível do desenvolvimento humano, na medida em que a pessoa reconhece sua própria ação na renovação dos sentidos sobre sua história.

Considerando-se esses pressupostos, alimentamos com o nosso argumento a expectativa do uso amplo das narrativas autobiográficas, como instrumento teórico, metodológico e para os serviços de atendimento terapêutico. As declarações de Bruner (1997), Bakhtin (2003) e Valsiner (2012, 2014) sobre a constituição narrativa do pensamento humano reforçam essa expectativa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail (1981). **The dialogical imagination: four essays**. (17ª ed.). Ed. Michael Holquist Trad. Carl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas press.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, LTDA, 2010.

BENJAMIN, Walter. Novas teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 5ª ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 222-232.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. In **Critical Inquiry** by The University of Chicago, n. 1, v. 18. 1991; p. 1-2. <https://www.jstor.org/e/1343711?refreqid=excelsior%3A70006c06c1c9171379835ba46130eca1>. Acessado em , 15.03.2022.



BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HERMANS, Hubert. J. M.. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281, 2001.

LE GOFF, Jacques. "História". In: **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MOTTA, Luiz G & GUAZINA, Liziane. O conflito como categoria estruturante da narrativa política: o caso do Jornal Nacional. **Brazilian Journalism Research. Jornalismo Theory, research and criticism**, v 6, n 1, 2010. <https://doi.org/10.25200/BJR.v6n1.2010.251>. Recuperado em 15 de abril de 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Rev. bras. linguist. apl.** 8 (2), 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acessado em 13.03.2022.

PÉREZ, Pauline et al. Conscious processing of narrative stimuli synchronizes heart rate between individuals. **Cell Reports**, 36, 109692. 2021. <https://doi.org/10.1016/j.celrep.2021.109692>. Recuperado de: [https://www.cell.com/cell-reports/pdf/S2211-1247\(21\)01139-6.pdf](https://www.cell.com/cell-reports/pdf/S2211-1247(21)01139-6.pdf).

RICOUER, Paul. Narrative Time. **Critical Inquiry**. vol.7, No. 1, On Narrative, p. 169-190, 1980. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1343181?seq=1>

SCHIFF, Brian. (2012). The Function of Narrative: Toward a Narrative Psychology of Meaning. **Narrative Matters**, 2(1), 33-47, 2012. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Function-of-Narrative%3A-Toward-a-Narrative-of-Schiff/5086ca87c61bf0c7bf0b0844bf42861c6b8077ac>



SILVA, Nadja Maria Vieira & VASCONCELOS, Angelina, Nunes. O Self dialógico no desenho infantil. **Psicol. Reflex. Crit.** 26 (2) 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200015>. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NNhLnsZBXyWS5Pv8hccGN4q/?lang=pt>

VALSINER Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, Jann. Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. **Culture & Psychology**, v. 20, n.1, p. 3–30, 2014. DOI:<<https://doi.org/10.1177%2F1354067X13515941/>>. Acesso em 14 de abr. de 2019.

VIEIRA, Nadja, Maria. A Produção de Sentidos no Começo da Vida. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 20, n. 2, p. 160-169, 2016. DOI:<<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v20i2.47626/>>. Acesso em 14 de abr. de 2019.

VIGOTSKI, L ev, Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem** (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 2010, (Original publicado em 1934).



CORPO E CULTURA: PERSPECTIVAS CLÍNICAS NA PESQUISA EM PSICANÁLISE

Susane Vasconcelos Zanotti

André Lucas Guedes de Souza

Kyssia Marcelle Calheiros Santos

“A cultura enquanto distinta da sociedade, isto não existe. A cultura é, justamente, aquilo que nos pega. (...) aquilo futuca, e desperta” (Lacan, [1972-73]/2008, p. 73).



As manifestações de sofrimento no corpo, apresentam-se na atualidade de diferentes formas: dores crônicas; anorexia; bulimia; automutilação; marcas corporais, etc. A centralidade do corpo, situada na origem da Psicanálise com as investigações freudianas a respeito do sintoma histérico, suscita hoje estudos voltados tanto aos sintomas manifestados no corpo quanto às discussões sobre o culto ao corpo e a primazia da imagem na cultura contemporânea. Nesse cenário, desde a abertura do Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas alguns projetos de investigação apresentam questões clínicas

e teóricas com base em fenômenos corporais que interrogam profissionais *psi* em suas práticas na clínica; em serviços de saúde e educacionais.

No recorte em serviços de saúde, identificamos a presença do profissional orientado pela psicanálise seguindo as trilhas de Lacan ([1966]/2001), ao proferir 'O lugar da psicanálise na medicina'. Dentre as pesquisas que privilegiam essa temática, nomeamos algumas que abordam as possibilidades dessa inserção e interlocução: em hospital geral (Moura, 2013); na interlocução entre a psicanálise e genética no atendimento a pessoas com diagnóstico de diferenças do desenvolvimento do sexo (Zanotti; Monlleó, 2012a); nas enfermarias de hospitais gerais (Moretto, 2001); na atenção psicossocial em articulação com políticas públicas de saúde mental (Alberti; Palombini, 2012).

Ao longo dos anos de pesquisa no PPGP/UFAL, foi possível recolher alguns resultados a partir da relação entre corpo e cultura por meio de impasses nodais que foram identificados em interlocução com o saber médico. Para demonstrar tais pontos, abordaremos as encruzilhadas dos sintomas contemporâneos, do mal-entendido, do que faz furo na puberdade e da diferença dos sexos. Considerando que *"a partir de Freud, a própria verdade começou a falar, a falar no corpo falante, a falar na fala e no corpo"* (Miller, [1999]/2001, p. 61-81), temos construído possibilidades de trabalhos científicos frente às demandas contemporâneas fundamentados em perspectivas clínicas de Freud e Lacan, as quais discutiremos a seguir.



O que faz sintoma

Em *“Psicologia das massas e análise do eu”*, Freud ([1921]/2011) realça a importância do contexto sociocultural na constituição do sujeito. Ele propõe que a psicologia individual é também desde o início da psicologia social. A cultura está em constante transformação e as mudanças incidem continuamente nos sujeitos. Ao mesmo tempo, os sujeitos são protagonistas dessas transformações culturais e civilizatórias. Ressaltamos com isso, que para a psicanálise, não há dissociação entre sujeito e cultura.

O sujeito se constitui na e pela cultura. Se há mudanças em certos aspectos culturais, isso se reflete no modo como o sujeito se relaciona com seus pares, consigo próprio, com seu ambiente, com seu corpo, com seu sofrimento e mal-estar. Podemos observar essas ideias em o *“Mal-estar na cultura”*, quando Freud ([1930]/2010) afirma que o mal-estar é intrínseco e inerente a todo processo cultural. Ele analisa três fontes do sofrimento humano que estão presentes nas relações culturais e que impossibilitam o encontro do sujeito com uma felicidade permanente. A primeira fonte corresponde à prepotência e força da natureza, a segunda é referente à fragilidade e degradação do corpo humano e a terceira está relacionada com as normas criadas pelos próprios homens para regular a civilização. Dentre as três fontes citadas, nesse estudo abordaremos a relação entre cultura e corpo, considerando que para pensarmos na formação e incidência de sintomas corporais é preciso refletirmos sobre os aspectos culturais contemporâneos.



A clínica, em suas diversas vertentes nos coloca em relação com um mundo no qual o lugar o sujeito do inconsciente está sobredeterminado, Freud ([1930]/2010, p. 33) designa que a cultura é: “[...] a inteira soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si”. Nesse sentido, os fenômenos clínicos no cotidiano da escuta psicanalítica estão submetidos nesse espaço de regulamentação dos vínculos sociais.

Como exemplo, mencionamos a clínica da anorexia. Muitas vezes o tratamento é buscado por familiares daquele que já se encontra com o corpo extremamente magro e descarnado, denunciando por si só de qual patologia se trata. Constata-se na anorexia uma recusa alimentar. Não se trata de inapetência (Lasègue, [1873]/1998; Fernandes, 2006), mas de uma aversão à comida que culmina na recusa ao alimento. Quanto mais o Outro insiste para que o sujeito se alimente, mais ele recusa.

Nessa perspectiva, Lacan ([1957]/1995) ao observar a relação entre o sujeito com anorexia e o Outro, propõe que a recusa é a forma que o sujeito encontra para causar uma interrupção nessa relação sufocante. Através do “comer nada” (Lacan, [1957]/1995), o sujeito busca uma operação de separação em detrimento da alienação, indicando que o desejo está para além dessa relação. O sujeito com seu corpo cadavérico recusa o tratamento, recusa o alimento, recusa o Outro, como uma



tentativa de cavar uma falta no Outro a favor do surgimento do seu próprio desejo.

No outro extremo dos fenômenos relacionados à alimentação, na clínica da obesidade o crescimento do número de crianças com excesso de peso tem chamado atenção de familiares e instituições de ensino e de saúde. Um estudo psicanalítico sobre a obesidade infantil ressalta essa incidência e destaca a complexidade da situação, na qual estão presentes diferentes elementos que devem ser compreendidos através da articulação entre o que é singular e o que se inscreve culturalmente (Machado, 2009).

Patologias que outrora não eram tão frequentes, como as da época de Freud, começam a emergir. Tais como: a superexposição por meio de aparelhos tecnológicos, o uso exacerbado de gadgets, as intervenções no corpo no intuito de fazer uma imagem perfeita de si, a automutilação, anorexia, bulimia. Com o aporte psicanalítico, estamos advertidos de que os sintomas são sobredeterminados (Freud, [1896]/1976), ou seja, vários fatores operam em sua etiologia. Também nessa perspectiva, Freud ([1917]/2000) retrata que a formação dos sintomas está relacionada às diversas experiências da vida do sujeito, o que inclui o fator cultural, porém por si só ele não é determinante, em uma redução causa-efeito.

Com Freud, o sintoma está estritamente relacionado à história do sujeito. Essa concepção nos auxilia a compreender a noção de singularidade, contrária à generalização do sintoma (Besset et al,



2006). Ao considerar três sujeitos com sintomas corporais ‘iguais’, em um tratamento psicanalítico, prevalecerá a história singular de cada um, o modo como as palavras marcaram os corpos, ainda que sejam atravessadas por aspectos sociais semelhantes. Como evidencia Freud ([1900]/2017) há o inconsciente e consequentemente suas determinações inconscientes.

A mesma sintomatologia em diferentes sujeitos, poderá ter, e certamente terá sentidos e significados totalmente distintos. Dessa forma, se estamos numa cultura em que há uma idealização corporal e que diversos códigos e padrões corporais são constantemente ditados, o aumento na incidência dos sintomas corporais é indissociado desses aspectos culturais, entretanto não são os únicos determinantes para ‘fazer sintoma’.



O gozo do corpo

Para a Psicanálise, o corpo e seus objetos dependem do Outro. Caldas, Chamma e Spinillo (2017) ao abordar a questão do corpo na contemporaneidade, destacam o momento atual como o da imagem, o do “ser notado pelo outro”, que se tornou um imperativo em nossa sociedade. É nesse império da imagem que a confusão da relação originária do corpo próprio está submetida.

Segundo Gomes, Pedrosa Filho e Teixeira (2021) a visualização é o marco da relação com o Outro na atualidade. Segundo os pesquisadores, a lógica da visualização impele o olhar como objeto causa de desejo, fazendo deste um instrumento de

gozo. A visualização é o modo operante que rege “ser notado pelo outro” que enlaça as trocas primordiais para a constituição do Eu, logo, do corpo.

Esse corpo, para a psicanálise, mostra-se radicalmente diferente do corpo para a medicina, à medida que seu estatuto transcende o organismo. Com ‘o que faz sintoma’, evidenciam-se os efeitos em se considerar que ‘há inconsciente’. Para a psicanálise, o corpo é afetado pela linguagem, a palavra produz efeitos sobre o corpo. Para a Medicina, o corpo é o objeto, não precisa do Outro. Mas, onde tais concepções, distintas, se entrelaçam?

Essa diferença radical entre esses saberes não impede que haja uma interlocução possível. Lacan ([1966]/2001) em *“O lugar da psicanálise na medicina”* conclui que o lugar da psicanálise em interlocução com o saber médico é o de resguardar o sujeito. Nessa situação, ele aponta para duas questões cruciais que a psicanálise pode contribuir com o saber médico: a demanda de tratamento e o gozo do corpo (Lacan, [1966]/2001).

É no intuito de elucidar o que seria esse gozo do corpo que Miller (2001), nos ajuda a avançar nessa problemática. Por um lado, o homem se apreende como corpo, mas, por outro, o sujeito não pode se identificar com seu corpo porque é daí, precisamente, que vem a turgidez narcísica que atrapalha as suas relações com o mundo. Isso porque *“não podemos evitar o paradoxo do ser humano, vivo e falante”* (Miller, 2001, p. 73). O fato de o sujeito nascer em um universo de linguagem, como postula Lacan tem efeitos sobre o corpo que não podem ser ignorados. A experiência



analítica, como diz Miller (2001, p. 57), demonstra que houve falas determinantes que constituem o próprio corpo.

No entrecruzamento corpo-cultura, a cultura é definida por Lacan ([1972-73]/2008, p. 73) como “(...) *aquilo que nos pega. Só a temos agora em nossas costas, como pulgas, porque não sabemos o que fazer com ela senão catá-las... aconselho que vocês as guardem, porque aquilo futuca, e desperta*”. Ou seja, a cultura é ‘aquilo que nos pega’, esse lugar estranho com o qual se produz trocas nos quais o sujeito do inconsciente não tem escolha, a não ser participar delas. Com Gomes, Pedrosa Filho e Texeira (2021) e Caldas, Chamma e Spinillo (2017) concluímos que esse lugar incomum da relação entre sujeito e cultura tem a visualização enquanto uma lei de ferro no laço social.

A centralidade do corpo na cultura hoje tem o objeto olhar como articulador central, basta notar como a medicina precisa, para o seu suporte enquanto ciência, cada vez mais de imagens. Lacan ([1966]/2001, p. 11) reitera esse movimento ao comentar como a medicina tenta por meio de uma falha “epistêmico-somática” circunscrever o corpo por meio das imagens: “*Por que não citar o olhar, que é atualmente onipresente sob a forma de aparelhos que enxergam por nós os mesmos lugares, ou seja, alguma coisa que não é um olho e que isola o olhar como presente*”. Ele nos ensina que é em relação com o real que a interface entre o corpo e os órgãos se encontra como um mal-entendido: “*O corpo só aparece no real como mal-entendido*” (Lacan, [1980]/2016, p. 10). A experiência de se ter um corpo para a psicanálise faz o sujeito velar sua vertente



orgânica *“Há incontestavelmente gozo no nível em que começa a aparecer a dor e nós sabemos que é somente nesse nível da dor que pode se experimentar toda sua dimensão do organismo que de outra forma fique velada”* (Lacan, [1966]/2001, p. 12).

O gozo então é um conceito que entrelaça a palavra com o corpo, enodoando o impossível de falar sobre seu corpo a um indizível próprio da experiência de se ter um corpo. Lacan ([1966]/2001, p. 13) aponta esse paradoxo do gozo da seguinte forma: *“Substancialmente, é o campo em que se localizam os excessos de linguagem dos quais o sujeito porta uma marca que escapa a seu próprio domínio. É nesse campo que se faz a junção com aquilo que chamei de pólo do gozo”*. O gozo então é uma espécie de parasita que é resultado da própria marca da linguagem na constituição do corpo próprio, esse corpo imagem do estádio do espelho. Esses excessos de linguagem formam o gozo do corpo: *“Porque aquilo que chamo de gozo, no sentido em que o corpo se experimenta, é sempre da ordem da tensão, do forçamento, do gasto, até mesmo da proeza”* (Lacan, [1966]/2001, p. 13).

Assim, a psicanálise e a medicina se encontram a partir de um impasse que rege o corpo. Este que Lacan ([1966]/2001) aponta em duas vertentes, a da demanda de tratamento de um corpo adoecido e no gozo próprio ao corpo. Na primeira, a demanda é sempre um apelo de amor, de reconhecimento desse Outro encarnado nas figuras de autoridade. Na segunda, Lacan evidencia os vestígios das marcas de excesso que rege na própria demanda de tratamento, possibilitando uma atenção a esse sujeito, oferecendo-o à fala.



Em seu último ensino, Lacan ([1972-73]/2008) aborda a relação entre corpo e cultura não só pelos efeitos de linguagem que opera sobre sua consistência imaginária, mas também em relação ao liame social como discurso. Ele afirma: *"No fim das contas, há apenas isto, o liame social. Eu o designo como o termo discurso, ... uma vez que se percebeu que o liame social só se instaura por ancorar-se na maneira pela qual a linguagem se situa e se imprime, se situa sobre aquilo que formiga, isto é, o ser falante"* (Lacan, [1972-73]/2008, p. 74). No intuito de indicar um desses mal-entendidos que interrogam a relação entre corpo, saber médico e cultura, destacamos a puberdade como um despertar para o mal-estar. Esse momento da vida de cada sujeito em que o império das imagens se articula como uma pulga, nessa delicada transição da vida de cada um.



O real da puberdade

A puberdade, para Freud ([1905]/2016) é um momento de uma delicada transição em que há a reedição do Complexo de Édipo, a revivência de fantasias da sexualidade infantil e uma segunda onda da libido sexual. Nessa onda, o corpo entra como um investimento libidinal no enlaçamento com um semelhante; as mudanças na imagem do corpo e o encontro com o Outro sexo exigem do púbere um trabalho psíquico.

Sobre os efeitos da puberdade, Lacan ([1974]/2003) no prefácio de "O despertar da primavera" de Wedekind, afirma que

esta é uma *“história do que é, para os meninos adolescentes, fazer amor com as mocinhas, assinalando que eles não pensariam nisso sem o despertar dos sonhos”* (Lacan, [1974]/2003, p. 557). Esse despertar está relacionado ao encontro com o sexo, e que este é malsucedido. O autor considera que o mal-estar relativo a esse encontro é para todos; não há como escapar.

Com base nessa teorização lacaniana, Stevens (2004) evidencia que o encontro com o real do sexo, na verdade, é muito mais um desencontro, já que o homem se angustia por não saber o que fazer com o outro sexo. *“O real da puberdade é a irrupção de um órgão marcado pelo discurso na ausência de um saber sobre o sexo, na ausência de um saber sobre o que se pode fazer em face do outro sexo. Resta, então, a cada um inventar sua própria resposta”* (Stevens, 2004, p. 35). Não existe uma saída que não seja angustiante, afinal, neste momento há uma imposição para o sujeito se situar diante da sexualidade.

Essa imposição é estabelecida por Lacadée (2017, p. 112) baseada na puberdade como *“(...) uma escansão sexual na história da sexualidade de cada um”*. Trata-se de uma maneira de retomar o acento lacaniano sob as elaborações freudianas sobre a puberdade: *“Que o que Freud demarcou daquilo a que chama sexualidade faça um furo no real, eis o que se percebe pelo fato de que, como ninguém escapa ileso, as pessoas não se preocupem com o assunto”* (Lacan, 2003, p. 558), articulando essa delicada transição aos efeitos da língua no corpo na assunção sexual, a sexuação. O púbere em uma encruzilhada com os impasses da sexualidade, como se arranjar com o que faz um furo?



Lacadée (2017, p. 116) analisa que na puberdade *“O corpo se goza e se reordena em torno do despertar de um gozo que se divide entre dois objetos a, objetos de desejo e pulsionais. O corpo falante do adolescente se põe a falar a partir do real pela aplicação lógica do objeto a”*. Ele salienta que as soluções variam para cada um, mas seguem uma lógica de encontro com o vazio do objeto sexual. Nesse sentido, o púbere pode lidar com essa transição se identificando ao vazio estrutural da sexualidade ou apostando em um gozo narcísico.

O corpo entra nessa lógica não só como uma mutação em sua imagem, mas também se coloca enquanto um excesso do vivente (Lacadée, 2017). Os sintomas no corpo, e as alternativas via ato (passagem ao ato e acting-out) são uma tentativa de encontrar um lugar, um espaço em que esse excesso possa ser circunscrito (Lacadée, 2018). Lacadée (2017, p. 120) nomeia tais manifestações sintomáticas de *“impasses de tradução”* nos quais a busca central na adolescência é a de *“procurar o lugar e a fórmula onde ser identificado, procurar seu nome de gozo em virtude de ter encontrado um não de gozo ruinoso surgido no momento da puberdade”*.

Assim, a puberdade é um despertar para um mal-estar que rege a sexuação, a esse desencontro da língua com o corpo. Os enlaces na puberdade colocam essa dimensão do Outro na era da ascensão do objeto ao zênite social, considerados a partir de quatro tempos: tempo de despertar, tempo do encontro, tempo de agir e tempo da análise (Zanotti, 2016). O tempo de agir se



destaca por ser comumente em função de uma ação praticada pelo adolescente que procura um analista ou um especialista. É neste curto-circuito dessa crise de linguagem, em que o ato antecede a palavra. O corpo se apresenta então como um objeto em que o púbere coloca à prova da fala, os novos sintomas situam-se nesse lugar, em que a nomeação e o corpo se exilam (Lacadée, 2017).

Essas proposições podem ser examinadas a respeito da recorrência dos casos de anorexia que se constituem na puberdade. Freud ([1918]/2010) menciona que na puberdade, há nas meninas uma neurose que exprime a recusa sexual através da anorexia e que está relacionada com a fase oral da vida sexual. Para ele, a incidência da anorexia na adolescência está relacionada com a recusa sexual, com a recusa da sexualidade e observa a preponderância dos casos “em meninas”. Diante das mudanças corporais advindas desse momento, o sujeito está apto e pronto para o encontro de um objeto de ordem sexual, aliás, para um reencontro do objeto (Freud, [1905]/2016). E nesse sentido, a recusa alimentar é também uma recusa sexual, uma recusa desse encontro com o sexo, através de um corpo esquelético e dessexualizado.

Também sobre essa relação entre anorexia e puberdade/adolescência, as autoras Silva e Bastos (2006) consideram, com base na teoria lacaniana, que “é justamente quando o sujeito se depara com o desejo do Outro em sua vida, seja nas transformações que o corpo sofre na adolescência, seja em seu encontro com o sexo, que a anorexia aparece” (SILVA; BASTOS, 2006, p. 104). Nessa perspectiva, o surgimento da anorexia sobrevém quando o sujeito



se depara com o desejo do Outro. Ou seja, quando ele questiona “o que o Outro quer de mim?”, desejo este tanto relacionado às modificações corporais quanto ao encontro com o sexo.

O enigma do sexo

A clínica médica das ‘Diferenças do Desenvolvimento do Sexo’ (DDS) põe em primeiro plano a complexidade da definição do sexo biológico. Mas, ainda que se defina o sexo através das investigações e de exames, faz-se necessário uma operação simbólica por parte do sujeito diante do inapreensível da sexualidade. Ansermet (2014, p. 2) nos adverte que *“a prática da psicanálise nas fronteiras da medicina faz assim agrimensurar a clínica do real”*. O gozo do corpo entra na clínica do real como um efeito de um mal-entendido, entre o corpo máquina da medicina e o corpo que goza de si do ser falante (Lacan, [1966]/2001; Ansermet, 2014). Ansermet (2014, p. 5) ainda indica que a orientação para esse real do mal-entendido do corpo faz do psicanalista um “praticante do imprevisível”. O que nos leva a entender a relação entre a psicanálise e a medicina precisa de uma aposta “ (...) *que permite abrir as fronteiras da medicina ao que está em jogo na clínica psicanalítica*” (Ansermet, 2014, p. 5).

Ao delimitar a investigação concernente à experiência na clínica das Diferenças do Desenvolvimento do sexo²⁰ estamos

20 A aposta na contribuição da Psicanálise em Serviços de Saúde norteou os trabalhos de pesquisa da autora na referida clínica nos últimos 15 anos e contou com apoio do Programa de Pesquisas para o SUS: Gestão



diante dos impasses tangentes a um dos pontos mais enigmáticos dos seres falantes: o sexo. Esse “buraco negro” da diferença sexual em que se enlaça o masculino/feminino, homem/mulher, menino/menina (Brousse, 2019). No campo médico a definição de DDS refere-se à desarmonia entre cromossomos sexuais, gônadas e as características sexuais da genitália e até mesmo nas características sexuais secundárias.

A diferença sexual que se apresenta como uma questão em casos de DDS evidencia o enigma que comparece para cada um e que sempre requer uma subjetivação do sexo. Processo nomeado por Lacan ‘sexuação’, o qual implica que *“o ser sexual só se autoriza de si mesmo. É nesse sentido que... que ele tem a ‘escolha’...”* (LACAN, [1974]/2018, p. 187). Mas, Lacan avança: *‘Ele não se autoriza senão por ele mesmo’ e eu acrescentaria: ‘e por alguns outros’* (Lacan, [1974]/2018, p. 187).

Os bebês que nascem com DDS tem uma diferença do desenvolvimento do sexo, seja ele cromossômico, gonadal e/ou do sexo anatômico é atípico (Huges, 2006). A ambiguidade genital é uma das formas de apresentação clínica das DDS, uma situação que os profissionais do serviço se deparam frequentemente, quando ao nascimento não se pode definir o sexo biológico, em função da observação da genitália. Em uma perspectiva psicanalítica: *“Os sujeitos com essas características ambíguas parecem não encontrar lugar no Outro social que não seja pela via de um tratamento que*

compartilhada em Saúde Decit-SCTIE-MS/CNPq/ FAPEAL/ SESAU-AL (PPSUS 2009/2011; PPSUS 2013/2015; PPSUS 2016/2018; PPSUS 2021/2023).



propõe a retificação corporal de forma a enquadrá-los, o quanto antes, em uma das duas categorias sexuais reconhecidas" (VAL, et. al, 2017, p. 162).

A partir dessa avaliação de Val *et al* (2017), incluímos nossa experiência de escuta clínica no ambulatório de genética e destacamos a angústia dos pais de bebês relacionada à indefinição do sexo de seus filhos. Nos entremeios da relação entre nomeação e órgão, o sexo se coloca como esse ponto nodal no qual o ser falante lida com o seu mistério. O sexo interroga o saber médico e os sujeitos que tem essa condição genética nos ensinam sobre como o corte da palavra marca um sexo. É neste contexto que a psicanálise é incluída como um discurso que visa apontar o curto-circuito em tomar o corpo como um objeto ausente de um dizer. Trata-se, portanto, de resguardar a palavra ao sujeito e permitir com que ela se articule a um dizer sobre o enigma de se ter um corpo (Miller, 2015).

O ambulatório de DDS do HUPAA é um serviço multidisciplinar de atenção à população que possui doenças congênitas, constituído por profissionais e pesquisadores de diferentes especialidades (endocrinologistas, cirurgiões, médicos geneticistas, pediatras e psicólogos). Além de sua função de assistência em saúde, contribui com a formação continuada de profissionais e estudantes dos cursos de psicologia e medicina. Trata-se de espaço de interlocução e origem de algumas questões de pesquisa desenvolvidas no mestrado em Psicologia da UFAL sobre as diferenças do sexo na medicina e na psicanálise;



como os pais tentam assimilar o real de seu filho ambíguo; a vergonha na clínica de DDS; o nome próprio na clínica da ambiguidade genital. A pesquisa em psicanálise nesse contexto tem privilegiado as reuniões de discussão de casos clínicos e a escuta dos sujeitos que estão em tratamento no ambulatório a partir de algumas delimitações teórico-clínicas, como a urgência subjetiva, o enigma da origem, a adoção de filhos biológicos e a assunção subjetiva do sexo.

A dimensão da urgência, seja ela subjetiva e também a urgência dos profissionais do serviço de atender a demanda dos pacientes, que chegam angustiados por diversos motivos. Os principais sujeitos que demandam o tratamento no serviço são pais e mães de crianças que nascem com alguma diferença no desenvolvimento do sexo. Como uma das formas de circunscrever esse mal-estar, fazem um apelo por cirurgias, buscam aproximar a indefinição do sexo da criança ao sexo masculino ou ao sexo feminino. Apesar deste modo de responder ao inapreensível do sexo, a incidência da psicanálise neste ambulatório possibilitou uma espécie de mote de que “não existe o verdadeiro sexo” entre os profissionais que lá atuam (Zanotti; Monlleó, 2012a). Com isso, somente quando há risco de morrer é que é indicada cirurgia em bebês em casos de malformação congênita, quando a incidência de tumores malignos e na forma perdedora de sal. Quando não há risco, o entendimento é acompanhar o crescimento para assim deliberar sobre tratamento hormonais, realização de cirurgias e afins.



Contudo, a urgência que acompanha as demandas dos pais para resolução das 'características ambíguas' com a cirurgia é um desafio para todos os profissionais. Esse movimento, exige discussão entre as especialidades médicas e os psicólogos para uma forma de acolher sem responder prontamente à demanda de cirurgia. Esse aspecto é bem delicado, ao considerarmos que, a clínica da ambiguidade sexual nos mostra que toda prole precisa de uma adoção dos pais para se tornarem filhos de alguém (Zanotti; Monlleó, 2012b). Como salienta Laurent (2018, s.p.) *"(...) já que para tornar compatível a família com todas as formas familiares múltiplas que são constituídas e inventadas, é preferível tomar o ponto de real, o filho, que cria a família"*. O real que se apresenta no nascimento do bebê com ambiguidade genital para os pais nos mostra que todos os pais precisam adotar seus filhos, e essa adoção precisa de um desejo que não seja anônimo (Lacan, [1969]/2003a).

O filho então sempre é um ponto de real na família. A nomeação da criança, é ponto que marca um desejo do casal e de alguma maneira enoda a adoção do bebê e cria esse lugar de transmissão simbólica. Ao lado da nomeação, há outras formas de um casal inscrever um bebê na família, pela via do cuidado e do amor (Zanotti; Monlleó, 2012b); na instituição de um segredo quanto a sua genitália (Acácio; Zanotti; Monlleó, 2018).

Esses dois estudos mostram que a especificidade da adoção de filhos biológicos que nascem com ambiguidade (Zanotti; Monlleó, 2012b) intercedem no real da diferença sexual, que encontra uma ancoragem no corpo. A nomeação do bebê



se vê afetada ante o real do nascimento de uma criança com ambiguidade genital. A urgência dos pais pelo sexo verdadeiro nos mostra uma crença entre o órgão e o nome. Acácio, Zanotti e Monlleó (2018) a partir de um caso clínico expõe como o segredo sobre o sexo se vincula a (in)definição do sexo pelos pais.

Ainda que as lutas identitárias contemporâneas sobre o gênero tem apresentado efeitos na desconstrução dessa crença, o que recolhemos da clínica da ambiguidade sexual no referido ambulatório é que a bipolaridade homem/mulher é uma maneira de lidar com o real de que todo sexo é ausente de sentido. E é por meio dessas ficções em torno dessa bipolaridade que a pluralidade de sentido encontra um lugar para a assunção do próprio sexo (Brousse, 2019). A urgência dos pais diante do filho com ambiguidade sexual é uma urgência para a produção de ficções possíveis para a nomeação da criança, e isso não vai sem uma marca, uma diferença que coloca em jogo o próprio sexo.

A dimensão do tempo se faz presente nessa clínica no que tange a (in)definição do sexo do bebê. A partir da psicanálise, a (in)definição sexual é algo que rege para todos os seres falantes. O significante “sexo” se enlaça ao buraco negro da diferença sexual na clínica da ambiguidade sexual, que tem como sua principal marca o “ambíguo”. Pelo fato de que, esse traço significativo da nomeação se enlaça ao órgão, e quando o órgão é indefinido, esse traço do Outro se inclui a partir da ambiguidade. O que conflui com a urgência dos pais na realização de cirurgias, nessa angústia da suspensão da definição sexo.



Essa marca indelével da ambiguidade geralmente não conduz ao abandono pelos pais, ela demonstra que toda filiação depende de um desejo que não é anônimo, isto é, uma marca que constitui um laço com o bebê (Zanotti; Monlleó, 2012b). Partindo das indicações de Jacques Lacan ([1966]/2001) sobre a demanda de tratamento e o gozo do corpo, comentados anteriormente, consideramos que a psicanálise contribui com a atenção desses pacientes a partir desses dois pontos. Na clínica da diferença do desenvolvimento sexual, vemos essa dupla hélice no apelo dos pais por uma cirurgia “corretiva”. Contudo, na puberdade esse sexo (in)definido, é enlaçado a uma outra indefinição, a de um gozo estranho, que faz do trabalho psíquico do púbere com DDS um desafio maior ainda. Pois a suspensão de um significante que transmita um laço familiar é reavivada nesse momento, que por mais que seja inscrito em uma adoção dos pais, a marca da ambiguidade tem ecos na escolha sexual da puberdade.

O que não impede do púbere achar um lugar de circunscrição dessa impossibilidade de tradução tanto da marca ambígua quanto do gozo estranho. O analista não só como um sujeito suposto saber, mas como um semblante de *a* possibilita ao púbere uma travessia em que o ato pode ser enlaçado à palavra. Os impasses da sexualidade insistem, mas quando a própria língua se vincula ao corpo, tais impasses sustentam uma autorização de seu sexo na puberdade (Lacadeé, 2017). Assim, cabe ao analista possibilitar ferramentas para que essa travessia, delicada, se encontre em um autorizar-se de seu sexo (Lacadeé, 2017). Assim,



sustentamos no ambulatorio de genética a possibilidade de elaboração e de negociação por parte do sujeito sobre o que lhe acontece, advertidos da ‘experiência enigmática da sexualidade’ (Fajnwaks, 2021, p.9).

Do enigma do corpo ao corpo como enigma

Como efeito do trabalho de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAL, privilegiamos neste texto um dos temas transversais das investigações concernentes ao corpo - a interface da psicanálise com a medicina, em sua articulação com a cultura. Norteados pela premissa de que ‘há o inconsciente’, não conhecemos a priori por quais vias se dará essa estrutura. No entanto, a cada dissertação concluída testemunhamos que as investigações atravessadas pelo estatuto do corpo em Psicanálise, em suas múltiplas perspectivas, têm sustentado a construção de um saber a respeito dos desafios contemporâneos.

As discussões delimitadas em quatro perspectivas clínicas - o que faz sintoma; o gozo do corpo; o real da puberdade e o enigma do sexo reiteram a relevância da contribuição da teoria psicanalítica na atualidade em serviços de saúde, tanto para o atendimento clínico, quanto para o trabalho em parceria com profissionais que se apoiam em outros discursos. Nesse contexto, as contingências que perpassam as instituições públicas são um desafio à psicanálise.

Os paradoxos do corpo fazem do real que se apresenta enquanto gozo uma ‘pedra angular’ na escuta psicanalítica em



interlocução com a medicina. Assim, ao privilegiar neste texto alguns aspectos concernentes ao estatuto do corpo desde Freud e Lacan, a sobredeterminação do sintoma e o ponto nodal do mal-entendido em nossa sociedade, evidenciamos a inclusão do discurso psicanalítico em hospital geral, bem como uma via possível de investigação e transmissão da Psicanálise na Universidade.

Referências

ACACIO, K. H; P; ZANOTTI, S. V; MONLLEO, I. L. O segredo na clínica da ambiguidade genital: Um estudo de caso. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 23, n. 2, p. 306-321, ago. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 mar. 2022. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p306-321>.

ALBERTI, S; PALOMBINI, A. de L. Supervisão em Caps: uma abordagem psicanalítica. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2012, v. 32, n. 3] , pp. 716-729. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300015>>. Epub 18 Dez 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300015>. Acessado 4 Março 2022

ANSERMET, F. **Clínica da origem: a criança entre a medicina e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

ANSERMET, F. Medicina e psicanálise: elogio do mal entendido. **Opção Lacaniana**, 2014. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_13/Medicina_e_psicanalise.pdf>. Acesso em: 05 mai 2015.

ANSERMET, F. Eleger o próprio sexo: usos contemporâneos da diferença sexual. **Opção lacaniana on-line**, Nova série, n. 25 e 26, ano IX, 2018. http://opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_25/Eleger_o_proprio_sex.pdf



BESSET, V. et al. Trauma e sintoma: da generalização à singularidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 311-331, 2006.

BROUSSE, M-H. O buraco negro da diferença sexual. **CIEN digital**, nº 23, 2019. Disponível em: <https://ciendigital.com.br/index.php/2019/11/17/o-buraco-negro-da-diferenca-sexual/#:~:text=Marie%2DH%C3%A9l%C3%A8ne%20Brousse,%2C%20o%20gozo%2C%20conceito%20delicado>.

CALDAS, H; CHAMMA, A. da C; SPINILLO, A. Eu sou, eu gozo: tempo ato e objeto. In. (Org.) LANG, C. E; BERNADES, J. de S. TEXEIRA, M. A; ZANOTTI, S. V. **Clínicas: pesquisa em saúde, psicanálise e práticas psicológicas**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, pág. 107-125, 2017.

FAJNWAKS, F. **A escolha do sexo – A experiência enigmática da sexualização**. p. 1-23. Recuperado em:

<https://ebp.org.br/nordeste/jornadas/2021/a-escolha-do-sexo-a-experiencia-enigmatica-da-sexuacao1/>

FREUD, S. 17ª Conferencia: el sentido de los síntomas. In: FREUD, S. **Conferencias de introducción al psicoanálisis parte III** (1916-1917). Tradução José Luiz Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2000. (Obras completas Sigmund Freud, v. 16). (Trabalho original publicado em 1917)

FREUD, S. A etiologia da histeria. In: FREUD, S. **Primeiras publicações psicanalíticas**. Tradução J. Salomão. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 3). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1896).

FREUD, S. História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”). In: FREUD, S. **História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas Sigmund Freud, v. 14). (Trabalho original publicado em 1918).



FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução P. C. Souza. (Obras completas Sigmund Freud, v. 18). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Trabalho original publicado em 1930).

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. In: FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução P. C. Souza. (Obras completas Sigmund Freud, v. 15). São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Trabalho original publicado em 1921).

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Obras completas Sigmund Freud, v. 6). (Trabalho original publicado em 1905).

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Porto Alegre, L&PM editora, 2017. (Trabalho Original publicado em 1900).

FERNANDES, M. H. **Transtornos Alimentares: anorexia e bulimia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GOMES, A. C. DE C; PEDROSA, R. B. DE A. & TEIXEIRA, L. C. Nem ver, nem olhar: Visualizar! Sobre a exibição dos adolescentes nas redes sociais. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica* [online]. 2021, v. 24, n. 1, pp. 91-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-44142021001011>>. Epub 19 Abr 2021. ISSN 1809-4414. <https://doi.org/10.1590/1809-44142021001011>. Acessado 6 Março 2022.

HUGES, I.A., HOUK, C., AHMED, S.F., LEE, P.A., LWPES1/ESPE2. Consensus Group Consensus statement on management of intersex disorders. **Archives of Disease in Childhood**, 2006, 91, p. 554-562.

LACAN, J. O falo e a mãe insaciável. In: Lacan, J. **Seminário 4, a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. (Trabalho original publicado em 1957)



LACAN, J. O lugar da psicanálise na medicina. **Opção Lacaniana**, 32:8-14. 2001. (Trabalho original publicado em 1966).

LACAN, J. Nota sobre a criança. In: Lacan, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 369- 371. (Trabalho original publicado em 1969)

LACAN, J. O despertar da primavera. In: Lacan, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 557-559. (Trabalho original publicado em 1974).

LACAN, J. **Seminário livro 20**: mais ainda. Jorge Zahar, editor, 2008. (Originalmente publicado em 1972-73).

LACAN, J. O mal-entendido. **Opção Lacaniana**, n. 72, p. 9- 12, 2016. (Trabalho original publicado em 1980).

LACAN, J. **Seminário 21**: Os não-tolos erram/ Os nomes do pai. Porto Alegre, editora Phi, 2018. (Trabalho original publicado em 1974).

LASÈGUE, C. Da anorexia histórica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v., n.3, 1998, pp. 158-171. (Trabalho original publicado em 1873).

LAURENT, E. **Gênero e gozo**. 2018. Disponível em: <https://encontrobrasileiro2018.com.br/genero-e-gozo/>.

LACADÉE, P. O que acontece perto dos 17 anos?. In: SANTIAGO, A, L; CUNHA, C. de F; VIDIGAL, C; SANTIAGO, J; NEVES, L; LIMA, N. L. (Org.). **Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas**. Scriptum: Belo Horizonte, 2017, p. 109-128.

MACHADO, R. L. **Obesidade infantil: uma leitura da psicanálise e de seu diálogo com a cultura**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MILLER, J.-A. **Elementos de biologia lacaniana**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, 2001. (trabalho original publicado em 1999).



MILLER, J-A. **O osso de uma análise + O inconsciente e o corpo falante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2015.

MORETTO, M. L. T. **O que pode um analista no hospital?**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

SILVA, A. N.; BASTOS, A. Anorexia: uma pseudo-separação frente a impasses na alienação e na separação. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 97-107.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade. **Curinga**. Minas Gerais: EBP-MG, n.20. 2004, p. 27-39, Nov.

VAL, A. C; CUNHA, C de F; RIBEIRO, F. de S; SANTIAGO, J; FERREIRA, K. dos S. O intersexo como paradigma: Ser amado, não por aquilo que se tem entre as pernas. In. SANTIAGO, A, L; CUNHA, C. de F; VIDIGAL, C; SANTIAGO, J; NEVES, L; LIMA, N. L. (Org.). **Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas**. Scriptum: Belo Horizonte, 2017, p. 161-170.

ZANOTTI, S. V; MONLLEÓ, I. L. Psicanálise e genética: uma experiência de interlocução no SUS. In. RUDGE, A. M; BESSET, V. L. **Psicanálise e outros saberes**. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2012a, p. 249-265.

ZANOTTI, S. V; MONLLEÓ, I. L. Adoção de filhos biológicos em casos de distúrbios do desenvolvimento do sexo. In. QUEIROZ, E. F; PASSOS, M. C. (Org.) A clínica da adoção. 1ed. Recife: UFPE, 2012b, p. 219-238.

ZANOTTI, S. O adolescente e seus enlaces: Considerações sobre o tempo. **Opção lacaniana online**. Ano 7, n. 20, 2016, p. 1-9, ISSN. 2177-2673. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_20/O_adolescente_e_seus_enlaces.pdf.



An abstract painting of a human face in profile, facing left. The face is composed of various colors and textures. The eye area is a large, dark, swirling shape containing a rainbow. The mouth is a bright, yellow, jagged shape. The background is a mix of blue, green, and brown tones. The overall style is expressive and surreal.

PARTE 3
**DEBATES SOBRE VIOLÊNCIA
E SAÚDE MENTAL EM
DIFERENTES CENÁRIOS**

A CRIANÇA EM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR: A PRODUÇÃO CONCEITUAL E A PRÁTICA MULTIPROFISSIONAL POTENCIAL²¹

Paula Orchiucci Miura

Camila dos Anjos Falcão

José Nilson Nobre Filho

Maria Ignez Costa Moreira

Angelina Nunes de Vasconcelos

Adélia Augusta Souto de Oliveira



Introdução

Este capítulo objetiva discutir o conceito de violência intrafamiliar contra crianças; apresentar uma síntese dos dados estatísticos acerca da violência contra a criança no mundo, no Brasil e no nordeste brasileiro; discorrer sobre as consequências da violência para o processo de desenvolvimento da criança e; refletir

²¹ Agradecimento ao apoio financeiro referente ao programa de pesquisa para o SUS - edital FAPEAL nº 06/2020.

sobre as limitações e as potencialidades da rede de proteção à criança diante do fenômeno da violência.

Estudos nessa temática integram as preocupações de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, especialmente àquelas que se vinculam ao Grupo de Pesquisa “Epistemologia e a Ciência Psicológica”. Esses estudos priorizam o debate conceitual, metodológico e interventivo de ações junto às crianças e adolescentes, numa perspectiva multidisciplinar e profissional.

A concepção de violência intrafamiliar contra crianças

A violência contra crianças é um problema complexo, que ocorre ao longo do ciclo vital, em todas as regiões do mundo, sem distinção de classe social, grupo racial, nível econômico, educacional ou religião. Constitui uma violação dos direitos humanos fundamentais e uma ofensa à dignidade humana, limitando o reconhecimento e exercício de tais direitos (Miura, 2014).

A palavra violência, segundo o dicionário Ferreira (2009), significa qualidade de ser violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. Nesse sentido, refletir sobre a violência, de modo geral, pode nos conduzir a esse significado compartilhado socialmente.

Ao estudarmos sobre a violência no âmbito das relações familiares, observamos o uso dos termos **violência doméstica**



(VD) e violência intrafamiliar (VI), que são muitas vezes utilizados indistintamente (MIURA et al., 2018). A conceituação desenvolvida por Azevedo e Guerra (1995) é uma das mais encontrada na literatura acadêmica:

A violência doméstica contra criança e adolescente é todo ato e/ou omissão praticado(s) por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescente que – sendo capaz de causar dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma “coisificação” da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (Azevedo; Guerra, 1995, p. 36).



O Ministério da Saúde faz uma distinção entre esses dois termos:

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e

em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados (Ministério da Saúde, 2002, p. 15).

Nesse sentido, Miura et al. (2018) apontam que tanto os termos violência doméstica quanto violência intrafamiliar são utilizados para se referir a violência contra crianças e adolescentes, porém identificaram o uso do primeiro termo de forma mais predominante nos artigos estudados. Os autores chamam a atenção “para importância de discutir e refletir sobre o uso dos termos VD e VI no sentido de não cristalizá-los e reduzi-los a compreensões deterministas e/ou restritas às relações microsociais, “culpando” exclusivamente a família” (Miura et al., 2018, p. 12).

A violência intrafamiliar revela o exercício de poder adultocêntrico, historicamente, considerada como uma estratégia educativa, e exercida por pessoas significativas afetivamente para as crianças e adolescentes, o que produz a naturalização dessa prática e, a dificuldade de reconhecê-la como violência, tanto por quem a sofre, quanto por quem a prática.



Diante do exposto, esse capítulo utilizará o termo **Violência Intrafamiliar, pautado na compreensão das relações abusivas no âmbito familiar, o qual é também atravessado por questões históricas, psicossociais, culturais e econômicas.**

Importante considerar, desde já, que segundo o Global Status Report On Preventing Violence Against Children 2020 (World Health Organization et al., 2020), fruto de um mapeamento realizado em 155 países, cerca de 1 bilhão de crianças no mundo sofrem violência física, sexual e psicológica de forma regular, todos os anos. Dados da United Nation's Children's Fund (UNICEF) (2019) apontam que uma em cada três crianças menores de 5 anos não está recebendo a nutrição necessária para crescer bem. Em 2020, 160 milhões de crianças e adolescentes ao redor do mundo, com idade entre 5 e 17 anos, foram vítimas de trabalho infantil. Além disso, estima-se que até o final de 2022, em decorrência dos efeitos da pandemia da covid-19, mais 8,9 milhões de crianças e adolescentes ingressem nesse tipo de trabalho (Internacional Labour Office [ILO]; UNICEF, 2021).

No Brasil, antes da pandemia, haviam mais de 1,7 milhões de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil (ILO; UNICEF, 2021). Dados do Disque 100, serviço governamental para denúncias de violações de direitos humanos, apontam que foram registradas 50.098 denúncias de violência contra crianças e adolescentes apenas no primeiro semestre de 2021. Desse total, 40.822 (81%) dos atos violentos ocorreram dentro da casa da vítima e a mãe apareceu como principal violadora (Brasil, 2021).



De acordo com os dados disponíveis no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), foram notificados 421.661 casos de crianças brasileiras, de 0 a 9 anos, vítimas de violência entre 2009 e 2021. Com relação aos tipos de violência sofridas, são apontados casos de negligência (39,7%), violência física (26,5%), violência sexual (17,3%), violência psicológica/moral (6,5%) e outros tipos de violência (9,7%). A região Nordeste é a terceira do país com mais casos notificados (68.616, cerca de 16,3% do total), ficando atrás apenas das regiões Sudeste (39,1%) e Sul (27,4%). Em Alagoas, de 2009 a 2021, foram notificados 2.261 casos de violência contra crianças com idade entre 0 e 9 anos. Destacam-se os anos de 2020 e 2021 com, respectivamente, 394 e 323 casos registrados (os maiores números desde o início da inclusão de dados sobre violência no sistema). Do total de casos notificados, 1.355 (59,9%) aconteceram dentro das residências das vítimas ou em habitações coletivas (Brasil, 2022).



Esses dados exigem reflexões específicas, neste capítulo, direcionadas ao âmbito da família e do desenvolvimento da criança.

Relações familiares abusivas e as implicações para o desenvolvimento da criança

A família é uma instituição social que exerce um papel importante na constituição psíquica dos indivíduos. Dessa forma é necessário entender as alterações que o conceito de família sofreu no decorrer do tempo, visto que cada família vive em um

contexto histórico, social, cultural, econômico e tem seu próprio relacionamento interpessoal.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) aborda a instituição da família, de forma permanente, como a principal provedora de proteção entre os seus membros, além de abranger as suas diversas formas de arranjos familiares, como os expressos nos §§ 3º e 4º do artigo 226, como a união formada por casamento; a união estável entre homem e mulher e a sua composição formada por qualquer um dos genitores. Já a Política Nacional de Assistência Social de 2004 amplia esse conceito de família e entende como “um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade” (p. 41).

Essa expansão do entendimento sobre a instituição familiar é importante para visualizar as novas constituições de famílias condizentes com o cenário da sociedade atual. Oliveira (2009) explica que

a composição pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outros casamentos; mães sozinhas com seus filhos, sendo cada um de um pai diferente; pais sozinhos com seus filhos; avós com os netos; e uma infinidade de formas a serem definidas, colocando-nos diante de uma nova família, diferenciada do clássico modelo de família nuclear (p. 68).



Na mesma direção, Moreira (2013) indica serem plurais as configurações familiares, no entanto, seja qual a for a particularidade de seus arranjos internos ela permanece responsável pelo cuidado de suas crianças e adolescentes.

Observar as configurações familiares em suas mais variadas formas é importante para entender as modificações sociais no decorrer do tempo.

Com relação às famílias em situação de violência intrafamiliar, pode-se observar inúmeros fatores de desintegração, as consequências para o desenvolvimento psíquico são mais graves quando afetam de forma precoce e profunda a vida do bebê, incluindo o desenvolvimento de personalidade do tipo *borderline*, narcísica, depressão psicótica e psicopata; com isso, observa-se que “[...] a maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente” (Winnicott, 1963/1990, p. 80).

Pesquisas (Pinto Jr; Tardivo, 2010; Pinto Jr et al., 2008; Moura, 2015; Sufredini, 2017) apontam a violência intrafamiliar como um fator de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, produzindo efeitos na identidade, distúrbios de personalidade e adaptação social. Dessa forma, as vítimas podem desenvolver diferentes tipos de transtornos, como: físicos, relacionados à dificuldade de sono e alimentação; comportamentais, como abuso de drogas, condutas autodestrutivas, fugas e baixo rendimento escolar; emocionais, expressos por sentimentos de medo, agressividade, culpa, vergonha, baixa auto-estima, desconfiança e transtorno de estresse pós-traumático; sexuais, com masturbação



compulsiva, excessiva curiosidade sexual, exibicionismo e confusão de identidade sexual; e por fim, sociais, com déficit em habilidades sociais, isolamento e condutas antissociais.

Os danos e impactos da violência intrafamiliar contra a criança também afetam a aprendizagem. As crianças vítimas de violência intrafamiliar demonstraram desempenho escolar inferior se comparado às crianças sem histórico de violência intrafamiliar (Milani; Loureiro, 2009; Pereira; Santos; Williams, 2009). Pôde-se observar que as crianças vítimas manifestaram sinais de comprometimento em áreas essenciais de autoconceito, comportamento e status intelectual (MILANI; LOUREIRO, 2009).

O sofrimento psíquico desencadeado pela vivência da violência intrafamiliar afeta o desenvolvimento psíquico, à medida que não pode ser representada ou simbolizada pela vítima. E como as famílias e as pessoas que vivenciaram essas experiências de violência na maioria das vezes não têm possibilidade de simbolizar, significar o vivido, acabam por repetir e reproduzir com seus filhos, as relações abusivas que sofreu dos pais (Pinto Jr; Tardivo, 2008).

As pesquisas sobre os índices de violência intrafamiliar tem mostrado que as mulheres, especialmente as mães, são muitas vezes o membro da família que pratica a violência contra as crianças, não raras vezes essas mulheres são vítimas de violência de seus parceiros, maridos, companheiros, e reproduzem em suas crianças a violência sofrida, esse fenômeno foi nomeado por Saffiotti (1985) como Síndrome do Pequeno Poder.



Diante da complexidade e desdobramento da violência intrafamiliar contra a criança, é necessário destacar a especificidade da contribuição da psicologia enquanto ciência. As situações de violência contra a criança precisam ser compreendidas em seus fatores econômicos, jurídicos, culturais, sociais e psicológicos. É fundamental compreender como estas dinâmicas familiares se estabelecem e os processos de significação do sofrimento psíquico desencadeado pela vivência intrafamiliar, analisando seus impactos no processo de desenvolvimento humano. Pois, a possibilidade de quebra destes ciclos de violência extrapola a simples divulgação de informação, mas passa pela necessidade de promoção de estratégias de vivência e produção de sentido nos âmbitos cognitivo, emocional e de comunicação. Para compreender e intervir em tais situações é necessário ir além da prevenção da violência, promovendo o diálogo, convivência e tolerância da diferença, empatia, desenvolvimento socioemocional e estratégias de comunicação menos violentas. Tais aspectos são enfatizados e aqui destacados a partir das especificidades da ciência psicológica.



Rede de proteção à criança: limitações e potencialidades

Ao trabalhar e pesquisar sobre a violência contra crianças, percebemos que as intervenções e prevenções necessitam do envolvimento de inúmeros serviços. Autores abordam, especialmente, as redes de proteção para crianças e adolescentes

(Faraj; Siqueira; Arpini, 2016; Miura, 2012). A complexidade deste fenômeno extrapola a capacidade de ações individuais e mesmo de setores, exigindo a articulação de redes, compreendendo que: “Atuar em rede implica investimento profissional, engajamento e acima de tudo consciência de que o trabalho conjunto e articulado possibilita melhor enfrentar o fenômeno da violência, assim como, garantir e reparar os direitos de quem foi violado” (Faraj; Siqueira; Arpini, 2016, p. 738).

No Brasil, os serviços acionados, normalmente, são: conselho tutelar, polícia, ministério público, serviços de atendimento hospitalar, psicológico e de assistência social, entre outros. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) aponta para a necessidade de um trabalho articulado entre as diversas instâncias que desenvolvem ações diretas e indiretas em prol ao direito da criança e do adolescente. “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (artigo 86º).

Porém, o que ainda se observa nos serviços de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes é um trabalho setorizado e verticalizado, no qual a comunicação intersetorial e interinstitucional é precária ou inexistente (Miura, 2012; Njaine; Assis; Gomes; Minayo, 2007; Faraj; Siqueira; ARPINI, 2016). A constituição de redes de proteção e/ou serviços de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes



por meio de constante comunicação, troca de informações intersetorial e interinstitucional; qualificação e supervisão permanente de casos e ampliação da participação de atores sociais nas instituições e comunidades parecem ser algo distante de algumas realidades (Njaine; Assis; Gomes; Minayo, 2007), em outras busca-se a superação dessa problemática (Faraj; Siqueira; Arpini, 2016).

A naturalização da violência contra crianças também é uma temática que precisa ser abordada e combatida junto aos profissionais da rede de proteção. Gebara, Lourenço e Ronzani (2013) identificaram algumas crenças dos Agentes Comunitários de Saúde de que o castigo físico representa um método aceitável e eficiente na educação e disciplina de crianças. Almeida, Santos e Rossi (2006) observaram um movimento de não notificação de casos de violência contra crianças pela comunidade escolar, por acreditar que os pais têm o direito de educar os filhos como melhor lhes convier. Bazon e Faleiros (2013) também verificaram que a atitude mais frequente de diretores(as)/professores(as) diante de situações de maus-tratos nas escolas, é chamar os pais/responsáveis para conversar sobre o ocorrido. Políticas de educação permanente existem nos diversos âmbitos (Brasil, 2006; 2009), o desafio parece estar na efetivação destas políticas voltadas para a temática da violência contra a criança.

Os serviços de assistência social, saúde e de educação são potenciais portas de entrada e notificação da violência intrafamiliar contra a criança. Com relação a assistência social, embora a Lei



Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Brasil, 1993) tenha sido promulgada em 1993, até 2004, ano da aprovação do Plano Nacional de Assistência Social (PNAS) (Brasil, 2004) as ações da assistência eram desarticuladas, fragmentadas e pontuais, o que impossibilitava o avanço em relação à garantia e efetivação dos direitos sociais. Com o PNAS, se inicia a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Brasil, 2004), com intuito de uniformizar e normatizar a oferta de serviços socioassistenciais no Brasil.

O SUAS é organizado em três níveis de proteção social: básica e especial de média e alta complexidade. A proteção social **básica** é representada pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), alocados nas regiões com altos índices de vulnerabilidade social, e congrega programas e serviços voltados para a prevenção de violação de direitos e promoção social dos usuários, famílias e comunidades. A proteção social especial de **média complexidade** é representada pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), que reúne serviços e programas destinados às pessoas que já tiveram seus direitos violados. A proteção social especial de **alta complexidade** também é destinada às pessoas que sofreram algum tipo de violação de direitos, com o agravante de terem os vínculos familiares fragilizados e/ou rompidos e que, por isso, necessitam de acolhimento institucional de curta ou longa permanência (Brasil, 2004). Diante do exposto, a temática da violência intrafamiliar contra criança deve ser uma política permanente em todos os



níveis, seja no âmbito da prevenção (CRAS), seja no da intervenção (CREAS, instituições de acolhimento...).

No âmbito da saúde, em 2006, o Ministério da Saúde implantou o Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), em dois itens: (1) vigilância de violência doméstica, sexual, e/ou outras violências interpessoais e autoprovocadas (VIVA-Contínuo); (2) vigilância de violências e acidentes em emergências hospitalares (VIVA-Sentinela), com o intuito de fomentar a obtenção e a divulgação de dados epidemiológicos acerca da violência em todas as regiões do Brasil. Em 2009, o VIVA-Contínuo foi incorporado ao Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) e, desde então, segue suas normas específicas referentes à padronização de coleta e envio de dados. Este sistema é um instrumento importante para garantia de direitos e de proteção social de crianças e adolescentes, pois possibilita o levantamento de informações para subsidiar políticas públicas, como por exemplo, políticas de enfrentamento das violências, bem como pesquisas científicas (Brasil, 2016; Gaspar; Pereira, 2018; Delziovo et al., 2018).

Porém, não basta implantar o referido sistema, é preciso que haja uma política permanente de capacitação e formação de profissionais acerca da violência intrafamiliar contra crianças para que o processo de identificação e notificação dos casos se efetivem.

A baixa notificação nos serviços de saúde pode ser consequência do despreparo dos profissionais para lidar com as situações de



violência e os encaminhamentos, seja pelos aspectos culturais que consideram a violência contra crianças e adolescentes como um problema exclusivo da família, seja pela falta de conhecimento das leis (Estatuto da Criança e do Adolescente), seja ainda pela obrigatoriedade de denúncias dos casos suspeitos (Gebara; Lourenço; Ronzani, 2013, p. 447).

Os autores também apontam os Agentes Comunitários de Saúde (ACSs) como importantes atores na execução de práticas preventivas da violência intrafamiliar contra a criança, devido à sua posição estratégica junto à comunidade.

No Estado de Alagoas, em setembro de 2018, a Rede de Atenção às Vítimas de Violência Sexual (RAVVS) vinculada a Secretaria da Saúde do estado de Alagoas (Portaria nº 5.857, 2020) iniciou suas atividades. Essa rede tem como objetivo garantir o atendimento integral e humanizado às pessoas em situação de violência sexual, ofertando orientação, acolhimento e acompanhamento por todo trajeto necessário.

Na educação, estudos têm apontado que a identificação de situações de violência na escola só acontece, na maioria dos casos, a partir do relato da vítima, ou seja, quando a violência já ocorreu e somente quando a criança tem a iniciativa de denunciá-la (Ristum, 2010; Pereira; Williams, 2008; Garbin et al., 2015; Ribeiro et al., 2021). Embora a notificação compulsória ao conselho tutelar de casos de suspeita de violência contra a criança seja prevista pelo ECA,



estes profissionais seguem relatando dificuldades em identificar as estratégias e executar as intervenções que devem ser adotadas. Apesar de estarem cientes da necessidade de contatar o conselho tutelar, comumente realizam encaminhamentos inadequados como, por exemplo, conversar com a família, orientar os pais e oferecendo-lhe atendimento diferenciado à criança (Malta et al., 2010). É importante, portanto, oferecer subsídios para estes profissionais e estratégias de trabalho que possam ser adaptados e desenvolvidos diante do fenômeno da violência.

Nessa direção, a secretaria municipal de educação de Maceió/AL, em junho de 2021, divulgou portaria na qual estabeleceu a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, como tema transversal, nos currículos da educação básica. A portaria prevê a integração escola e comunidade, propõe estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, bem como institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher nas unidades escolares do sistema municipal de ensino de Maceió, objetivando abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência, instrumentos protetivos e meios de notificação e registro (Maceió, 2021). Em âmbito nacional, o projeto Escola que Protege foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2004, com o objetivo de promover ações educativas e preventivas para reverter a violência contra crianças e adolescentes, prevendo ciclos de formações continuadas com professores da rede (Faleiros; Faleiros, 2007).



Ressalta-se, portanto, a necessidade de desenvolver campanhas e ações que tenham a escola como cenário, especialmente em práticas preventivas, com o desenvolvimento de oficinas que orientem ações pedagógicas e intervenções psicológicas na escola e na comunidade. A escola, por estar em contato direto com o núcleo familiar, especialmente no contexto de educação infantil, tem a oportunidade de promover ressignificação nas formas de definição e enfrentamento das situações de violência. Como, por exemplo, colocar em perspectiva e redefinir práticas educacionais e papéis no contexto familiar que terminam por possibilitar o abuso físico e a violência. Tais como culturas onde a violência física é considerada aceitável enquanto prática educativa (tendo em vista a prática da “palmada” e castigo físico como direito e mesmo dever da família para imposição de limites). A escola tem oportunidade de auxiliar no processo de ressignificação do lugar social da criança enquanto propriedade da família, sujeito passivo e sem autonomia submetido à autoridade dos pais ou responsáveis civis, em práticas que frequentemente desautorizam a autonomia da criança sobre o próprio corpo, vontades e escolhas.



Considerações finais

Considera-se relevante, avançar na discussão conceitual e os usos dos termos violência doméstica e violência intrafamiliar contra crianças, especialmente em direção a sua ampliação potencializadora no lugar de culpabilizar as famílias. Para

compreensão da complexidade desse fenômeno, que precisa ser compreendido em suas dimensões coletivas e subjetivas. É necessário que os equipamentos públicos de assistência social e de saúde destinados às famílias possam oferecer espaços de acolhimento e de escuta ativa, que possibilitem a elaboração das vivências de violência e, que potencializem as famílias para as mudanças de suas relações.

Assim, os dados estatísticos relacionados a essa temática no mundo, no Brasil e no Nordeste mostraram que milhares de crianças ainda são afetadas pela violência intrafamiliar, a qual promove danos e riscos físicos, psíquicos e emocionais no processo do desenvolvimento infantil, a curto, médio e longo prazo.

No âmbito das práticas profissionais, de prevenção e intervenção, observamos as potencialidades da rede de proteção à criança por meio das legislações, normas, planos, sistemas e políticas elaboradas e implantadas, assim como inúmeros desafios a serem enfrentados no combate à violência intrafamiliar contra crianças: fortalecimento do trabalho em rede; fomento de políticas de educação permanente; elaboração e execução de políticas públicas eficazes e eficientes.

Diante disso, é evidente a necessidade de um trabalho articulado entre as diversas instâncias que desenvolvem ações diretas e indiretas com crianças e adolescentes. Profissionais da educação, saúde e serviço social são aliados na prevenção, identificação e denúncia de situações de vulnerabilidade, bem como no fomento de uma cultura de diálogo, confiança e não



violência, por meio do desenvolvimento de estratégias para resolução de problemas, ressignificação de papéis de gênero e construção de projetos de vida. Ademais, compreende-se também que esta promoção é atravessada pela necessidade de estabilidade econômica e social, uma vez que esse fator ultrapassa as possibilidades de qualquer uma destas instâncias isoladamente.

Referências

ALMEIDA, S. F. C.; SANTOS, M. C. A. B.; ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 277-286, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/S7BBzF8hFMFkKvFppbZQm9p/?lang=pt#>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BAZON, M. R.; FALEIROS, J. M. Identifying and reporting child maltreatment in the education Sector. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 53-61, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-43272354201307>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 Jan 2022.

BRASIL. **Lei no 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília:



Presidência da República, [1993]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS**. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Social, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.social.gov.br/files/arquivos-migrados/54ea65997b6c44c14aa59c27bc4946a1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 14 Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 17 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_saude_volume9.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Viva:** instrutivo notificação de violência interpessoal e autoprovocada. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 26 jan. 2022. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinannet/cnv/violebr.def>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

DELZIOVO, C. R. et al. Violência sexual contra a mulher e o atendimento no setor saúde em Santa Catarina–Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1687-1696, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/rDBrxjflbbWS4JdDHjfCV3C/?lang=pt#>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FALEIROS, V. D. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/638-vol-31-escqprotege-elet-pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 727-741, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-18>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

GASPAR, R. S.; PEREIRA, M. U. L. Evolução da notificação de violência sexual no Brasil de 2009 a 2013. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 11, p. 1-10, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00172617>>. Acesso em: 17 dez. 2021.



GARBIN, C. A. S. et al. Conhecimento e percepção dos educadores do ensino infantil sobre violência. **Revista Ciência Plural**, Natal, v. 1, n. 2, p. 37-47, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/7614>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GEBARA, C. F. P.; LOURENÇO, L. M.; RONZANI, T. M. A violência doméstica infantojuvenil na perspectiva dos agentes comunitários de saúde. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 441-451, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/3n3gm7jXxZS8ByQzmQ9yRXQ/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INTERNACIONAL LABOUR OFFICE; UNITED NATION'S CHILDREN'S FUND. **Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward**. New York: ILO and UNICEF, 2021. Retrieved from: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_797515.pdf>. Access on: 22 jan. 2022.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 116 de 21 de junho de 2021**. Estabelece a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas formas de violência contra a criança [...] nos currículos da educação básica [...]. Maceió: Diário Oficial do Município, [2021]. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-116-2021-maceio_416119.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MALTA, D. C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 3053-3063, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800010>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MILANI, R. G.; LOUREIRO, S. R. Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 191-198, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300002>>. Acesso em: 23 jan. 2022.



MIURA, P. O. Ações Terapêuticas Baseadas em Winnicott: estudo de caso de violência intrafamiliar. **Rabisco: revista de psicanálise**, Porto Alegre, v. 4, p. 290 - 291, 2014.

MIURA, P. O. **A violência intrafamiliar no Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MIURA, P. O. et al. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA OU VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR: ANÁLISE DOS TERMOS. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-13, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30179670>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MOREIRA, M. I. C. **Novos rumos para o trabalho com famílias**. 1. ed. São Paulo: NECA, 2013. Acesso: <https://www.neca.org.br>

MOURA, M. M. A. **Significações e ressignificações de violência doméstica ao longo da vida: as narrativas de adultos vitimados na infância ou adolescência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1313 - 1322, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/7MN73GSqjfnVBkhgCV58HD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PEREIRA, P. C.; SANTOS, A. B.; WILLIAMS, L. C. A. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 19-28, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000100003>>. Acesso em: 23 jan. 2022.



PEREIRA, P. C.; WILLIAMS, L. C. A. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 12, p. 139-152, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100010>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PINTO JR., A. A. et al. Vitimização e violência: atendimentos clínicos a partir de enquadres diferenciados. In: TARDIVO, L. S. L. P. C.; GIL, C. A. (Orgs.). **Apoiar: novas propostas em psicologia clínica**. São Paulo: Savier, 2008. p. 513-522.

PINTO JR., A. A.; Tardivo L. S. L. P. C. **IFVD: Inventário de Frases no diagnóstico de Violência Doméstica contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Vetor, 2010.

PINTO JR., A. A.; TARDIVO, L. S. L. P. C. Violência contra crianças e adolescentes: reflexões sobre o pensar e o fazer do psicólogo clínico. In: ROSA, J.T.; MOTTA, I. F. (Orgs.). **Violência e sofrimento de crianças e adolescentes na perspectiva winnicottiana**. São Paulo: FAPESP, 2008. p. 187-208.

RIBEIRO, J. A. et al. Prevenção da violência: crianças e adolescentes escolares em foco na extensão universitária. **Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC**, Santa Catarina, n. 14, p. 58-65, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2915>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

RISTUM, M. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SAFFIOTTI, H. A violência contra a mulher: dimensão necessária da dominação. In Azevedo, M. A. **Mulheres espancadas: violência denunciada**. São Paulo: Cortez, 1985.



SUFREDINI, F. **Dinâmica relacional de famílias que vivenciaram abuso sexual infant-juvenil: o olhar materno.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

UNITED NATION'S CHILDREN'S FUND. **The State of the World's Children 2019.** New York: UNICEF, 2019. Retrieved from: <https://www.unicef.org/brazil/media/5581/file/SOWC2019_relatorio_completo_em_ingles.pdf>. Access on: 22 jan. 2022.

VIODRES INOUE, S. R.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, p. 11-21, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100002>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WINNICOTT, D. W. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 79-87. (Trabalho original publicado em 1963).

WINNICOTT, D. W. Fatores de integração e desintegração na vida familiar. In: WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 59-72. (Trabalho original publicado em 1957).

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Global Status Report On Preventing Violence Against Children 2020.** Geneva: World Health Organization, 2020. Retrieved from: <<https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>>. Access on: 22 jan. 2022.



PSICANÁLISE E VIOLÊNCIA: AS MARCAS DE UM REAL QUE INSISTE DESDE 1964

Aline Karolinne Melo Oliveira

Ana Eliza da Rocha Lima

Cleyton Sidney de Andrade



Introdução

“Apesar de você, amanhã há de ser outro dia” era o que cantava Chico Buarque, em 1970, no auge da ditadura civil-militar brasileira. Chico cantou a esperança de que o futuro trouxesse mudanças, apesar do período tão difícil que vivia o país. Um período marcado pela censura e pela violência, no qual lutar por direitos poderia levar à morte. Em 1985 a ditadura acabou e a democracia foi instaurada através de uma nova Constituição Federal. O “amanhã”, de fato, chegou. Porém, esse amanhã já não parece mais tão novo assim.

Uma dada conjuntura política no país possibilitou a manutenção de aspectos da ditadura que negam ou encobrem seu caráter autoritário. Essa manutenção não está restrita aos

cartazes que elogiam os crimes cometidos pelo regime, mas também se torna presente nas práticas institucionais, na estrutura jurídica e na violência cotidiana (Benjamin, 2010).

Nessa direção, nos últimos anos, a violência das Polícias Militares (PM) brasileiras passou a ser tema frequente nos noticiários. O uso excessivo de brutalidade, o desaparecimento de corpos, as ações truculentas em favelas e as mortes por balas perdidas são só alguns dos registros que encontramos acerca do tema. A estreita relação entre PM e violência parece não ter acabado com o fim da ditadura: de um lado a lei, do outro o crime e, entre eles, a violência.

Apesar dos mais de 30 anos que sucedem o fim da ditadura civil-militar brasileira, as marcas da violência provenientes da polícia não foram apagadas. Ao contrário, encontraram novas formas de se repetir. Assim, o presente trabalho busca compreender, a partir da ditadura civil-militar brasileira, quais são as condições de possibilidade para que a violência reapareça no cotidiano da polícia como uma prática comum e de que modo se estrutura essa repetição. Afinal, é mais comum esperarmos do amanhã a insistência da violência do que necessariamente um novo dia.



1. Ditadura civil-militar brasileira: o começo do que não teve fim.

*Memória de um tempo
Onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
São histórias que a história
Qualquer dia contará
Gonzaguinha*

Durante a tarde de 1º de abril de 1964, João Goulart (Jango), até então presidente da república do Brasil, saía às pressas do Palácio do Planalto. A ideia era ir para Porto Alegre e lá instalar o governo. Sua pretensão já não era mais resistir, mas negociar. Para uma parte da base do governo, Jango havia recuado demais. A outra parte defendia que, na verdade, ele tinha avançado em demasia (Tavares, 1999). A questão é que o fato dele não ter resistido facilitou a instauração definitiva do golpe.

O embate sobre a postura de Jango não começou com a sua desistência. Neste período, João Goulart sofria uma forte campanha para a deslegitimação de seu governo. Parte da sociedade o acusava de ter propensões comunistas, pois defendia o voto para as pessoas que não possuíam alfabetização, a reforma agrária, bem como outros direitos para a população²².

Os ideais anticomunistas embasaram ações políticas através de setores da sociedade civil, que enxergavam nos

22 MEMÓRIAS DA DITADURA. **O maior acervo online sobre a história da ditadura no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.



militares e na união com os Estados Unidos a possibilidade para deter o avanço do comunismo no Brasil. Para eles, uma intervenção militar era a única saída possível para garantir a democracia. Naquele momento, a classe conservadora narrou uma história para “ninar gente grande” e conseguiu.

A ditadura civil-militar no Brasil foi oficializada no dia 2 de abril, no Congresso Nacional. Apesar de seu caráter golpista, desde o princípio ela buscou utilizar mecanismos legais para poder tanto se institucionalizar quanto se legitimar. Assim, buscou produzir uma nova “legalidade” que fosse capaz de deter os possíveis entraves com a sociedade e com o sistema político²³.

Segundo Teles (2011), o regime militar foi eficaz quando conservou seus instrumentos democráticos, a exemplo da continuidade do Congresso Nacional e do bipartidarismo. Como consequência dessa eficácia, as práticas de exceção foram naturalizadas.

O movimento que se colocou como a alternativa que livraria o país das ameaças comunistas e da corrupção, em seu primeiro Ato Institucional já caracterizava o regime como uma ditadura²⁴. O primeiro Ato cassou mandatos, suspendeu os direitos políticos dos cidadãos por até dez anos, além de suspender também a estabilidade dos cargos públicos. Assim, o Ato Institucional nº1 já começou a definir como seria a relação entre o governo e os anseios do povo:

23 Ibid.

24 Ibid.



A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da nação. A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma (Brasil, 1964, n.p.).

Para Teles (2010) o golpe de 1964 se fundamentou no compromisso de retomar a ordem através de uma nova norma. Quando tomaram o poder, os militares tornaram-se representantes do povo, caracterizando o governo enquanto a vontade geral da sociedade. Vontade esta expressa na Doutrina de Segurança Nacional e no Estado de Exceção.

Com o clima de desconfiança nascia também o que Flávio Tavares (1999) chama de “enfermiço anticomunismo”. Ou seja, tudo o que não estava de acordo com aquilo que o governo propunha era dado como comunista. Este foi um modo de descartar qualquer ideia nova ou tradicional.

Durante a ditadura civil-militar houve um grande esforço em desarticular as organizações sociais e em destruir fisicamente a oposição. Esse esforço foi acompanhado da negação e do não reconhecimento desses acontecimentos por parte do regime. O objetivo de eliminar os opositores e regular a sociedade ocorreu



de modo institucionalizado e buscava instalar outra forma de funcionamento político, social e econômico (Vital Brasil, 2011). Nesse período, predominou-se a perseguição aos movimentos de oposição.

O Estado não utilizou a extrema violência apenas para reprimir os oponentes, mas também para controlar e disciplinar as massas, apesar de não ter registros de uma violência generalizada. Diante desse objetivo, “produziu-se no país uma legislação de exceção e uma grande estrutura administrativa e institucional, que possuía relativa eficiência” (Teles, 2011, p.79/80).

A força do discurso do regime militar foi estabelecida através da mídia. Mesmo levando em consideração que a violência no Brasil é oriunda do período da colonização e que o autoritarismo é um elemento que compõe a nossa cultura, o discurso midiático produziu uma ideia generalizada de que todo contexto violento do regime era proveniente da oposição. Alegava-se que não havia legitimidade social nas lutas e que estas feriam princípios da família e da moral. Assim, fora constituído um cenário em que mortes, prisões e perseguições estavam sempre relacionadas a confrontos ou fatalidades e, portanto, eram justificáveis. Essas versões acerca dos fatos prevaleceram no imaginário da população durante muito tempo e ainda possui reflexos atualmente (Vital Brasil, 2011).

A ditadura utilizava a própria legalidade para garantir que seu poder autoritário pudesse suspender as leis, indicar quem era terrorista ou “subversivo”, além de assassinar quem se manifestava opositor ao regime. Segundo Safatle (2010), a lógica



institucionalizada pelo regime militar não possibilitava ao sujeito saber quando se estava dentro ou fora da lei, pois o próprio regime demonstrava que podia embarçar, quando quisesse, os limites tanto do direito quanto da lei.

Através de um golpe de Estado e de tanques nas ruas, o assassinato, a tortura e a exceção foram institucionalizadas, ainda que não declaradas explicitamente. Houve uma extensão dos poderes do Executivo que aconteceu através de decretos e atos institucionais. Nesse contexto, o corpo passou a ser indispensável para as ações do regime. Se o que a sala de tortura produzia era um corpo violado, as vítimas desaparecidas começaram a gerar a ausência de corpos (Teles, 2011).

Em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº5 (AI-5) foi instaurado e deu plenos poderes ao Presidente da República.

[...] Art. 10 - Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos [...](Brasil, 1968, n.p., grifos do autor).

A partir do AI-5, o Brasil mudou. A ditadura já não se envergonhava mais em ser dura. O medo foi instaurado no dia a dia e a delação “fez do dedo duro um suporte” para o regime



militar. “Começava-se a falar baixinho ou a nada dizer e a tudo calar. O bom patriota era o brasileiro com medo, domesticado pelos tambores militares. O medo gera servilismo” (Tavares, 1999, p.26).

Com isso, houve um aumento significativo no número de desaparecidos políticos e o estabelecimento do Estado de Exceção permanente. Com o ato, fora legalizado um aparato de repressão política. Nele estava incluso a anistia para aqueles que cometessem qualquer crime, desde que realizado pelos próprios agentes e em conformidade com o AI-5. Sobre este período da ditadura civil-militar brasileira, Teles (2011) acrescenta

Não foi mais do mesmo, nem um monstro engendrado na sociedade, como um corpo estranho a ela, mas um Estado estruturado para disseminar a disciplina e a obediência, eliminando o disfuncional, o incômodo e o conflitivo, que combinou velhas e novas formas de repressão política (Teles, 2011, p.82).

Apesar do caráter de legalidade, as deliberações da ditadura eram arbitrárias. As eleições com participação de partidos da oposição, músicas que protestavam contra o regime e a publicação de livros como o de Marx não retirava o peso das decisões de um regime autocrático. Bastava ser oportuno para que as músicas fossem censuradas, para que houvesse apreensão dos livros e para que alguém desaparecesse (Safatle, 2010).



Para Chauí (1987), quando a ditadura civil-militar se instituiu enquanto sujeito absoluto do país, a tortura foi incorporada como normalidade.

No caso do regime de 64, a moda do terror do nazifascismo e da monarquia medieval, a representação sofreu uma inversão profunda: é porque se governa que se é representante. Este aspecto é fundamental para que compreendamos porque a tortura foi institucionalizada. Em outras palavras: governar transforma alguns em representantes que é preciso saber o que representam. Representam o governo o qual, representando-se a si mesmo, identifica-se com a vontade geral, isto é, com a nação sob o signo da Segurança Nacional. Uma vez que representam a Segurança Nacional, os membros do governo consideram-se providos do direito e do dever de defendê-la e, nessa defesa, institucionalizam a tortura. Em outros termos, recuperam do terror e da monarquia absoluta o direito de vida e morte sobre toda a sociedade (Chauí, 1987, p.32).



A institucionalização da tortura foi uma das principais características do período da ditadura. Com a justificativa de gerenciar um país desordenado, os militares instituíram em suas práticas aquilo que eles mesmos diziam agir contra. A violência do regime militar no Brasil era juridicamente legitimada.

A tortura como ameaça não é uma invenção a esmo e, nela, não há qualquer acaso. É um sofisticado método de incriminação da vítima e nisso está a sua lógica e, por isso, se recorre a ela e é ela a deusa absoluta dos déspotas. Primeiro se tortura ou se ameaça. Depois se interroga. A lógica é precisamente esta: destruir o prisioneiro e tornar natural o medo. O que se pode tirar de uma pessoa desfeita, sem ânimo, sem metas e sem mitos, que sentiu o gosto ou pressentiu o delírio da destruição ou da morte? O que se tira de um derrotado absoluto? (Tavares, 1999, p. 208).

Como consequência dessa legitimação, o Brasil foi o único país da América Latina onde os torturadores jamais foram julgados e onde o Exército não pediu perdão pelos atos que cometeu. Mais de trinta anos depois do fim da ditadura, ainda há cadáveres de pessoas que morreram, através das Forças Armadas, que permanecem desaparecidos. O período ditatorial no Brasil foi e ainda é violento (Safatle, 2010).

A palavra violência aqui fala sobre a “maneira que tem o passado ditatorial de permanecer como um fantasma a assombrar e contaminar o presente” (Safatle, 2010, p.10). Violência esta que assegurou que as práticas de tortura durante o regime militar permanecessem esquecidas e silenciadas até hoje.

Kehl (2010) afirma que o “esquecimento” das práticas de tortura causa certa naturalização da violência como um sintoma social no



país. Para a autora, o fato de a polícia brasileira matar e torturar mais atualmente do que no período da ditadura é um exemplo de como a impunidade não provoca apenas a repetição do horror, mas também práticas arbitrárias através do próprio poder público.

Esse lugar de “esquecimento” possui experiências que não foram partilhadas pela sociedade e que foram excluídas da memória. Nele estão também os corpos daqueles que foram torturados e dos que perderam familiares e amigos vítimas de crimes que jamais foram admitidos pelos agentes da ditadura (Kehl, 2010).

Há túmulos sem nomes e sem corpos até hoje. Pessoas que não tiveram o direito a um funeral, porque nunca foram encontradas. Seus corpos estão ausentes. Não houve possibilidade de luto. Os desaparecidos políticos durante a ditadura civil-militar brasileira não puderam inscrever, simbolicamente, nem a sua morte como resistência ao horror do regime.

Nesse sentido, esquecer diz respeito também a certa “incapacidade da sociedade brasileira de articular as heranças e memórias da ditadura do ponto de vista político, institucional, cultural e simbólico” (Teles, 2011, p.13). Para retomar o debate acerca de como lidar com o passado é preciso levar em consideração as marcas deixadas pela banalização dos conflitos e pelos mecanismos de denegação (Teles, 2011).

A política de esquecimento e de silêncio impede a simbolização daquilo que pior viveu a história de uma



sociedade. Assim, se “o trauma por sua própria definição de real não simbolizado, produz efeitos sintomáticos de repetição, as tentativas de esquecer os eventos traumáticos coletivos resultam em sintoma social” (Kehl, 2010, p.126).

Desse modo, a ausência de verdade proporciona espaço para a repetição enquanto um sintoma social (Ocariz, 2015). Quando a sociedade não elabora os efeitos do trauma e escolhe buscar apagar as lembranças do evento traumático, “esse simulacro de recalque coletivo tende a produzir repetições sinistras” (Kehl, 2010, p.126). Freud (1914/1980) afirma que a reprodução dessas repetições não se constitui enquanto uma lembrança, mas como um ato. Aqui, o ato se repete enquanto um silêncio institucionalizado.

O projeto de Lei de Anistia imposto pelo regime militar reforçou esse silêncio, pois estabeleceu barreiras para o retorno do Estado de Direito. A lei colocou no mesmo patamar vítimas e algozes, alegando que os excessos ocorreram dos dois lados e, por este motivo, deveriam ficar no passado. Com o fim da ditadura, o Estado negou a existência de uma política criminosa e não buscou apurar as denúncias que ocorreram (Teles, 2011).

De acordo com as leis brasileiras de reparação, as vítimas precisam provar os crimes que sofreram, apesar de todos os documentos do período estar sob a responsabilidade do Estado. Ademais, a democracia brasileira não possibilitou tanto na esfera pública quanto na judicial, um dispositivo institucional para o testemunho daqueles que foram vítimas do regime (Safatle, 2010).



Os crimes cometidos pelo Estado não foram restritos apenas à pessoa que sofreu diretamente algum tipo de violência. Eles atingem também o modo de organização da sociedade diante da morte. No Brasil, o que contribuiu para que a própria morte fosse assassinada não foram somente as torturas e os desaparecimentos forçados, mas também o silêncio acerca de tais acontecimentos, negando a existência da violência do Estado (Indursky; Szuchman, 2014).

A ditadura no Brasil terminou como um suspiro e os estrondos que ela produziu foram inaudíveis. É como se já não fosse mais possível viver sem a tortura. E em consequência disso, surge a possibilidade de continuar vivendo como se não houvesse corpos desaparecidos, como se o corpo torturado do outro nos fosse indiferente. A tortura é um sintoma social de nossa indiferença histórica (Kehl, 2010).

Para Gagnebin (2010), as vítimas que foram mortas, torturadas e sepultadas durante a ditadura civil-militar atormentam os vivos. Além da dor dos seus familiares, há algo da marca dessas mortes que toca seus algozes, pois mesmo quando afirmam que não se arrependeram do que fizeram, eles reagem de modo violento frente a qualquer alusão sobre o passado.

Um passado que insiste em se manter no presente e não passa. Esse passado retorna nos incontáveis corpos torturados e mortos nas favelas dos grandes centros, nas balas perdidas que encontram seu caminho quando sua direção é um corpo negro (Gagnebin, 2010). Corpos anônimos, marcados pelo silêncio



daqueles que nada querem saber sobre eles e que encarnam a figura “daquele que é reduzido à vida nua, isto é, de um homem que não é mais homem – ou melhor, que pode ser morto sem que seu assassinato seja castigado” (Gagnebin, 2010, p.31).

Se ao torturar o objetivo do torturador é fazer falar, frente à sociedade a tortura parece calar. É importante levarmos isso em consideração para compreendermos “que o fazer calar não se vale” apenas do medo, mas também de um sistema político que se estrutura de modo a não permitir que essas experiências possam ser ditas. O silêncio aqui é um projeto.

Um projeto que parece incidir, inclusive, nas instituições das Polícias Militares. Não parece ser por acaso os altos índices de policiais militares envolvidos com atuações violentas na atualidade. Como foi dito anteriormente, a partir de Maria Rita Kehl, a legitimação das práticas de tortura e o silêncio sobre tais práticas durante o período da ditadura civil-militar teve repercussão nas instituições policiais e nas formações desses profissionais.



2. Polícia militar: o que ficou do que não acabou

*São forças, são suores que
Levantam as vedetes
Do teatro de revistas, que é o país
De todos nós
Gonzaguinha*

Chauí (2014) afirma que, no período da ditadura, a política foi transformada em polícia e houve a militarização da vida

cotidiana. Nessa época, as Polícias Militares foram, efetivamente, forças auxiliares do Exército Brasileiro e ocuparam as ruas impondo regras, normas e limites. Essa atuação era sustentada através da justificativa de que era preciso manter a ordem e exterminar a bagunça da população.

De acordo com o ex-policial militar Rodrigo Nogueira (2013), a animosidade deste profissional com relação ao suposto bandido está associada com a ditadura civil-militar. O ex-policial afirma que esse ciclo de violência e morte se renova diariamente com a repetição de atos de barbáries, mas que a origem desse cenário decorre do aparato estadual. E complementa:

Durante os anos de ditadura, o ápice da repressão que o país já viveu, a Polícia Militar tinha atribuições dissonantes à sua real função e era empregada como ferramenta dos órgãos repressivos. Com essa prerrogativa, ela aprendeu a torturar, sequestrar, “embuchar” e até matar, com extrema eficiência e funcionalidade [...] (Nogueira, 2013, p. 116).

Para Soares (2019), o Brasil herdou da ditadura civil-militar uma organização da segurança pública que impede a democratização, reorganização e modernização de seus setores. Ou seja, “a transição democrática não se estendeu ao campo da segurança pública, até hoje confinado em estruturas organizacionais ingovernáveis, incompatíveis com as exigências



de uma sociedade complexa e com os imperativos do Estado democrático de direito” (Soares, 2019, p.25).

É esperado de uma instituição policial que segue os preceitos da democracia, que a sua prioridade seja proteger, salvaguardar e garantir os direitos da população. No entanto, na atualidade, parte da população parece ter medo das ações truculentas por parte dos policiais. Além disso, o horror frente a essas atuações parece fazer essa população perpetuar o silêncio que foi herdado desde a ditadura civil-militar.

Uma instituição que possui como prioridade garantir a segurança, recorreria ao uso comedido e proporcional da força, em situações estritamente necessárias e com a finalidade de cumprir as determinações estabelecidas na lei. Porém, Soares (2019) afirma que

no Brasil, os objetivos do aparato de segurança, na prática, têm sido, preponderantemente, sustentar a segurança do Estado, encarcerar jovens negros e pobres para atender ao clamor por produtividade policial, “fazer a guerra” contra os suspeitos de envolvimento com crimes – por meio, inclusive, de execuções extrajudiciais – e criminalizar movimentos sociais, reprimindo-os de forma arbitrária (Soares, 2019, p.26).

Assim, fica estampado a repetição do cenário que se desenhou durante da ditadura civil-militar. Esse antecedente das



PMs incidiu nas práticas institucionais e reverbera seus efeitos até os dias atuais. Esses efeitos aparecem, inclusive, nos altos índices de encarceramento no Brasil. Desse modo, a estrutura organizacional das Polícias Militares é fruto de uma história pautada em violência, repressão, preconceitos e interesses particulares de uma minoria.

Salienta-se que o Fórum de Segurança Pública e a Anistia Internacional aponta a polícia brasileira como a que mais mata no mundo e também a que é mais assassinada (Fórum, Anistia Internacional, 2019, 2018/2017). Ainda de acordo com a Anistia Internacional (2017/2018), os policiais que são responsáveis por execuções extrajudiciais desfrutam de quase total impunidade, só havendo uma pequena parcela de policiais que cometeram crimes que respondem por seus atos privados de liberdade.

O envolvimento de policiais militares com a violência e a criminalidade violenta parece estar relacionado à natureza de seu trabalho, às características de seu treinamento, à missão organizacional, ao uso da farda e de elementos que caracterizam a sua função.

Deste modo, o policial militar é considerado um agente público com grande exposição, tornando-o vítima de assassinatos brutais ou ator de ações truculentas. Além disso, o PM é submetido a treinamentos que tem como objetivo o enfrentamento e a eliminação do inimigo.

Agamben (2017) afirma que a polícia não é apenas um órgão que executa administrativamente o direito; ao contrário, ela



escancara nua e cruamente a proximidade e a troca constitutiva que existe entre violência e direito e que configuram o soberano. Assim, parece haver na polícia uma filiação à soberania. O fato é que o soberano “que consentiu de bom grado em se apresentar com a veste de policial e de carrasco, mostra agora, no fim, sua originária proximidade com o criminoso” (Agamben, 2017, p.100).

Embora haja essa proximidade mencionada por Agamben, a violência e a criminalidade relacionada às Polícias Militares brasileiras têm marcas ligadas à história que atravessam essa instituição, o que denuncia que a dificuldade em definir os limites da legalidade e da opressão não está relacionada à contemporaneidade. Desde o período Imperial, a polícia contracenou com situações violentas, seja enquanto caçadora de escravos fugitivos ou atuando juntamente à Força Nacional.

Mais uma vez, ressalta-se a dificuldade em estabelecer os limites entre a legalidade das ações e os excessos. Diferenciar de forma clara a divisão entre ações bélicas e ações legítimas é um grande desafio dentro das polícias. Nessa direção, Agamben (2015, p.12) aponta que “legitimidade e legalidade são duas partes de uma única máquina política que não só nunca devem ser reduzidas uma à outra, mas devem permanecer sempre, de alguma forma, operantes para que a máquina funcione”.

Não obstante, as Polícias Militares brasileira sejam reconhecidas como a que mais mata e a mais violenta no mundo, Mingardi (2015) salienta que a violência policial não é uma característica exclusiva do Brasil. O autor destaca que



o que marca esse traço na polícia brasileira está relacionado a uma dimensão histórica, a um racismo estrutural e à ausência de uma real democracia. A constituição das Polícias brasileiras tem uma história que pode ser considerada um dos marcos para essa violência perpetuada por seus instituídos.

Essa formação da instituição policial, para além da sua história no período Imperial, tem o marco – como já foi mencionado – da ditadura civil-militar. Esse período fez uso de recursos que pudessem legitimar suas ações e legalizá-las. Com essa legitimidade concedida pelo Congresso Nacional, a ditadura passou a sustentar seu autoritarismo e a cessar as leis. A partir de então, eram as autoridades militares que definiam o que era subversivo ou legal.

Parece que essa confusão quanto ao que estava dentro e fora da lei se aplicava tanto para a sociedade civil, quanto para os policiais e as forças armadas que atuaram durante aquele período. Esse é um dado importante e parece ter efeitos até os dias atuais, ou seja, a sociedade e o policial militar muitas vezes parecem confundir o limite entre a legalidade e a legitimidade de suas ações.

Vale destacar que durante a ditadura, o aparato policial foi utilizado para conter qualquer tipo de “crime político” e o maior instrumento de contenção era a força policial. Portanto, fica sabido que, nesse período, a PM enquanto força auxiliar e reserva do Exército, tinha a função de reprimir atos políticos ligados ao



regime militar e controlar a criminalidade urbana, mesmo que para isso precisasse exterminar pessoas.

Em meados de 1970, as Polícias Militares passaram a atuar ostensivamente nas ruas e com isso ocorreu um aumento da letalidade policial no cenário urbano. Letalidade esta que vigora até os dias atuais.

É nesse sentido que Kehl (2010) e Soares (2019) sustentam que a ditadura civil-militar interferiu diretamente na violência policial, afinal, esse foi um período que delimitou práticas de torturas e de violência executadas pelas Forças Armadas e pelas Polícias Militares contra os cidadãos. A realidade é que a ditadura civil-militar pode ser entendida como um dos maiores exemplos de violência policial que instituiu o terror no Brasil.

Aqui vale salientar que a ditadura não inventou a tortura e as execuções extrajudiciais ou a ideia de que se vive uma guerra contra inimigos internos. Tais práticas perversas e as correspondentes concepções, racistas e autoritárias, têm a idade das instituições policiais no Brasil e antes de sua criação já tinham curso, afinal, nunca faltaram capatazes nem capitães do mato para caçar, supliciar e matar escravos fugitivos ou rebelados.

A ditadura de 1964 simplesmente reorganizou os aparatos policiais, intensificou sua tradicional violência, autorizando-a, e expandiu o espectro de sua abrangência, que passou a incluir militantes de classe média.

Leeds (2015, p.18) complementa que “o novo ordenamento constitucional não alterou as instituições policiais, que mantiveram



o modelo implantado em 1964, no início do regime militar”. Sendo assim, a história da constituição dessa instituição, juntamente com esse regime ditatorial e a impunidade frente à violência cometida por esses agentes, instituiu o modelo em vigência das Polícias Militares brasileiras. A violência das Polícias Militares parece ser o que restou da violência ditatorial.

Deste modo, é possível pensar na violência enquanto sintoma social e nessa direção, ela responde aquilo que vacila na sociedade. Assim, a violência “revela-se quando vacilam os semblantes, e a autoridade, deslocalizada, dá lugar à hegemonia do mercado” (Alvarenga, 2013, p.11). Por esse motivo é que para pensar na violência articulada à ditadura civil-militar e à atuação das Polícias Militares, é preciso ter clareza que há um mais-degozar em jogo.

Alvarenga (2013) ressalta, ainda, que o ato violento é um produto originário da civilização e presume que há uma articulação entre simbólico e pulsão de morte. No entanto, parece haver uma distinção entre a violência perpetrada durante o período Militar e os dias atuais. A esse respeito é possível destacar que “trata-se, hoje, de uma violência privada e individualizada, contingente e contemporânea, do individualismo de massas” (ALVARENGA, 2013, p.09).

A experiência no período ditatorial se perpetua na repetição de outros massacres que ainda hoje acontecem e, por isso, devemos estar atentos às maneiras atuais de manifestação de pulsão de morte. No entanto, embora ainda aconteçam atuações



violentas de modo coletivo e por parte dos Militares, é preciso destacar que na atualidade ocorre uma violência individualizada e fora das massas.

Aquilo que outrora aparecia como uma violência generalizada e que teve atravessamentos para a população que viveu a ditadura civil-militar, hoje surge de modo particularizado. Dito de outro modo, são nas vilas da periferia e nos becos sem saída dos bairros suburbanos, que Policiais Militares executam corpos negros e pobres. É nesse sentido que parece haver uma particularização da violência exercida por esses representantes do Estado.

Além disso, essa atuação dos policiais parece contar com uma certa indiferença por parte da população. Os que parecem ser atravessados pelo sofrimento dos corpos negros que são torturados e violentados, são os outros corpos negros e/ou periféricos. O que vemos acontecer hoje são pequenos massacres periféricos e que tem como o alvo a cor preta.

O fato é que embora pareça haver uma distinção entre os dois períodos mencionados aqui, ambos carregam um traço da violência e esse não se distingue no que se refere ao Real, ao gozo e a fratura do simbólico.

Considerações finais

A ditadura acabou, mas a violência insiste como resposta a um ponto que não pôde e continua não sendo possível simbolizar. Uma marca que retorna como aquilo que insiste, porque não se



inscreveu simbolicamente na cultura. Essa violência denuncia que embora haja um lapso temporal, algo se repete e continua atingindo os corpos, porém, desta vez, os corpos negros das periferias brasileiras. Assim, é possível afirmar que as práticas ditatoriais foram legalizadas, legitimadas e institucionalizadas.

Parece já não ser mais possível viver sem a violência. Uma violência que não atinge qualquer corpo ou qualquer lugar. As balas perdidas parecem ter um destino, a morte parece ter uma cor e os corpos permanecem ausentes, ainda que vivos ou mortos. Se na ditadura, os excessos ditatoriais foram atravessados pelo silêncio, em 2022 os gritos dos abusos provenientes do Estado parecem inaudíveis.

As Polícias Militares de hoje fazem a função autoritária do Exército Militar na época da ditadura, ou seja, ela continua torturando, sequestrando e executando corpos, além de operar um silêncio nas periferias e ter o apoio das grandes elites brasileiras. Essa violência que insiste parece não ter contorno e aponta para um gozo mortífero.

Esse sintoma social – violência – que não cessa, pode ser compreendido enquanto aquilo que funciona como uma defesa contra os excessos da ditadura, isto é, uma defesa contra o gozo mortífero.

Cabe diante dessa violência, desse social e disso que resta, encontrar algo que possa contornar a história e inventar uma saída possível diante do mal-estar social. Uma saída sinthomática



que possa lançar mão de fazer uma conciliação entre o passado e o futuro e encontrar destino para o silêncio, os gritos inaudíveis e o trauma.

Referências

AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

AGAMBEN, G. **O mistério do mal**: Bento XVI e o fim dos tempos. São Paulo: Boitempo. 2015.

ALVARENGA, E. Apresentação. In: MACHADO, O. M. R.; DEREZENSKY, E. (org.). **A violência**: sintoma social da época. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2013.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Anistia Internacional** – Informe 2017/18: o estado dos direitos humanos no mundo. Reino Unido: AmnestyInternational Ltd. 2018. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf> Acesso em: Jan. 2019.

BENJAMIN, W. Apresentação. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (Org). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 03 dez. de 2020.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção



nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

CHAUÍ, M. A tortura como impossibilidade da política. In: ELOYSA, B. (Org.). **I Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais**. Petropolis: Vozes, 1987.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Ano 13. São Paulo, 2019.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Vol.12. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GAGNEBIN, J. M. **O preço de uma reconciliação extorquida**. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (Org). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

INDURSKY, A. C.; SZUCHMAN, K. Grupos do testemunho: função e ética do processo testemunhal. In: SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA (Org). **Clínicas do testemunho**: reparação psíquica e construção de memórias. Porto Alegre: Criação Humana, 2014.

KEHL, M. R. Tortura e sintoma social. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (Org). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

LACAN, J. (1948) A agressividade em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.



LACAN, J. (1957-1958). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LEEDS, E. Agentes de mudança em instituições resistentes: Nazareth Cerqueira e o desafio da reforma da segurança pública no Brasil. In: LIMA, R.; BUENO, S. (Orgs.). **Polícia e democracia: 30 anos de estranhamentos e esperanças**. São Paulo: Alameda, 2015.

MINGARDI, G. Apresentação. In: KUCINSKI, Bernardo; et al. **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

NOGUEIRA, R. **Como nascem os monstros: a história de um ex-soldado da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2013.

SOARES, L. E. **Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos**. São Paulo: Boitempo, 2019.

TAVARES, F. **Memórias do esquecimento**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1999.

TELES, E.; SAFATLE, V. (Org). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

TELES, J. A. **Memórias dos cárceres da ditadura: os testemunhos e as lutas dos presos políticos no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VITAL BRASIL, V. Dano e reparação no contexto da Comissão Nacional da Verdade: a questão do testemunho. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, n. 6, p. 246-260, 2011. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team={67064208-D044-437B-9F24-96E0B26CB372}>. Acesso em: 14 ago. 2020.



ITINERÁRIOS TERAPÊUTICOS: COMPREENSÕES À SAÚDE MENTAL NO SERTÃO ALAGOANO

Edson Da Silva Ferreira

Saulo Luders Fernandes

Juliana Camargo de Faria Pirró

Maria Marques Marinho Peronico Pedrosa



Em que pese os avanços no campo multifacetado da saúde mental, tem-se visto a promoção da manutenção do *status quo*, uma despolitização da saúde com fins de tutela dos usuários, bem como práticas fundamentadas na concepção dos usuários do serviço como um ser passivo, destituído de potencialidades para lidar com seu problema e seu sofrimento (Campos; Gama, 2010). Sobretudo nos contextos interioranos, notadamente demarcados pela fragilidade das políticas públicas de saúde, a ausência de suporte por parte dos serviços e profissionais associada ao baixo nível socioeconômico dos usuários pode se tornar uma combinação intensificadora de sofrimento (Anselmi et al., 2008).

Essas situações de negligência de direitos básicos vão acarretar diretamente a violação do acesso das comunidades rurais à rede de atenção psicossocial, já que se encontram em territórios de difícil acesso e com infraestruturas precárias para os deslocamentos aos centros especializados e aos dispositivos de saúde. Tal dificuldade limita a implementação efetiva da rede de atenção psicossocial e sua relação direta com a atenção básica, porta de entrada para os moradores(as) das comunidades aos cuidados em saúde (Silva et al., 2015). Segundo Ayres, Paiva e França Jr (2018, p. 78), vulnerabilidade quer dizer:

[...] conjunto de aspectos individuais e coletivo relacionados a maior suscetibilidade de indivíduos e comunidades a um adoecimento ou agravo e, de modo inseparável, menor disponibilidade de recursos para sua proteção.



A gênese do conceito está relacionada à compreensão de que o Estado é responsável e parte integrante dos determinantes sociais do processo saúde-doença. O conceito, pautado nos direitos humanos, sustenta que indivíduos, famílias e comunidades que não possuem acesso a políticas públicas que garantam seus direitos sociais básicos experimentam piores níveis de saúde, apresentando, portanto, maiores chances de sofrimento, inclusive mental.

A contribuição, oriunda da concepção de direitos humanos, reside no fato de que ela identifica situações que ensejam alguma espécie de vulnerabilidade, e isso só é possível porque

utiliza como parâmetro os direitos sociais que deveriam estar presentes na realidade para usufruto das pessoas. Sua ausência, por decorrência, denuncia a fragilidade na regulamentação por parte do Estado, falta de respeito e de proteção. Portanto, é imperativo uma análise do processo, com o objetivo de reduzir as possibilidades de vulnerabilidade a partir das instâncias normativas, culturais e cotidianas. A vulnerabilidade traz consigo uma acepção sociopolítica, que ultrapassa a análise puramente médica e biológica, e atrela o processo saúde-doença-cuidado ao contexto histórico-social, com a garantia de direitos e seu enfrentamento a partir da colaboração de diferentes saberes, pois se entende que saúde e doença são determinados pelos saberes, técnicas, recursos e serviços presentes num determinado contexto (Ayres; Paiva; França Junior, 2012).

Discutir igualdade, numa sociedade marcada pela extrema dificuldade enfrentada pelos grupos minoritários na busca por seus direitos, implica recorrer à equidade, pois ao buscar justiça social, as iniquidades e obstáculos se expressam. Assim, a oferta de políticas públicas voltadas para esses fins, a atenção à saúde e às formas de cuidado estabelecidos são permeadas pelas disparidades estruturais vividas cotidianamente pelos sujeitos. Paiva, Pupo e Seffnerr (2012, p. 10) acrescentam:

A igualdade no acesso integral de qualidade pode implicar positivamente na redução da vulnerabilidade ao adoecimento e, ao mesmo tempo, na construção de uma política de



ampliação da cidadania que depende da articulação por uma emancipação social em que as ações em saúde ganham importância política redobrada.

De modo complementar a esses apontamentos, o conceito de vulnerabilidade é ainda mais extensivo e abarca a análise das dimensões individual, social e programática, necessariamente implicadas entre si. Por dimensão individual entende-se a concepção das relações intersubjetivas que compõem a vida da pessoa em relação com seu mundo, sujeitos e contexto. Assim, “o indivíduo é compreendido como intersubjetividade e como ativo construtor, e não apenas resultado (efeito) das relações sociais, que devem, então, ser remodeladas para garantir o ‘comportamento saudável’” (Ayres; Paiva; França Junior, 2012, p. 85). Já a dimensão social diz respeito ao acesso às informações, recursos coletivos, relações sociais, econômicas, de gênero, raciais, religiosidade, pobreza, exclusão social, compreendendo que o percurso de cuidado do sujeito não se dá no vazio, mas está inscrito nos marcadores sociais que compõem sua experiência de vida. A última dimensão conceitual, a programática, compreende a analítica estrutural das políticas públicas e das instituições, na capacidade de reduzir os determinantes de vulnerabilidade de indivíduos e populações, que pode ser analisada a partir de quatro componentes: disponibilidade, acessibilidade, qualidade e aceitabilidade dos serviços.

Vulnerabilidade, seja de uma pessoa, de um coletivo ou da comunidade, é, portanto, resultado da dinâmica de diversas



dimensões, que estão sempre em movimento, específicas para cada sujeito em cada momento histórico, e podem ser agravadas, inclusive, no encontro pesquisador – participante, caso não haja o cuidado ético em considerá-lo como sujeito autônomo, potente e dono de uma voz que precisa ser resguardada e não somente ouvida.

Diante do cenário notadamente marcado pelas diferentes dimensões da vulnerabilidade, o itinerário terapêutico, entendido como percurso de cuidado, pode funcionar como uma ferramenta de análise que instrumentaliza os serviços públicos de saúde para estreitar a distância entre usuários e equipamentos sociais, bem como visualizar dispositivos não formais de saúde que, dentro de um contexto histórico-social específico, compõem uma rede de cuidados. O termo itinerário terapêutico (IT) é aqui utilizado na acepção de busca por cuidados terapêuticos e abarca as práticas individuais e coletivas, os caminhos construídos pelos sujeitos inseridos em seus grupos com objetivo de dar resolubilidade aos seus problemas de saúde (Gerhardt, 2006).

Os ITs comportam uma série de elementos em sua constituição – são complexos. Ou seja, não podem ser reduzidos ou simplificados a um só elemento, comportam cadeias de eventos sucessivos que formam uma unidade. Por mais que o caminho mais simples seja visualizar, num primeiro momento, um produto final (como comparecer a uma determinada consulta médica), retroagir ao período de vida imediatamente anterior dos indivíduos demonstra uma sucessiva cadeia de acontecimentos, frutos de um pertencimento histórico, cultural e social que lhe dá



sustentação. O IT “[...] é uma experiência vivida real, por outro, sua interpretação é uma tentativa consciente de se remontar ao passado com objetivo de conferir sentido ou coerência a atos fragmentados [...]” (Alves, Souza, 1999, p. 134). Os ITs envolvem ações e práticas discursivas sobre essas ações, insurgências que caracterizam a identificação do contexto sociocultural que dá base para formas de cuidado individuais ou coletivas, formais ou informais, tradicionais ou institucionais.

Diversos e recentes trabalhos têm se utilizado do itinerário terapêutico como elemento organizador de pesquisas em diferentes disciplinas. Bertagnoni et al (2012), por exemplo, buscaram conhecer os itinerários terapêuticos de pessoas com transtornos mentais graves acompanhados no serviço público de saúde de Vila Dalva e Jardim de Abril, em São Paulo. Pinho e Pereira (2012) apresentam os ITS’s percorridos por pessoas soropositivas, concluindo que estas não separam os cuidados médicos dos religiosos, planos distintos que se mesclam e não se excluem, com o objetivo de promoverem atenção à saúde. A contribuição dos autores se alinha à discussão ampliada sobre cuidado e sobre os próprios ITS’s: a existência de formas não institucionais de cuidado, que extrapolam o lócus de intervenção biomédica. Silva, Santos e Dourado (2015), num estudo realizado com homens com sorologia positiva para HIV na cidade de Salvador / Bahia denotam a apresentação tardia ao serviço de saúde, bem como uma sucessão de eventos que conformam os ITSs que ora dificultam, ora facilitam a continuidade do tratamento. Santos e Silva (2014),



em um estudo sobre os ITSs de duas populações quilombolas do Estado de Goiás, Almeidas – comunidade rural e Jardim Cascata – comunidade urbana, verificaram que eles mobilizam saberes populares, religiosos e biomédicos através da efetivação do serviço público de saúde.

Assim, os estudos dos Its demonstram que apesar da busca por cuidados terapêuticos seja realizada pelo sujeito, ela não se faz de forma solitária, individualizada. O caminho por cuidados de saúde se dá num emaranhado de relações, a partir do atravessamento de diversos elementos, como culturais, sociais e econômicos. Enfrentar a doença guarda íntima relação com a capacidade da pessoa de tomar decisões e a mobilização de redes coletivas que podem vir a lhe dar suporte.

Diante da complexidade do tema e de sua relevância diante de cenários com necessidades de saúde relativas à saúde mental, surge a importância de uma atuação profissional que incentive a libertação e que fomente o desenvolvimento das comunidades e dos seus moradores, ou seja, que incite os membros das comunidades a desenvolver de forma conjunta meios criativos e conscientes que transformem suas vidas. A noção de saúde mental aqui referida aporta-se em Martín-Baró (2017), uma noção que não se reduz a um organismo individual, mas se refere a um ser histórico que vive embebido num conjunto de relações sociais. Aqui, a saúde deixa de ser um problema terminal para ser um problema fundamental para compreender os sujeitos e suas relações sociais.



Partindo da realidade objetiva dos povos latino-americanos, Martin-Baró (2017) desenvolve o conceito de situação-limite, campo de compreensão que pode ser extensivo à realidade da saúde mental no sertão de Alagoas. Situação-limite se refere a uma situação objetiva, concreta e histórica que inevitavelmente desloca o sujeito para situações precárias. Vida vivida por impossibilidades políticas que retiram direitos e a sua dignidade, tomando como exemplo a guerra civil em El Salvador, experienciada por Martin-Baró, que trouxe consigo sofrimento mental, violências e adoecimento.

Uma situação-limite, como demonstra Martín-Baró (2017), revela uma contraposição sujeito-sociedade, revela a resistência e a possibilidade de construir novas formas de organização que não estão podadas em virtude da ocorrência de transtorno mental/sofrimento psíquico intenso. Tem-se que “[...] as situações-limite, portanto, significam a possibilidade da ruptura, o momento que marca a identificação das contradições e, assim, impulsionam ações conscientes” (Guzzo et al., 2015, p. 575).

Nessa perspectiva, resta possibilitar o desenvolvimento de práticas de saúde direcionadas para os modos de produção de subjetividades comprometidas com o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, da potencialização dos meios de transformação social voltadas para o bem-estar pessoal e coletivo da própria comunidade, além de processos que superem as condições de relações de opressão, submissão e/ou exploração dos mesmos.



Caminhos do pesquisar nas veredas do Sertão

O *Quinze* foi o primeiro livro escrito por Rachel de Queiroz (1910–2003), publicado em 1930. Trata-se de uma narrativa sobre a seca de 1915, que assolou o interior do Ceará, levando fome para os cearenses. Consequentemente, ocorreu um êxodo rural em direção à capital do estado – Fortaleza, desencadeando, como resposta dada pelo governo, à época, a construção de campos de concentração para abrigar os migrantes. Alagadiço, o maior campo de concentração, ficava nos arredores de Fortaleza, e sobre ele versa, também, a narrativa observada pela personagem principal, Conceição, uma professora residente na capital do estado, mas que, nas férias, visita a fazenda dos pais. Falar do território da pesquisa, o sertão nordestino, é necessário para saber por onde vamos caminhar e quais serão os trajetos dos itinerários terapêuticos de nossos participantes, pois o caminho se faz no chão, na terra, no lugar em que se vive.

Sertão pode ser melhor compreendido como categoria histórico-social que foi forjada por diversos autores ao longo do século XX, responsáveis por parcela considerável sobre o pensamento social brasileiro. Em suas diversas acepções, pode ser entendido como interior, como região pouco povoada, relacionada sempre a uma dinâmica social própria que só pode ser digerida quando lido com base em sua história de formação social (Albuquerque Júnior, 2009).

O olhar apriorístico e comum sobre o qual falamos foi construído historicamente, através de um discurso que toma



a falta de água como problema nodal, e explica as queixas sociais, única e exclusivamente, a partir das variáveis naturais. Diversamente, sustentamos que existem outros fatores sociais e políticos que coadunam para o problema da seca no sertão, como as condições de vida e a desigualdade social. É preciso enxergar o sertão como fenômeno social, entender os problemas que se circunscrevem nesse espaço (incluindo a saúde mental) como construídos por fatores que extrapolam a influência da natureza (Camurça; Ximenes, 2017).

Se antes o baixo índice de pluviosidade estava associado à seca e à fome, o debate atual concentra-se na ausência de políticas públicas que fomentem estruturas que permitam o convívio dos sujeitos com as especificidades da região. A associação realizada entre seca e falta de água possui um viés eminentemente político. Durante várias décadas, as soluções encontradas pelos governos foram baseadas na construção de obras onerosas e, por vezes, ineficazes para minimizar um problema que, do ponto de vista social, é amplo e complexo. Para reconhecer que o Nordeste é uma região imbricada em fatores como exclusão, desigualdade e vulnerabilidade social, faz-se imperativo retomar as condições de formação social da região, não tomando a estiagem como único fator responsável por compor esse panorama de carências.

A tarefa diante deste cenário é intensificar iniciativas de convivência com o semiárido nordestino. A condição é a existência de políticas públicas, desenhadas para dar conta das especificidades e necessidades individuais e comunitárias, seja a partir da relação



com as potencialidades da região, na visibilidade das tecnologias sociais para convivência com o semiárido, que visem a permanência das pessoas em seus territórios, garantindo o acesso aos direitos sociais, como saúde, educação, trabalho, cultura.

O presente estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa qualitativa exploratória que assume como objetivo analisar os itinerários terapêuticos de pessoas com transtornos mentais severos e persistentes nos contextos do sertão alagoano. O estudo foi realizado com os(as) usuários(as) do serviço público de saúde mental residentes no município de Jaramataia – AL.

Quatro participantes, sendo duas mulheres e dois homens adultos, foram escolhidos(as) a partir de indicações realizadas pelos profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) das Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município, foram eles: João, Luiza, Francisco e Cecília (nomes fictícios). Importante ressaltar que no processo da pesquisa Francisco não participou das entrevistas – a mãe foi a informante –, pois as conversas foram realizadas logo após uma internação dele, o que poderia suscitar intenso sofrimento para ele falar sobre sua experiência de sofrimento psíquico intenso. Os(as) participantes tinham uma média de 43 anos de idade sendo 3 pessoas analfabetas. Um dado importante é que para dois dos participantes, o(a) Agente Comunitário de Saúde (ACS) é o(a) cuidador(a) de referência, mesmo dispondo de filhos(as) ou companheiros(as) no domicílio, sendo a única categoria profissional de saúde diretamente citada e avaliada como primordial na construção de seus itinerários terapêuticos. Os que



não são beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) recebem proventos oriundos de Benefício de Prestação Continuada (BPC) ou pensão por morte; são pretos (2) e pardos (2) e têm a agricultura como atividade laborativa (para os que possuem condições para o trabalho, três deles). Optou-se por realizar a seleção de possíveis participantes com o auxílio de ACSs, por serem os profissionais mais próximos dos(as) usuários(as) e famílias dos territórios, o que inclusive facilitou a entrada do pesquisador nas comunidades.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a primeira consistiu em uma revisão bibliográfica e leituras críticas de diversas produções que versam sobre a relação entre itinerários terapêuticos e saúde mental; a segunda, na inserção do pesquisador na comunidade pesquisada e a produção de informações por meio de questionário e entrevista semiestruturada, dados que foram submetidos, na terceira e última etapa, à análise por meio do método da análise de discurso. Um dado importante é que identificavam o pesquisador como profissional do serviço público de saúde municipal. Ou seja, me identificavam como psicólogo, embora, presumivelmente, presentifique um profissional que ainda se encontra distante de suas realidades, como pode ser visto durante a análise e discussão dos dados produzidos. Entrar nesse detalhamento certamente aproxima o(a) leitor(a) do *lócus* em que esse trabalho germinou, tornando-o, portanto, menos asséptico e ancorado nas vivências nas quais esteve assentado.

Os(as) sertanejos(as), especificamente os(as) que contribuíram para a consolidação desse projeto, são extremamente



acolhedores(as) e afetivos(as). Digo que nossos melhores momentos quase sempre são regados à comida, bebida e celebrações, conferindo memórias muito doces em nós. Nessas andanças, foram muitos os convites para tomar um café, aceitar um produto por eles produzidos, *“para jogar conversa fora”*. A noção de sertão enquanto território da pobreza, forjada por um discurso imagético-discursivo não é encontrado quando vivemos esse território. Não estamos com isso perfumando a existência real da exclusão, da desigualdade e das distintas vulnerabilidades sociais presentes nesses territórios. O ponto crucial é que esse mesmo território não se encerra em exclusão, desigualdades e vulnerabilidades: é também o lugar da resistência, da construção de vidas que são costuradas numa cultural que lhes conferem potencialidades frente às adversidades historicamente construídas.

Para além da visão de mundo que concebe este lugar – o sertão – e moradores(as) como o lugar do sofrimento e das ausências proporcionadas pelo Estado, é impreterível forjar o sertão e o sertanejo como o lugar da potência, da emergência de afetos que só se constroem dentro de um contexto delineado pela relação com um modo próprio de vida, como a relação com a água (ou ausência dela), com os animais que garantem o sustento das famílias através da produção leiteira, a religiosidade e afins.

Jaramataia está localizada a 169 km da capital Maceió e a 49 km da cidade polo, Arapiraca, apresentando uma população de 5.558 habitantes, segundo dados do último censo do IBGE (2010), sendo que 52,41% vivem na zona urbana e 47,59% na zona rural.



Economicamente, constitui-se em função de indústrias, serviços e agropecuária, sendo essa última a principal fonte de riquezas da cidade (Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística, 2010).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas nas residências dos usuários. Assim, perseguiu-se o objetivo de possibilitar vínculos entre pesquisador-participante-comunidade, além de permitir maior flexibilidade nos encontros. Em ciências sociais, conhecer o contexto nos quais o conhecimento está sendo produzido é primordial, pois a experiência humana, os sentidos e os significados produzidos na vida cotidiana estão atrelados ao contexto, sendo contraproducente produzir conhecimento distanciando-se dessa premissa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sob o parecer nº 3.838.738.



No meio do caminho: conversas, percursos, percalços e cuidado

As análises do trabalho percorreram as implicações cotidianas do pesquisar: entre as conversas com os(as) participantes, o caminhar na cidade e nas casas, fazendo dos espaços das entrevistas lugares de encontros e de companhias. A análise teve por base a perspectiva da psicologia latino-americana, como nos afirma Martín-Baró (2017, p. 267), apostamos no compromisso diuturno de que “devemos nos esforçar em buscar modelos teóricos e métodos de intervenção que nos permitem,

como comunidade e como pessoas, romper com a nossa cultura de relações sociais corrompidas e substituí-las por outras relações mais humanizadoras”, processo que está fundamentado na visão de que pesquisar é colaborar.

As análises permitiram levantar questões e elementos que compõem a vida cotidiana de pessoas que buscam o cuidado em saúde mental no território do sertão alagoano. Por meio das narrativas dos itinerários terapêuticos foi possível compreender os sentidos produzidos sobre o sofrimento psíquico, as experiências de vida na relação do cuidado à saúde mental e as vulnerabilidades vividas pelos participantes no acesso ao direito à saúde. Diante desta diversidade de entradas analíticas construímos cinco categorias de análise, que se expressaram de forma relevante nas entrevistas, são elas: 1. Sofrimento psíquico ou *“tem hora que tô sozinha e só choro”*; 2. Vínculos sociais e afetivos ou *“eu acho que meu pai nunca gostou de mim”*; 3. Assistencialismo na atenção à saúde mental ou *“o meu vereador me ajudou”*; 4. Medicalização da vida ou *“chegava lá, tomava injeção e me botava no grau”*; 5. Dispositivos de cuidado em saúde mental ou *“ele é como um pai pra mim”*.



Sofrimento psíquico ou *“tem hora que tô sozinha e só choro”*

Uma das dimensões que emergiram na pesquisa foi a do sofrimento psíquico, compreendido como experiência vivida, ou melhor, qual o sentido dado por eles e elas, a partir do cotidiano, das relações estabelecidas com as outras pessoas e a comunidade.

A nomeação do sofrimento psíquico foi trazida pelos(as) participantes como *crise*. Luzia nos comunica que começou a ter crises a partir do casamento. Ela narra a experiência de sentir um “fogo na cabeça”. A experiência da fome, da ausência de trabalho e renda para suprir suas necessidades básicas, como alimentação, é contexto necessário para compreendermos o “fogo na cabeça”:

A crise, o fogo na cabeça, aconteceu em 2012, foi depois que meu filho nasceu. Aí se juntou, não tinha leite para dar, não tinha renda mensal para comprar leite. Tudo isso vinha na minha mente, aí quando a minha crise veio, veio forte (Luiza, 35 anos).

Estas experiências de fome, precariedades de direitos e renda também ficam presente na vida de Cecília:

Falta comida. Que aqui o meu marido é só para pagar tudo, é para pagar uma coisa, é para pagar outra, pagar bujão, por isso que a energia foi cortada. Quer ver ruim é para fazer comida de noite. [...] Eu passo necessidade sim, não vou mentir. Eu penso em tudo, na vida que eu levo, na vida que eu vivo, na falta de coisas dentro de casa, olhe eu penso em tudo. O que vem na minha cabeça eu penso. (Cecília, 56 anos).

Nas falas de Luiza e Cecília fica presente que o sofrimento psíquico é produzido em uma realidade de desigualdades e



violência, historicamente datado. Experiência nomeada como crise ocorre a partir de mudanças objetivas no percurso da vida, como o casamento e a chegada do filho num contexto de fome, falta de energia, que confluem para uma experiência que se constrói a partir de um intenso sofrimento, e que guarda relações inequívocas com um território que urge a efetivação de direitos sociais, como alimentação e trabalho, para citar o mínimo.

As precariedades vividas reverberam na saúde mental e esta passa a ser, para nossas participantes, uma preocupação em não terem crises, a despeito das estruturas sociais que as circundavam permanecerem invariavelmente estáveis. Como forma de atenção à saúde, elas buscam a UBS da comunidade e a do centro da cidade e, se necessário, o Hospital Antônio Vieira Filho, em Batalha/AL, distante quase 25 km de suas casas. Ambos surgem como dispositivos para sanar suas necessidades em saúde, bem como um ciclo de consultas e exames particulares realizados em Arapiraca/AL, dando início, também, a um processo de medicalização que se acentua na vida delas ao longo dos anos.

O que o hospital não sana é a falta de leite, de alimentação e vestuário. Ele também não dá conta de extirpar a violência doméstica vivida por Luiza no casamento e as dores que o álcool inflige na sua vida familiar. Ele apenas recupera os sintomas narrados, e os domestica através da medicalização, enquanto a situação de sua vida permanece um contexto de vulnerabilidades. Luzia e Cecília percebem-se como mulheres que possuem uma história de vida na qual o sofrimento psíquico esteve presente



durante muito tempo, diferentemente de outras pessoas próximas a elas: *“não tem ninguém que sofre de nervo, só eu.”* (Luiza, 35 anos), *“Eu sinto desprezo, eu sinto tudo, tem hora que to sozinha e só choro”* (Cecília, 56 anos). Aqui parece expressar-se duas questões fundamentais: a diferença percebida entre sofrimento físico e sofrimento psíquico e, por decorrência, o possível não sentir-se pertencente a uma comunidade que, assim como ela, possui dificuldades para compreender a expressão do sofrimento psíquico. Este rompe o cotidiano e resvala em forjar uma história que exclui o quadro social maior e reduz o sujeito apenas à experiência do sofrimento, elevando-o à condição de “doente mental”, a um *status* de diferente de nós. É nessa diferenciação que se enraíza a ideia de loucura, pois a lupa que se utiliza para falar e compreender o fenômeno atém-se tão somente a um corpo que sofre, destituindo-o de qualquer filiação ao cotidiano, ao território, à comunidade e a sua história.

Percorrer a via oposta é, portanto, considerar esse quadro social maior que fundamenta a experiência de vida e o cotidiano dos sujeitos que possuem necessidades específicas de saúde mental, abarcando, assim, a ascendência da vulnerabilidade. Ou seja, os aspectos individuais, mas também os estruturais que suscetibilizam pessoas, coletivos e comunidades a maiores níveis de adoecimento, a despeito da menor disponibilidades de recursos para sua proteção. Pois enquanto preponderam piores níveis de saúde, há maiores chances de sofrimento, considerando a vulnerabilidade como um entrelaçamento de variados aspectos



individuais e coletivo que embasam maiores chances de adoecimento ou agravos de saúde em um determinado grupo ou comunidade. Além de menor disponibilidade de recursos para proteger esses grupos e comunidades desses mesmos adoecimentos ou agravos (AYRES, PAIVA e FRANÇA JR, 2012).

Conforme orientam Camurça e Ximenes (2017), não podemos desconsiderar o pertencimento ao semiárido, que traz consigo a dificuldade de acesso à água, a cultura coronelista, o mandonismo político, violência de gênero, precariedade das políticas públicas, que impedem uma vida saudável e contribuem para a emergência de sofrimento psíquico. Essas vulnerabilidades se expressam também de forma programática, já que o município de Jaramataia não apresente propostas de implantação de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); embora existam pessoas que apresentam complexas necessidades de saúde, que ficam desassistidas, tendo, muitas vezes, a hospitalização psiquiátrica como única opção durante os momentos de crise. Os municípios que não possuem CAPS devem realizar a atenção psicossocial via Atenção Básica, com o apoio dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF's) e Consultórios na Rua.

A atenção Básica e, por decorrência, a saúde mental se apresentam de modo precarizado e aquém das prerrogativas legais que orientam a atenção à saúde mental da população. Para além das dificuldades orçamentárias e de gestão, é um gigantesco entrave construir saúde mental com alta rotatividade de profissionais, quase sempre com vínculos empregatícios



frágeis (contrato público por tempo determinado); defasagem de profissionais nas equipes; pouco incentivo à qualificação profissional; alta atenção em saúde voltada para a medicalização; centralização dos serviços nas áreas urbanas, em virtude da baixa mobilidade dos profissionais de saúde nas áreas rurais (insuficiência de transporte, por exemplo); insuficiente organicidade da rede de atenção psicossocial com as demais políticas públicas locais, como educação e assistência social, questões que dificultam a efetivação do modo de atenção psicossocial de base comunitária.

Vínculos sociais e afetivos ou *“eu acho que meu pai nunca gostou de mim”*

Buscamos compreender qual o lugar da família e dos vínculos sociais e afetivos na dinâmica de vida das pessoas e compreender o papel desempenhado pelos(as) cuidadores(as) de referência que estão lado a lado e convivem com o sofrimento psíquico. Nesse processo, quando citamos familiares e cuidadores(as) de pessoas em sofrimento psíquico é necessário cautela para não culpabilizá-los(as) diante de um cenário social e programático que impede o acesso a recursos e informações.

As histórias de familiares foram e são construídas num contexto histórico-social de negação de direitos sociais básicos, como o direito à informação que lhes deem condições para cuidar de seus(suas) parentes. Não podemos exigir dos sujeitos, coletivos e comunidades práticas de cuidado que não possuem



relação com seus valores e histórias de vida, e que são, na verdade, responsabilidade do Estado. A família expressa, tão somente, as desigualdades sociais sob as quais está submetida e a irresponsabilidade do Estado em delegar a elas o cuidado à saúde mental, negligenciado na precariedade de acesso à saúde mental nas histórias dos(as) participantes. Como afirma a mãe de Francisco:

Só Deus e primeiramente eu. Nem o meu netinho aqui, ele não chega, ele tem medo. Ele tem medo de chegar, ninguém chega. Só Deus e primeiramente eu, mais ninguém. Então esse menino meu que agora está em Mato Grosso, quando ele adoecia nós ficava nós dois. Uma hora ele dormia e eu pastorava, outra hora ele dormia e eu pastorava.



A mãe de Francisco deixa claro que sente que só pode contar com Deus nos cuidados do filho em sofrimento psíquico. Antes, tinha os cuidados compartilhados com outro filho, mas hoje ele se encontra trabalhando no estado do Mato Grosso. Somente nas ocasiões de internação, em que é necessário acomodar Francisco no transporte, algum vizinho ou pessoa próxima a ajuda. A narrativa, durante os encontros, transparecia bastante cansaço e um sentimento de solidão, de não poder contar com mais ninguém no enfrentamento de suas dificuldades.

Ao assumir a posição de cuidado, que antes era desenvolvido pelo hospital, no contexto de Jaramataia, que não

tem outros dispositivos de amparo à saúde mental, ocorrem conflitos entre a realidade da família e o que orienta o modelo de atenção psicossocial, podendo surgir uma sobrecarga – física ou mental – no desempenho das funções de cuidado sobre os cuidadores(as). A sobrecarga física relaciona-se com a presença de problemas, dificuldades ou eventos adversos que afetam a vida cotidiana de familiares, pois a experiência do sofrimento psíquico pode provocar desorganização na dinâmica familiar, mudanças na rotina doméstica, na vida social e profissional dos familiares, perdas financeiras e aumento das tarefas diárias. O aspecto subjetivo da sobrecarga da família se refere à reação emocional frente à demanda de ter se tornado o(a) responsável maior pelo outro(a) (Facchini et al, 2010). Em um contexto de desassistência à saúde mental essa responsabilidade torna-se ainda mais difícil.

Facchini et al (2010), num estudo que buscou avaliar os níveis de sobrecarga em cuidadores(as) de pacientes de um CAPS de Pelotas/RS, observaram que, dentre 874 entrevistados, predominam cuidadores(as) da própria família, do sexo feminino, com baixa escolaridade e renda familiar e que estas enfrentam maior dependência de bebida alcoólica, prevalência de tabagismo e de transtornos mentais comuns.

A literatura tem demonstrado que, embora não seja mais aceitável submete pessoas em sofrimento psíquico a práticas asilares, também não se pode deixá-los à mercê dos cuidados das famílias, pressupondo que elas, sozinhas, consigam assistir seus familiares em relação às suas necessidades de cuidado em



saúde mental. Tais cuidadores(as) muitas vezes se percebem sem ferramenta suficiente para cuidar integralmente dos seus membros (Facchini et al, 2010).

O(A) cuidador(a) surge num contexto em que o cuidado não pode ser realizado pelo sujeito sem sofrimento psíquico. Muitas vezes são mulheres não remuneradas, pouco orientadas pelos serviços de saúde mental, que auxiliam seus familiares no cuidado em suas residências, e vai desde cuidados simples até especializados, podendo se constituir como uma fonte estressora e gerar grande sobrecarga ao cuidador(a), podendo, este(a) também, adoecer.

Santin e Klafke (2011) contribuem oxigenando essa construção ao afirmarem que a família é uma instituição social que pode vir a exercer um papel disciplinador. Não esquecer, nesse processo, da família como instituição socialmente disciplinadora, revestindo-se de uma característica antagônica: ora promotora de sofrimento, ora promotora de cuidado à saúde mental:

Só que a minha família que mora aqui tem condição, mas não me ajuda. A verdade é essa. Eu tenho uma tia, um tio, mas só que não me ajuda de jeito nenhum. Deixa os de fora, que não é nada meu, me ajudar. Ai tudo isso eu boto na minha cabeça (Cecília).

Como demonstram Azevedo, Gaudêncio e Miranda (2009), o cuidado fornecido pelos cuidadores(as), bem como a



assistência, prestados às pessoas em sofrimento psíquico, trazem consequências para os cuidadores(as). O desejo de resolver os problemas oriundos do adoecimento de um de seus membros, desejo que assume grande relevância, pois os(as) cuidadores(as) organizam suas próprias vidas em torno dos cuidados que precisam ocorrer na relação aquele que experimenta adoecimento psíquico, impera, de algum modo, sobre a dinâmica de vida anterior à experiência do adoecimento.

Dentre as mudanças significativas de familiares que se envolvem diretamente com o cuidado de pessoas em sofrimento psíquico está o maior tempo de permanência dentro de casa e, portanto, menores condições de realizar atividades sociais que para eles são importantes, o que pode acarretar sofrimento. O isolamento social também se mostra como uma tentativa de enfrentar constrangimentos sociais.

Outro aspecto significativo é o isolamento social como elemento presente na vida das pessoas em sofrimento psíquico. Uma vez que há barreiras significativas na construção de vínculos afetivos e comunitários, somado à baixa densidade de dispositivos de lazer e bem-estar no território, a restrição à dimensão da casa é uma expressão comum de como está organizada a vida de quem enfrenta questões mentais no semiárido. Os espaços de lazer e socialização apontados pelos(as) participantes foram basicamente a igreja, o campo de futebol e o bar, contextos de lazer que são preponderantes nos interiores do país e no cenário do semiárido.



Assistencialismo na atenção à saúde mental ou “o meu vereador me ajudou”

Transformar as experiências de saúde e doença das comunidades não é fim, é processo, complexo e multideterminado, ancorados na noção de direitos humanos, com vistas a consolidar o cuidado integral e humanizado, superando a visão tradicional nosológica e individualizada, ou a concepção utópica de saúde como completo bem-estar biopsicossocial, como criticam Segre e Ferraz (1997). Retirar a centralidade da intervenção na doença e focar na pessoa em sofrimento psíquico, considerando sua história, pertencimento social e cultural, a complexidade do processo saúde/doença/cuidado e eleger o território como espaço privilegiado de produção de práticas de saúde, é uma decorrência inevitável do ancoramento na concepção ampliada sobre saúde.

A nova concepção de saúde e, portanto, de saúde mental, escancara a sobreposição da tutela dos serviços e do assistencialismo sobre a autonomia do sujeito, indo na contramão da concepção ampliada de saúde e da noção de direitos humanos (Ferraz; Segre, 1997). Além disso, desencadeia processos de alienação e institucionalização, violentando a proposta de construção de autonomia e cidadania e revelando uma face do assistencialismo. Assim, não busca tecer formas de cuidado atinentes às necessidades específicas de saúde e aos direitos dos cidadãos, mas tão somente perpetuar relações de poder, mantendo o *status quo* de uma política coronelista



e clientelista enraizada no meio rural e no semiárido da região Nordeste (Camurça; Ximenes, 2017).

Essa face do assistencialismo presente na vida de quem experiencia sofrimento psíquico no interior do Nordeste brasileiro pode ser visualizada nos seguintes excertos construídos por Luzia (35 anos): “E depois que é para ir para o psiquiatra em Arapiraca, a gente tem um vereador que se a gente precisar dele, não tem hora, ele serve a gente, aí a gente foi com ele para Arapiraca. O meu vereador me ajudou e me levou-me”.

Tanto a Reforma Sanitária brasileira quanto o modelo de atenção psicossocial assumiram como diretriz, ao longo dos anos, a ampliação dos direitos sociais às camadas que sempre estiveram à margem dos direitos. O sentido de “favor” atribuído ao conseguir um transporte para realizar uma consulta com especialista em um espaço distante de sua residência demonstra o quanto o direito à mobilidade/transporte configura-se como uma realidade distante, prendendo o sujeito numa dinâmica assistencialista, posicionando-o num lugar de devedor de algo que deveria ser seu por direito. Como consequência, temos uma despolitização da saúde como direito e a tutela de usuários(as), considerados(as) como pessoas passivas, como se fossem destituídas de potencialidades para lidar com seus problemas, seu sofrimento, ou seja, sua própria vida (Campos; Gama, 2010). O direito que seria uma garantia passa a ser um favor prestado por um representante do Estado.

O assistencialismo, então, leva a reprodução da lógica estruturante da exploração e da negligência sistemática de



direitos, possibilitando a sustentação do poderio político local, que impacta à saúde mental da população, que não dispõe de uma rede de atenção à saúde mental de modo a capturar as necessidades presentes no território, dando-lhe a devida atenção.

Medicalização da vida ou “*chegava lá, tomava injeção e me botava no grau*”

Todas as pessoas ouvidas ao longo da pesquisa trazem o sentido do hospital como um dos primeiros contextos de busca por atenção à saúde diante de um contexto de sofrimento psíquico intenso, seja de forma voluntária, seja a partir das escolhas realizadas pelos(as) cuidadores(as) de referência. E faz muito sentido que assim o seja: eles não possuem algum serviço que seja minimamente estruturado e com eles possuam vínculos fortalecidos no sentido de funcionar como um ponto de apoio e que promova ações que sustentem uma atenção psicossocial ao longo do tempo. No lapso temporal em que não há crise, o cuidado é realizado basicamente – quando consideramos recursos institucionais – pelo consumo de fármacos, como nos casos de Luzia, Francisco e Cecília. Esses tratamentos são rompidos quando entram em uma crise, na inexistência de um projeto terapêutico vinculado a alguma instituição ou serviço, resta o hospital como lugar que realizará a dispensação de medicação para suprimir o sofrimento psíquico do sujeito. Também, o sentido construído sobre o hospital é que ele “não trata”, apenas controla a crise e



aumenta as doses de medicação, como afirma a mãe de Francisco: “Olhe, o seguinte é esse: o tratamento do ITA é só para controlar, eles mesmo já me disseram que só é para controlar remédio quando ele descontrola, mas para dizer assim trata para ele ficar bom, não trata não”.

Mesmo na atenção à saúde via UBS a lógica da medicalização está presente. A narrativa revela que o cuidado reduz-se a dispensação de medicação, que encerra a experiência de vida do indivíduo, apagando-o.

Fui para o posto, o médico passou uns medicamentos. Daí eu fui e graças a Deus não tenho problema nenhum mais. Não sinto nada. Aí o Médico veio no outro dia, porque eu não estava bem, não. Ele trouxe um remédio e me deu, daí eu dormi, apaguei. Não lembro mais não (João, 44 anos).



Segundo Venturini (2010), as comunidades possuem diferentes necessidades de saúde: tratamentos, que requerem respostas médicas; assistenciais, que requerem respostas sociais, como moradia e trabalho; e existenciais, que requerem afetividade e laços de solidariedade. Entretanto, o olhar psiquiátrico tradicional que avalia o adoecimento como produto eminentemente individual, e não como consequência da vida social, recorre unicamente à medicalização como possibilidade de tratamento, individualizando o sofrimento. Não basta que

as diferentes instituições que compõem a rede de atendimento estejam em pleno funcionamento: é imperativo trabalhar com os(as) usuários(as), alcançar as comunidades, os territórios nos quais se produz a vida, seja para compreender como as relações sociais são construídas, como se forja o sofrimento psíquico para, a partir desse lugar, construir alguma possibilidade de atenção à saúde mental não para as pessoas, mas com elas.

Uma implicação da descrição anterior é a retificação da medicalização como forma de tratamento, constituindo, basicamente, a primeira e grande descrição realizada pelos indivíduos como estratégias para lidarem com suas queixas de saúde. Não estamos, com isso, desqualificando a medicação como estratégia necessária no cuidado à saúde mental. Mas, se entendemos que o sofrimento psíquico é produto de um contexto de pobreza, cravejado por questões materiais específicas, há que se concluir que a medicação não promove sua alteração. Medicação é uma alternativa para um tratamento. Já a medicalização é a restrição do medicamento como alternativa única para os cuidados em saúde. Há uma lógica de mercado implicada aqui, na qual o sujeito passa a tentar lidar com seu sofrimento apenas com base nos recursos individuais disponíveis no mercado dos fármacos. Como afirma Cecília (56 anos): “Eu compro, quando não tem eu compro, porque eu não vivo sem. [...] Tudo isso é remédio, para dormir, pressão, tudo isso é remédio.”

Cabe destacar que a renda líquida e certa de Cecília, por mês, é de R\$170,00 oriundos do PBF. No mês em que ela não consegue



os remédios via Farmácia Popular, são necessários R\$250,00. É uma conta que simplesmente não fecha e que traz sofrimento para a usuária, pois comprar medicação é abdicar da alimentação e da luz, por exemplo, que inclusive, se encontrava cortada. Em outros termos, uma intervenção deve oferecer o mínimo, que vai além de medicação e abrange acolhimento, escuta qualificada, alimentação, trabalho e renda. Ou seja, direitos sendo usufruídos, elementos que não estão disponíveis no cotidiano dessas pessoas. Aqui irrompe a crise.

É imperativo pensar a atuação na atenção à saúde mental pelo modelo de rede psicossocial, alternativa potente frente ao tratamento hospitalocêntrico e altamente medicalizante. Seja por meio da criação, ampliação e articulação de pontos da Rede de Atenção à Psicossocial (RAPS), da promoção de vinculação destes(as) com suas famílias, comunidade e dispositivos informais de cuidado presentes no território - grupos, coletivos, trabalho e afins. O tratamento hospitalocêntrico, que alcança a alta médica, reintroduz o “paciente” na mesma conjuntura de vida; na medicalização continuada, até que uma nova crise ocorra.

O que essas histórias nos mostram é que “com a medicalização, há a perda da autonomia [...]” (Amarante, Freitas, 2017, p. 15). A existência humana é permeada por dor. Porém, a medicina tem extinguido o modo que sujeitos e culturas lidam com as experiências de morte, sofrimento e doença, por exemplo. Segue-se que “[...] a medicalização é operativa, já que nos isenta de assumir responsabilidades pessoais e coletivas [...]” (Amarante,



Freitas, 2017, p.18), pois desresponsabiliza as pessoas sobre suas vidas, transformando questões sociais e políticas em doenças.

Dispositivos de cuidado em saúde mental ou “ele é como um pai para mim”.

Nos pequenos municípios, a atenção à saúde mental acaba sendo realizada, de forma geral, via UBS e NASF, que devem funcionar de forma territorializada. Entre todos os equipamentos e serviços de saúde o município de Jaramataia dispõe, em seu território, apenas de UBS, NASF, SAMU regionalizado e hospitais nas cidades polos (Batalha, Arapiraca e Maceió). Nos contextos das cidades de pequeno porte fica mais nítido que fazer saúde, é, então, em última instância, desenvolver a comunidade e seus moradores, apoiando-os no desenvolvimento de formas conjuntas, criativas que possibilitem o cuidado coletivo.

O fato de os itinerários serem construídos inegavelmente fora de seus territórios de existência sugere que os recursos psicossociais locais são insuficientes para sanar suas necessidades, o que os coloca diante do desafio de construir alternativas individualizantes diante de suas questões, o que não as resolve, pois são questões eminentemente sociais, verdadeiras vulnerabilidades.

Importante destacar que o ACS é um profissional de saúde que apareceu nas narrativas dos(as) participantes, mesmo diante das dificuldades na resolutividade dos problemas vividos devido



a fragilidade da rede de atenção psicossocial, como afirma João (44 anos) enquanto uma referência no cuidado: “Ele é como um pai para mim. Qualquer coisa ele está aqui”. José cita que, nos momentos de intenso sofrimento psíquico, o ACS foi quem conseguiu medicação, agendou consultas e afins, desfazendo um cenário de total desassistência em formas reais e potentes de cuidado. A mãe de Francisco também afirma a presença do ACS em sua casa, nos momentos nos quais precisa de atenção, profissional a quem ela nomeia como Doutor, citando também a presença da profissional de enfermagem nos cuidados com o filho. As visitas domiciliares são de extrema relevância, haja vista a distância do equipamento público de saúde mais próximo (a UBS), e o difícil acesso à comunidade. Sobretudo nos períodos chuvosos, transitar pelo território, mesmo que de carro, não é tarefa das mais fáceis, em virtude de trechos alagados, lama e afins.

Um equipamento público de saúde é constituído por pessoas, que se relacionam e constroem histórias. São nesses encontros, vívidos e reais, que o processo de cuidado em saúde mental se faz, como bem referem os usuários. Embora os sentidos produzidos sobre os ACS's demonstrem que a política pública de saúde está presente nos territórios, gostaríamos que os sentidos também fossem produzidos sobre os outros profissionais da ESF e do NASF, por exemplo. A ESF enfrenta uma dificuldade básica: reduzir a rotatividade do profissional de medicina, de modo a cumprir a carga horária semanal de quarenta horas de trabalho, que certamente vê pouco atrativos nos pequenos municípios, que



enfrentam dificuldades das mais diversas. No NASF-AB, embora a proposta do NASF-AB seja fundamental na consolidação da ESF no território, contribuindo para a melhoria da saúde nas comunidades adstritas, a pouca mobilidade pelas equipes do município e o insuficiente trabalho em conjunto com as ESF's dificultam seu impacto positivo na saúde da população, por isso é muito comum que os Núcleos recaiam numa *práxis* ambulatorial.

Certamente não exageramos quando apontamos a insuficiência dos recursos locais, não necessariamente tomando como parâmetro a quantidade, mas a qualificação dos serviços já existentes, compreensão oriunda dos sentidos produzidos pelos sujeitos, na qualidade e lugar de usuários(as) dos serviços de saúde locais. Também por isso a importância das formas de cuidado não institucionalizadas e cotidianas, como o uso de: plantas, chás e ervas, bem como, os espaços de sociabilidade e lazer que são produzidos na germinação das relações comunitárias.



Para continuar desembrenhando

O caminhar da presente pesquisa em uma pequena cidade do sertão do estado de Alagoas possibilitou compreender a pouca expressividade das ações de saúde mental dentro dos serviços públicos de saúde locais. Para além disso, a distância existente entre os serviços e os usuários, a pouca integralidade do cuidado, além de uma atenção notadamente fundamentada na medicalização da vida.

Apoiar as famílias, desamparadas na assistência a seus membros, muitas vezes sem conhecimento e sem recursos suficientes, em territórios com baixa densidade de dispositivos de lazer e bem-estar, tendo todas as formas de cuidados restritas à medicação da vida como possibilidade de tratamento, individualizando, portanto, o sofrimento, é tarefa árdua. São famílias e pessoas tocadas pelo assistencialismo, que mina a construção de autonomia e cidadania, perpetuando relações de poder através de práticas mandonistas e coronelistas, que negam o atendimento integral das necessidades dos(as) usuários(as), uma verdadeira exploração e negligência sistemática de direitos, impactando de forma vigorosa a saúde mental da população. Esta acaba por não dispor de uma rede de atenção psicossocial capaz de capturar as necessidades de saúde presentes no território, dando-lhe a devida atenção. Urge, portanto, a necessidade de um fazer multiprofissional que esteja, de fato, calcado na lógica dos direitos humanos e da saúde como um direito público inalienável. Um fazer que não está distante do olhar de pesquisar sobre, por exemplo, as condições de vida, gênero e saúde mental das mulheres sertanejas; cronificação dos serviços de saúde mental nos territórios rurais.



Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Paulo César B; SOUZA, Iara Maria A. Escolha e Avaliação de tratamento para Problemas de Saúde: considerações sobre o itinerário

terapêutico. In: RABELO, Míriam Cristina; ALVES, Paulo César B; SOUZA, Iara Maria A. (Orgs.). **Experiência de Doença e Narrativa**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.

AMARANTE, Paulo; FREITAS, Fernando. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2017.

ANSELM, Luciana et al. Prevalência e determinantes precoces dos transtornos mentais comuns na coorte de nascimentos de 1982, Pelotas, RS. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, vol. 42, supl. 2, p. 26-33, dez. 2008.

AZEVEDO, Dulcian Medeiros de; GAUDÊNCIO, Mércia Maria de Paiva; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de. Percepções de familiares sobre o portador de sofrimento psíquico institucionalizado. **Esc. Anna Nery, Rev. Enferm.** 13 (3): 485-491, 2009.

AYRES, J. R.; PAIVA, V. & FRANÇA JR., I. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro de vulnerabilidade e direitos humanos. In PAIVA, V.; AYRES, J. R. E BUCHALLA, C. M. (orgs.). **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção de saúde: da doença à cidadania** (p. 71-94). Curitiba: Juruá, 2012.

BERTAGNONI, L.; MARQUES, A. L. M.; MURAMOTO, M. T.; MÂNGIA, E. F. Núcleo de Apoio à Saúde da Família e Saúde Mental: itinerários terapêuticos de usuários acompanhados em duas Unidades Básicas de Saúde. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 153-162, maio/ago. 2012.

CAMPOS, Rosana Onocko ; GAMA, Carlos. Saúde Mental na Atenção Básica. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Souza; GUERRERO, André Vinícius Pires. **Manual de Práticas em Atenção Básica**: saúde ampliada e compartilhada. São Paulo: Hucitec, 2010.

CAMURÇA, Carla Evelline de Souza; XIMENES, Verônica Moraes. Novos cenários da pobreza e da seca na zona rural nordestina: suas implicações na saúde mental. In: DIMENSTEIN, Magda (Org.). **Condições de vida e saúde mental em contextos rurais**. São Paulo: Intermeios, 2016.



FACCHINI, Luiz Augusto et al. Sobrecarga em familiares de portadores de sofrimento psíquico que frequentam Centros de Atenção Psicossocial. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 84, p. 159 – 167, jan.mar. 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel. Itinerários terapêuticos em situações de pobreza: diversidade e pluralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 11, p. 2449-2463, nov. 2006.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes. Do trauma psicossocial às situações-limite: a compreensão de Ignácio Martín-Baró. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 32, n.3, p. 569-577, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MARTÍN-BARÓ, I. Guerra e Saúde Mental. In: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e Libertação na Psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis: Vozes, 2017.

PAIVA, Vera; PUPO, Lígia Rivero; SEFFNER, Fernando. Educação em saúde e emancipação: explorando possibilidades da prevenção no quadro dos direitos humanos. In: AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria; PAIVA, Vera. **Vulnerabilidade e direitos humanos**: prevenção e promoção da saúde. Curitiba, Juruá, 2012.

PINHO, P. A.; PEREIRA, P. P. G. Itinerários Terapêuticos: trajetórias entrecruzadas na busca por cuidado. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.41, p.435-47, abr./jun. 2012.

SANTOS, Renata Carvalho dos; SILVA, Maria Sebastiana. Condições de vida e itinerários terapêuticos de quilombolas de Goiás. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1049-1063, Set. 2014.

SANTIN, Gisele; KLAFKE, Teresinha Eduardes. A família e o cuidado em saúde mental. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 34, p. 146-160, 2011.



SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, Out. 1997.

SILVA, Luis Augusto V. da; SANTOS, Melquisedec; DOURADO, Inês. Entre idas e vindas: histórias de homens sobre seus itinerários ao serviço de saúde para diagnóstico e tratamento de HIV/Aids. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 951-973, Set. 2015.

VENTURINI, Ernesto. A desinstitucionalização: limites e possibilidades. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.** 2010; 20(1): 138-151.





12

A PSICOLOGIA POSITIVA EM PERÍODO DE CRISE: CONTEXTO E INTERVENÇÕES

Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho

Sheyla C. S. Fernandes

Leogildo Alves Freires

Claudio S. Hutz



Com a publicação de manuais de Intervenções em Psicologia Positiva, cujo enfoque considera uma ampla gama de áreas, construtos e protocolos de intervenção, e demais revisões e meta-análises posteriores (Carr ET AL., 2021; Moskowitz et al., 2021) observa-se um número cada vez maior de interesse na aplicabilidade dessa perspectiva de conhecimento à vida prática. Tais intervenções incluem uma diversidade de atividades, como, experimentar vivências positivas, sentir e expressar gratidão, construir esperança, reconhecer e utilizar os próprios pontos fortes, por exemplo, como algo a ser aplicado e com alto poder de eficácia, independente do contexto (PARKS, 2016). Em situações de crise, inclusive, as evidências apresentam um papel muito

profícuo da utilização de intervenções positivas na diminuição de desfechos deletérios (Reizer et al., 2022), o que convoca a ciência psicológica a dirigir esforços na aplicabilidade desses achados também nos impactos gerados em períodos de crise.

Em março de 2020, o mundo se deparou com a deflagração de uma crise sem precedentes na história (Lupton & Willis, 2021). Pode-se dizer que as severas consequências da pandemia da COVID-19 são tantas e extremamente críticas, muitas ainda pouco conhecidas, que claramente há um longo caminho a se percorrer para que seja possível alcançar todas as suas dimensões (Xiong et al., 2020). Abarcando estritamente a relação entre esses impactos e a saúde mental, o presente capítulo tem como objetivo discutir em que sentido a Psicologia Positiva possibilita um olhar promissor para responder às demandas desse período. Pretende-se demonstrar que emoções positivas podem ser elucidadas, mantidas e desenvolvidas em contextos de crise e que é possível se pensar em um crescimento pós-traumático como pontapé inicial de um ciclo de mudança positiva (Waters et al., 2021).

Para desenvolver o debate aqui apresentado, inicialmente será realizado um breve enquadramento da Psicologia Positiva, sua finalidade e aplicabilidade. Será, então, apresentada uma aproximação à perspectiva que se interessa pelos aspectos positivos inatos das pessoas e, portanto, sua reflexão em torno de como utilizar essas forças em situações de crise.

Posteriormente, serão detalhados os aspectos mais pertinentes da pandemia da COVID-19 em relação à forma



como entidades governamentais, recursos de comunicação e as ferramentas utilizadas pelas pessoas durante esse quadro negativo de incertezas, medo e falta de segurança impactam no cotidiano e, conseqüentemente, na saúde emocional. Assim, o texto discorrerá sobre governança, polarização política, resposta à crise e enfrentamento, dentro de um enfoque da Psicologia Positiva.

Será possível perceber que nem as problemáticas sociais nem as ciências que se debruçam a estudá-las, bem como, os achados que permitem o desenvolvimento criterioso de modos de intervenção, são elementos isolados dentro de um sistema. Pelo contrário, por estarem inseridos em um sistema, são como uma engrenagem funcionando a pleno vapor. Essa tendência a se partir de uma perspectiva multidimensional em todos os sentidos na busca de soluções, possivelmente, coloca essa relação entre teoria e prática dentro de um lugar mais complexo, porém, não incorre ao erro de reduzir o fluxo da vida social a apenas um elemento, o que por sua vez já é bastante promissor. Desejamos uma leitura reflexiva e criativa!



Breve enquadramento da Psicologia Positiva

A Psicologia Positiva tem como finalidade abordar traços e atributos positivos do ser humano (Hutz, 2014), centrando-se no desenvolvimento do conhecimento acerca dos aspectos benéficos, como virtudes e sentimentos positivos (Seligman, 2004; Seligman, 2002).

Para Seligman, o papel da psicologia não deveria apenas convergir para a melhoria de determinados estados, traços ou condições humanas, mas também para o de proporcionar o que já há de melhor e, com isso, buscar formas de fortalecimento dessas potencialidades (Seligman, 2011).

Essa recente perspectiva da Psicologia vem motivando diversas áreas de estudo em todo mundo, desde áreas como educação, coaching, saúde pública, até nas ciências políticas e gestão é possível se encontrar trabalhos que utilizam construtos positivos como base para responder aos objetivos investigativos (Donaldson, Csikszentmihalyi & Nakamura, 2011).

No Brasil, pode-se dizer que o estudo sobre resiliência e vulnerabilidade em crianças, publicado em 1996 por Hutz, Koller e Bandeira foi um marco do início da Psicologia Positiva brasileira (Pacico & Bastianello, 2014; Paludo & Koller, 2007). A partir de então, um conjunto de estudos apareceram nesse cenário (Pureza, Kuhn, Castro e Lisboa, 2012), impulsionando, em 2013, a fundação Associação Brasileira de Psicologia Positiva (ABP+) e, em 2014, o Grupo de Trabalho “Avaliação em psicologia positiva e criatividade” junto à ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia). Tais entidades colaboraram fortemente para a articulação dos/as profissionais interessados nas temáticas da área, o que por natureza vem engajando de forma próspera a produção em Psicologia Positiva (Fernandes et al., 2021).

Reppold, Gurgel e Schiavon (2015), destacaram que o aumento do interesse sobre essa perspectiva, sobretudo,



dos estudos teóricos que vêm sendo publicados, caracteriza o interesse em aprofundar o entendimento sobre a Psicologia Positiva, além de ser bastante promissor o enfoque que se mantém emergente em adaptar e validar medidas para o contexto brasileiro, principalmente, com foco na aplicabilidade em diferentes ambientes.

Mais recentemente, uma revisão indicou, considerando apenas artigos publicados no Brasil, um banco de 50 produtos, o que nos sugere que segue crescendo o empenho de pesquisadores/as em Psicologia Positiva, pensando-se nos 29 artigos encontrados por Reppold, Gurgel e Schiavon (2015), seis anos atrás, mas que ainda se tem muito a produzir quando esse quadro é observado dentro de uma panorama internacional (Fernandes et al., 2021). Essa revisão evidenciou, inclusive, que a interpretação e elaboração de instrumentos de avaliação, os estudos sobre resiliência, bem-estar, satisfação e afetos em relacionamentos, seguem predominantes na área.

A Psicologia Positiva vem apresentando bons frutos também em contextos de crise. Zanon et al. (2020) discutiram as formas pelas quais as pesquisas produzidas pela Psicologia Positiva podem subsidiar intervenções para a promoção de saúde mental e bem-estar durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. Os autores destacaram diversas pesquisas sobre autocompaixão, resiliência, criatividade, otimismo, esperança, bem-estar subjetivo e práticas de meditação que apresentam resultados importantes



para serem pensados em termos de intervenções nos impactos negativos do isolamento.

Dentro dessa compreensão, Yamaguchi et al. (2020) discutiram como as emoções positivas podem ajudar a manter e melhorar a saúde mental durante a pandemia, considerando exemplos de interação social e esforços de pesquisa em psicologia positiva no contexto japonês. Para os autores, a crise psicológica fomentada pela pandemia pode revelar-se como um ponto de virada para olharmos para novos aspectos ainda pouco estudados. Por exemplo, reconhecer os recursos existentes em nosso entorno, do ponto de vista biopsicossocial e buscar suas potencialidades a partir de pequenas experiências cotidianas.

Com efeito, a crise da COVID-19 teve um efeito devastador na vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Por essa razão, é enorme o número de evidências que se ocupam com o impacto desta crise na saúde mental. Grande parte se enquadra em termos de categorias pré-definidas derivadas da psiquiatria, como transtornos de ansiedade e depressão, construtos esses que muitas vezes não conseguem dar conta da complexidade das experiências subjetivas, sendo indiferentes aos aspectos potencialmente adaptativos ou “salutogênicos” (Rajkumar, 2021). Para o autor, as limitações desse tipo de abordagem são, em certa medida, oriundas do modelo médico predominante de saúde mental. O conceito de “salutogênese”, tratado nessa discussão, se refere “à capacidade inata dos indivíduos de criar e manter a saúde e o bem-estar diante das adversidades.” Portanto, ter



atenção para esses aspectos, de modo a buscar sua manutenção ou aprimoramento, pode ser bastante útil para o alívio dos danos causados em circunstâncias desadaptativas .

Construtos como, empatia, resiliência, humor quando trabalhados em prol da diminuição de sintomas de depressão, ansiedade, medo e solidão, podem apresentar resultados bem eficazes. É possível, encontrar na literatura um apanhado de intervenções baseadas na Psicologia Positiva cujo propósito gira em torno da ativação e aprimoramento dessas capacidades inatas de que trata Rajkumar (Parks & Boucher, 2020). Brouzos et al. (2021), por exemplo, implementaram intervenções em psicologia positiva articuladas a um modelo psicoterapêutico em psicologia cognitivo-comportamental, com a finalidade de aliviar os efeitos psicológicos negativos causados pela pandemia. Os resultados confirmaram a premissa de que é possível aumentar os pontos fortes pessoais e a resiliência dos participantes, gerando uma forma mais eficiente de enfrentar os impactos danosos em momentos de crise.

Em um nível institucional, seguindo a lógica de que as intervenções institucionais têm um alcance maior do que as intervenções individuais, bem como, considerando as redes microsociais (famílias, escolas, locais de trabalho), torna-se possível construir o bem-estar coletivo e o promover. Ou seja, as Intervenções em Psicologia Positiva (IPP) também podem ser pensadas coletivamente. De acordo com Waters et al. (2021), o planejamento de ações sociais ou grupais, por meio



da incorporação das IPP baseadas em evidências, juntamente com a utilização de três fatores sociais positivos (eco-conexão, Humanidades Positivas e alfabetização em bem-estar) pode ser usado para alterar os três componentes do sistema (propósito, elementos e interações) para apoiar o bem-estar e o crescimento de famílias, escolas e locais de trabalho durante um período de grave crise, como o da pandemia da COVID-19. Os autores chamam a atenção para o crescimento pós-traumático coletivo que ocorre nessas situações. Identificar mais claramente as experiências positivas e o potencial de crescimento positivo para instituições-chave em nossa sociedade pode ser um caminho oportuno para obtenção de resultados positivos em larga escala.

Considerando como fundamental a discussão sobre a aplicabilidade do conhecimento às demandas sociais e entendendo a crise da COVID-19 como um problema multifocal, a seguir serão abordados diferentes aspectos da pandemia que apresentam importante impacto à saúde mental, com a finalidade de que sejam ventiladas algumas reflexões em termos do papel da Psicologia Positiva nesse cenário de crise.

COVID-19, a governança e a crise da pandemia no Brasil

O *Global Health Security Index* (GHSI) leva em consideração dados qualitativos e quantitativos destinados a medir a capacidade de 195 países para lidar com surtos de doenças. O índice GHS publicado em outubro de 2019 (<https://www.ghsindex.org>) foi a



primeira avaliação abrangente da capacidade de segurança da saúde (publicado antes da pandemia da COVID-19). A pontuação média geral do índice GHS é 40,2 (uma pontuação de 0 indica que o país obteve a pior pontuação e uma pontuação de 100 indica que o país obteve a melhor pontuação). O índice GHS mensurou a confiança nos governos, mas negligenciou o papel que as lideranças políticas desempenham na definição das respostas de saúde pública (Baum et al., 2021).

O índice GHS classificou a Nova Zelândia abaixo de muitos outros países (35º lugar; pontuação 54,0). No entanto, a liderança política na Nova Zelândia durante a pandemia COVID-19 surpreendeu por sua comunicação empática e clara ao público e pela resposta baseada em evidências científicas. Enquanto no Brasil (22º lugar; pontuação 59,7), as evidências científicas não foram aceitas, incluindo o uso de máscaras e o distanciamento social, terapias não comprovadas foram promovidas e a OMS foi criticada (Baum et al., 2021).

O *Think tank Lowy Institute*²⁵, da Austrália, desenvolveu um escore para classificar a reação de países à pandemia COVID-19. Considerou indicadores como: casos confirmados; mortes confirmadas; casos confirmados por milhão de pessoas; mortes confirmadas por milhão de pessoas; casos confirmados como proporção de testes; testes por mil pessoas. Uma pontuação de 100 indica que o país obteve a melhor pontuação (média). Uma pontuação de 0 indica que o país obteve a pior pontuação (média).

25 <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>



O maior escore do *Lowy Institute* (ELI) foi de 94,4 (09 de janeiro de 2021) da Nova Zelândia, que assumiu a dianteira do *ranking*. O Brasil recebeu 4,3 (o escore mais baixo) e foi o último país do *ranking*²⁶. Agora, considere que o índice GHS é a taxa-base — a “nota” do país pré-pandemia. Enquanto o ELI é a “nota” do país durante a pandemia. Portanto, temos uma avaliação antes da pandemia (Índice GHS) e uma durante (ELI). Imagine que a pandemia é o teste para os países e seus respectivos índices GHS. Portanto: qual a diferença entre ELI (nota durante) e GHS (nota pré-pandemia)? Se o resultado for positivo, o desempenho corresponde ao esperado. Se o resultado for negativo, o desempenho frustrou as expectativas. Vejamos o exemplo da Nova Zelândia onde o índice GHS foi de 94,4 e o ELI foi de 54. Assim, 94,4 menos 54 é igual a 40,4. Portanto, superou as expectativas. Faremos o mesmo para o Brasil e outros países mais adiante. Antes, vamos entender um pouco mais o papel das lideranças políticas.



Liderança política e resposta à pandemia da COVID-19

Sabemos que a pandemia da COVID-19 é um problema onipresente e que os líderes mundiais variaram consideravelmente em suas respostas, resultando em consequentes substancialmente diferentes em termos de: mitigação do vírus, saúde da população e estabilidade econômica. Uma explicação para essa inconsistência é que os líderes adotaram abordagens diferenciadas para dar sentido à crise (Crayne & Medeiros, 2021).

26 <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>

Crayne e Medeiros (2021) avaliaram comunicações e comportamentos diretamente observáveis dos líderes e concluíram que houve uso: (a) de emoções - os apelos emocionais ou lógicos usados para transmitir informações; (b) da orientação temporal - o foco temporal com o qual os líderes selecionam e organizam as principais causas e objetivos; (c) de resultados pretendidos - os objetivos perseguidos; e, (d) de locus de causalidade - as crenças sobre as causas de uma situação.

As falas das lideranças representam o tipo de resposta à pandemia da COVID-19 e delineiam as consequências de um desalinhamento entre o estilo de criação de sentido de um líder e as demandas para lidar com a situação. Veja a seguir o uso de emoções e de locus de causalidade de três lideranças políticas como exemplo: (a) Uso de emoções - “É precisamente porque os números suscitam esperanças que me sinto obrigada a dizer que este resultado provisório é frágil. Estamos em gelo fino...” (Racional) [Angela Merkel]; *“Não importa quem você seja, se estiver fazendo sua parte, quero agradecer. Você está salvando vidas. E quando ficar difícil, saiba que seu governo está aí com você.”* (Positivo) [Justin Trudeau]; *“Alguns vão morrer, lamento, essa é a vida.”* (Negativo) [Jair Bolsonaro]. (b) Locus de causalidade - *“Como, naturalmente, os cidadãos se empenharam em ajudar uns aos outros e se restringiram como cidadãos uns aos outros, isso é admirável... dificilmente qualquer decisão durante meu mandato como chanceler foi tão difícil para mim quanto às restrições às liberdades pessoais.”* (Interação) [Angela Merkel]; *“No início deste mês ... Eu disse que*



o caminho à frente dependia de nós. E o mesmo é verdade hoje ... Depende de todos nós.” (Pessoas) [Justin Trudeau]; “Quem tem menos de 40 anos tem quase zero de chance de morrer. Portanto, não há razão para não deixar essas pessoas trabalharem. Afinal, se o vírus mata em alguns casos, a fome também mata.” (Situações) [Jair Bolsonaro]. [Texto retirado e traduzido livremente de: Crayne e Medeiros (2021)].

O desequilíbrio na resposta do líder do Brasil à pandemia COVID-19 é notável. Mas não é o único. Como argumenta Giuliano da Empoli (2019):

Os defeitos e vícios dos líderes populistas se transformam, aos olhos dos eleitores, em qualidades. Sua inexperiência é a prova de que eles não pertencem ao círculo corrompido das elites. E sua incompetência é vista como garantia de autenticidade. As tensões que eles produzem em nível internacional ilustram sua independência, e as fake news que balizam sua propaganda são a marca de sua liberdade de espírito. No mundo de Donald Trump, de Boris Johnson e de Jair Bolsonaro, cada novo dia nasce com uma gafe, uma polêmica, a eclosão de um escândalo. Mal se está comentando um evento, e esse já é eclipsado por um outro, numa espiral infinita que catalisa a atenção e satura a cena midiática (p. 11).



Agora, faremos uma breve análise comparativa entre o Brasil e alguns países (Alemanha, Canadá, Estados Unidos e Reino Unido), considerando alguns indicadores numéricos, como: GSH²⁷ (outubro de 2019), ELI²⁸ (09 de janeiro de 2021), mortalidade acumulada por milhão de pessoas (09 de abril de 2022)²⁹.

Por que Alemanha, Brasil, Canadá, Estados Unidos e Reino Unido? Por causa do estilo da liderança política: Brasil (Jair Bolsonaro), Alemanha (Angela Merkel - até dezembro de 2021), Canadá (Justin Trudeau), Estados Unidos (Donald Trump - até janeiro de 2021) e Reino Unido (Boris Johnson). Vejamos como se saíram os países elencados para a breve análise comparativa:

- Brasil - o índice GSH era de 59,7 (22º lugar), mas o ELI foi de 4,3 (98º, último no *ranking*) - diferença de -55,4. Frustrou as expectativas (se o resultado for negativo, o desempenho não foi o esperado). O escore médio (ELI) para países de renda média/superior é de 42,8 e o Brasil está 38,5 pontos abaixo da média. Era esperado maior eficiência do sistema de saúde brasileiro em resposta à pandemia da COVID-19 de acordo com o índice GSH, mas não foi o que aconteceu.

27 <https://www.ghsindex.org>

28 <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>

29 https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer?zoomToSelection=true&time=latest&facet=none&pickerSort=asc&pickerMetric=location&Metric=Confirmed+deaths&Interval=Cumulative&Relative+to+Population=true&Color+by+test+positivity=false&country=USA~GBR~CAN~DEU~NZL~BRA~OWID_WRL



O Brasil está em última colocação no *ranking* do *Lowy Institute*. Consequentemente, tem-se uma mortalidade acumulada por COVID-19 de 3.091 óbitos para cada 1 milhão de pessoas; de cada 323 pessoas no Brasil, uma perdeu a vida.

- Estados Unidos - o índice GSH era de 83,5 (1º lugar), enquanto o ELI foi de 17,3 (94º de 98) - diferença de -66,2. Também frustrou as expectativas (se o resultado for negativo, o desempenho não foi o esperado). O escore médio (ELI) para países de renda elevada é de 54,3 e os Estados Unidos estão 37 pontos abaixo da média. Tem-se uma mortalidade acumulada por COVID-19 de 2.960 óbitos para cada 1 milhão de pessoas; de cada 327 pessoas nos Estados Unidos, uma perdeu a vida.
- Reino Unido - o índice GSH era de 77,9 (2º lugar), enquanto o ELI foi de 37,5 (66º de 98) - diferença de -40,4. Igualmente, frustrou as expectativas (resultado negativo, o desempenho não foi o esperado). O escore médio (ELI) para países de renda elevada é de 54,3 e o Reino Unido está 16,8 pontos abaixo da média. Tem-se uma mortalidade acumulada por COVID-19 de 2.491 óbitos para cada 1 milhão de pessoas; de cada 401 pessoas do Reino Unido, uma perdeu a vida.
- Alemanha - o índice GSH era de 66 (14º lugar), enquanto o ELI foi de 45,8 (55º de 98) - diferença de -20,2 (resultado negativo, o desempenho não foi o esperado). O escore médio (ELI) para países de renda elevada é de 54,3 e a Alemanha está 8,5 pontos abaixo da média. Apesar da



discrepância entre o GSH e o ELI, houve melhor eficiência do sistema de saúde em resposta à pandemia da COVID-19 se comparado aos países citados anteriormente. Note que a mortalidade acumulada por COVID-19 é de 1.570 óbitos para cada 1 milhão de pessoas; de cada 637 pessoas da Alemanha, uma perdeu a vida.

- Canadá - o índice GSH era de 75,3 (5º lugar), enquanto o ELI foi de 39,5 (61º de 98) - diferença de -35,8 (resultado negativo, o desempenho não foi o esperado). O escore médio (ELI) para países de renda elevada é de 54,3 e o Canadá está 14,8 pontos abaixo da média. Apesar da discrepância entre o índice GSH e o ELI, houve melhor eficiência do sistema de saúde em resposta à pandemia da COVID-19 se comparado aos países citados acima. Observa-se uma mortalidade acumulada por COVID-19 de 996 óbitos para cada 1 milhão de pessoas; de cada 1.003 pessoas do Canadá, uma perdeu a vida.



É importante destacar que as complexas respostas dos países à COVID-19 e os vieses do índice GHS limitaram a precisão de suas previsões. Para incrementar a capacidade preditiva de índices globais, Crayne e Medeiros (2021) argumentam que deve-se avaliar o complexo conjunto de fatores que moldam a capacidade de resposta de um país a uma pandemia. De acordo com Crayne e Medeiros, é fundamental levar em consideração indicadores como: a extensão das desigualdades sociais; os recursos de proteção social e a capacidade de resposta da saúde pública; o contexto

geográfico (por exemplo, nações insulares como a Nova Zelândia podem fechar suas fronteiras na tentativa de impedir que o vírus penetre no país); e, a exposição à globalização.

Erfain et al. (2021) argumentam que a desigualdade global da vacinação contra a COVID-19 é impulsionada pelo acúmulo de vacinas em países de alta renda e produção de vacina restrita por um pequeno número de fabricantes. Para Erfain et al. (2021), abordagens baseadas em doações para a equidade global de vacinas continuarão a produzir resultados limitados. Faz-se necessário compartilhar propriedade intelectual e conhecimento tecnológico para ajudar a expandir rapidamente a produção da vacina; e, os países devem concordar com uma renúncia da propriedade intelectual temporária para vacinas e produtos para combater a COVID-19 com a finalidade de alcançar a imunidade de rebanho global.

Siouxie Wiles (renomado especialista em doenças infecciosas e conselheiro da primeira-ministra Jacinda Ardern da Nova Zelândia), reportou à *Winnipeg Free Press*³⁰ que o relatório de 2019 do índice GHS: “realmente nos salvou”; quando a Nova Zelândia implementou um processo de tomada de decisão transparente e com base científica para bloquear o país e eliminar o novo coronavírus.

Na Nova Zelândia a liderança política e seus conselheiros foram a diferença, bem como o uso adequado do índice GHS e os recursos de saúde pública do país. Por lá, tem-se uma

30 <https://www.ghsindex.org/news/top-new-zealand-health-official-cites-ghs-index-as-key-to-countrys-successful-covid-19-response/>



mortalidade acumulada por COVID-19 de 89 óbitos para cada 1 milhão de pessoas; de cada 11.235 pessoas da Nova Zelândia, uma perdeu a vida.

A lição da pandemia da COVID-19 é que uma resposta eficaz não depende apenas de um forte sistema de saúde pública, mas requer uma sociedade e governo que sejam justos e ofereça às pessoas segurança social e econômica (Baum et al., 2021).

Polarização política e consequências para o combate da COVID-19

A polarização pode ser a característica definidora da política nos dias de hoje. Não são apenas os políticos lutando. O público em geral, também, apresenta antipatia crescente para com os seus opositores no campo da política (APA, 2019).

Já é um consenso que as redes sociais (p. ex., Facebook, Twitter) tem muito a ver com essa hostilidade entre pessoas com posições políticas contrárias. Não por acaso, essas redes se alimentam de divergências políticas. Estão ganhando dinheiro e cooptando votos ao incendiar grupos polarizados. As redes sociais oferecem aos usuários conteúdos capazes de atraí-los com maior frequência e por mais tempo. Como afirma Giuliano Da Empoli (2019), as pessoas são levadas a sustentar “não importa que posição, razoável ou absurda, realista ou intergaláctica, desde que ela intercepte as aspirações e os medos - principalmente os medos - dos eleitores.”



Embora as redes sociais aumentem o volume do conflito político partidário, isso não explica por que as pessoas se classificam tão prontamente em grupos opostos. É necessário entender a polarização política por meio das lentes da teoria da identidade social. Essa teoria sustenta que o autoconceito de uma pessoa é baseado em sua filiação a um grupo, seja o grupo definido por uma afiliação religiosa, partido político ou time de futebol. Desta forma, quando uma pessoa se identifica como membro de um grupo ou de outro, isso influencia a forma como a pessoa pensa sobre o mundo. Uma característica da identidade social e pertencimento a um grupo, é que as pessoas querem proteger e promover seus próprios grupos. Como resultado, a identidade social as torna mais propensas a aceitar informações que apóiam suas crenças, e, mais críticas quanto às informações que as contradizem (APA, 2029).



Há também, a tendência das pessoas de defender e justificar o *status quo*. As pessoas estão motivadas a defender e justificar aspectos do *status quo* porque fazem parte do *status quo* (p. ex, homem branco, evangélico, hetero). Em particular, os conservadores são mais propensos ao autoritarismo e domínio baseado em grupos majoritários. Tendem a afirmar que alguns grupos são naturalmente inferiores a outros (APA, 2019).

Você deve estar se perguntando: Mas o que isto tem a ver com a pandemia da COVID-19? Tem a ver com fenômenos sociais problemáticos que ocorrem por meio da internet, como a disseminação de informações falsas, que incluem: *disinformation* (não encontramos um termo em português correspondente) que

são informações falsas criadas intencionalmente e *misinformation* (não encontramos um termo em português correspondente) que são informações falsas criadas sem intenção (p. ex., conteúdo mal pesquisado ou reportagens tendenciosas); a polarização atitudinal e emocional (p. ex., polarização partidária e polarização em relação a temas controversos); e, a opinião da maioria na vizinhança de um indivíduo (nas redes sociais) leva as pessoas a acreditar erroneamente que ela reflete a opinião da maioria real (Lorenz-Spreen, Lewandowsky, Sunstein, & Hertwig, 2020).

A *disinformation* e *misinformation* sobre a pandemia do COVID-19 é uma grave ameaça à saúde pública e às relações internacionais, da proliferação de recomendações de saúde prejudiciais, como o tratamento preventivo, até teorias da conspiração politicamente motivadas sobre a origem do vírus. De fato, a proliferação de informações falsas e enganosas sobre o vírus, como ele se espalha, como curá-lo e quem está ‘por trás’ dele, levou a Organização Mundial da Saúde a alertar para uma “infodemia” (Roozenbeek, et al. 2020). A sobrecarga de informações torna mais difícil a tomada de decisão sobre o que e como buscar, dedicar o tempo, tomar como evidência e compartilhar (algo com base científica sólida). O problema não é que temos muita informação. Pelo contrário, é que não sabemos o que fazer com as informações que temos (Anderson & Fast, 2020).

Roozenbeek, et al. (2020) reportam que o conservadorismo político está associado a uma suscetibilidade ligeiramente maior à *disinformation*. Embora a crença na *disinformation* sobre a COVID-19



não seja mantida pela maioria das pessoas em nenhum país avaliados por Roozenbeek et al., alegações específicas de *disinformation* são consistentemente consideradas confiáveis por um estrato do público e representam um risco para a saúde pública. Roozenbeek et al. demonstraram uma ligação clara entre a suscetibilidade à *disinformation* e a hesitação vacinal e ao engajamento reduzido em cumprir as recomendações de saúde pública.

Lorenz-Spreen, Lewandowsky, Sunstein e Hertwig (2020) ressaltam a importância de examinar intervenções baseadas em: *nudges* que podem alterar as arquiteturas de escolha para promover a qualidade epistêmica da informação e sua disseminação (a cutucada educativa que integra pistas epistêmicas no ambiente de escolha) e *boosts* que procura capacitar as pessoas a longo prazo, ajudando-as a construir as competências de que necessitam para navegar em situações de forma autônoma. Estas duas abordagens visam atingir diferentes tipos de pessoas, com preferências, motivações e comportamentos online heterogêneos. Em relação às redes sociais: o desafio é lidar com a falta de informação de rede global e falsos efeitos de consenso; as pistas sociais globais incluem taxas base e comportamento passivo; *nudging* para considerar dicas sociais globais e precisão antes de compartilhar; e, *boosting* para inferir credibilidade do contexto social e histórico do conteúdo.

Lorenz-Spreen, Lewandowsky, Sunstein e Hertwig (2020) ponderam que estas intervenções não impedirão completamente a manipulação ou a disseminação ativa de informações falsas, mas



ajudarão os usuários a reconhecer quando táticas maliciosas estão em ação. Permitirão também que os produtores de informação de qualidade se diferenciem de fontes menos confiáveis. As plataformas de redes sociais podem indicar seu compromisso com essas abordagens comportamentais, fornecendo a seus usuários pistas exógenas e intervenções de *boosting* e *nudging*, e os usuários, por sua vez, podem optar por evitar plataformas que não lhes ofereçam esses recursos.

Em face destas constatações, a pandemia e a infodemia da COVID-19 atendem à definição de estresse para a maioria das pessoas dada: a exigência de mudanças comportamentais drásticas para combater a ameaça de desenvolver a doença grave em si ou em entes queridos; a perda de emprego e de renda; a falta de acesso a creches e escolas; a falta de interações sociais de apoio e oportunidades de lazer e reabastecimento (Waters et al., 2021). Não obstante, a exposição à *disinformation* e à *misinformation* que levaram as pessoas a adotarem condutas contrárias às recomendadas pela Organização Mundial de Saúde e tratamento preventivos e curativos sem evidência científica. Waters et al. (2021) argumentam que esses fatores criaram um desequilíbrio acentuado entre demandas e recursos.



O enfrentamento dos estressores sociais durante a pandemia da COVID-10

O estresse é um processo cognitivo, motivacional e relacional. Corresponde às emoções negativas que ocorrem toda vez que a pessoa se sente incapaz de lidar com as exigências do ambiente físico e as relações interpessoais, e que é prejudicial para o bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984).

O termo relacional significa que todas as emoções dependem do que ocorre entre a pessoa e o ambiente, sendo o mais importante as outras pessoas. As pessoas estão constantemente avaliando, isto é, atribuindo significado relacional para continuidade ou mudança de relação com os outros e com o ambiente físico, e é este significado que determina e controla as emoções. Se elas são preponderantes para adaptação, então a tradicional divisão tripartida - cognição, motivação e emoção - pode ser incrementada com outro conceito, o de *coping*. E este está relacionado com os esforços do indivíduo para administrar demandas adaptativas e emoções que elas geram (Lazarus, 2006; Segerstrom & O'Connor, 2012).

Coping consiste na capacidade que o indivíduo tem para pensar e agir da melhor forma possível frente à situação de estresse. Esta expressão, *coping*, traduz-se como “enfrentamento”, “adaptação ao estresse ou problemas”, “lidar com” (Tróccoli, 2004). Tróccoli argumenta que nenhuma destas traduções captura isoladamente o significado da palavra *coping*. Neste



sentido, Tróccoli sugere o uso da expressão original, *coping*, que é aqui adotada.

Os altos níveis de estresse experimentados durante a pandemia da COVID-19 podem ser combatidos através do uso intencional de estratégias de coping adaptativas, isto é, por meio de esforços cognitivos e comportamentais que promovem a adaptação em tempos de desafio. As intervenções psicológicas positivas que aumentam o repertório de coping de uma pessoa, ajudando-a a incrementar a experiência de cognições positivas (p. ex., reavaliação positiva) e emoções positivas (p. ex., gratidão) são caminhos possíveis para ajudar as pessoas a melhorar sua saúde mental (Waters et al., 2021). De acordo com Walters et al. (2021), há evidências de como as práticas psicológicas positivas podem ajudar a reduzir a doença mental (amortecer), manter a saúde mental (manutenção) e fortalecer os recursos psicológicos e capacidades (construção).

Como já foi mencionado, o consumo de informações sobre a COVID-19 nas redes sociais e nas mídias tradicionais afetam a nossa saúde mental. O desafio é como promover o bem-estar. Holmes et al. (2020) destacam ações imediatas e programas estratégicos de longo prazo. As ações imediatas incluem: avaliar o uso das mídias na amplificação da angústia e ansiedade e padrões ideais de uso para o bem-estar; desenvolver estratégias para evitar a exposição excessiva à mídia que provoca ansiedade, contemplando incentivos a diversas populações a se manterem informadas por fontes com curadoria de conteúdo; a adoção de



mecanismos para mitigar e gerenciar o efeito da visualização de imagens angustiantes. As estratégias de longo prazo incluem: a curadoria de conteúdo nas mídias sobre a COVID-19 (p. ex., apontar as fontes de informações com curadoria baseada em evidências científica, incentivar as plataformas a corrigir a *disinformation* e exposição de imagens traumáticas); mitigar o risco de *disinformation* das pessoas (p. ex., *nudging* e *boosting*).

Além disso, Holmes et al. (2020) descrevem medidas que podem ser aplicadas a novas ondas de infecção ou pandemias, como: Mecanismos (p. ex., estratégias de coping e intervenções preventivas) para apoiar grupos vulneráveis em condições de pandemia, como profissionais de saúde e assistência social da linha de frente, aqueles com problemas de saúde mental pré-existent, jovens (com idade ≤ 18 anos) e adultos mais velhos (com idade ≥ 65 anos); Soluções para o consumo de conteúdo nas mídias sobre a COVID-19 (como já foi dito); Métodos para promover engajamento às recomendações comportamentais sobre a COVID-19, permitindo o bem-estar mental e mitigando o sofrimento.

Contudo, é importante lembrar que por causa da internet e das redes sociais, nossos hábitos, preferências, opiniões e emoções passaram a ser mensuráveis. A maioria de nós se desloca voluntariamente com a nossa própria “gaiola de bolso”, um *smartphone* que nos torna rastreáveis e mobilizáveis a todo momento (Da Empoli, 2019). Brittany Kaiser afirma que com apenas 70 curtidas é possível inferir o que os amigos de uma



pessoa sabem sobre ela. Com 150 pode-se inferir o que seus pais sabem sobre ela; Com 300, o que o companheiro(a) da pessoa sabe sobre ela. Mais curtidas e o algoritmo é capaz de superar até o que uma pessoa pensava que sabia sobre si mesma. Assustador! Não é? Mas não para por aí. Azar Raskin³¹ argumenta que “Estamos colocando toda a humanidade no maior experimento psicológico já feito, sem nenhum controle. A internet é a maior máquina de persuasão e vício já construída.”

Os usuários das plataformas de redes sociais não pagam em dinheiro para utilizá-las. Em consequência de trocar seu tempo, sua atenção e seus dados pessoais para acessar os recursos das plataformas. Por exemplo, o Facebook transforma os dados pessoais em uma mina de ouro (Frenkel & Kang, 2021). Dificilmente os proprietários de redes sociais adotarão medidas que possam diminuir o engajamento das pessoas. Isso implicaria em perder dinheiro. É sabido que “como as redes sociais, a nova propaganda se alimenta sobretudo de emoções negativas, pois são essas que garantem a maior participação, daí o sucesso das fake news e das teorias da conspiração.” (Da Empoli, 2019, p. 14). Portanto, as pessoas que são demandadas a ajustar o seu comportamento nas redes sociais.



31 <https://super.abril.com.br/especiais/smartphone-o-novo-cigarro/>

Considerações finais

No início de 2010, a renomada revista científica *Nature* perguntou a vários cientistas sobre suas previsões para a próxima década. Segundo Peter Turchin³², ele já tinha um modelo computacional totalmente desenvolvido que utilizava dados dos últimos dez mil anos para prever a instabilidade sociopolítica de uma sociedade (no caso, a norte-americana). “Meu modelo indicou que a instabilidade social e a violência política atingiriam o pico na década de 2020.”³³ Calhou de ocorrer no mesmo período da pandemia da COVID-19. Mas Peter Turchin pondera que a nossa sociedade, como todas as anteriores, está em uma montanha-russa. *“Forças sociais impessoais nos levam ao topo; depois vem o mergulho inevitável. Mas a descida não é inevitável. A nossa é a primeira sociedade que pode perceber como essas forças operam, mesmo que vagamente.”* Em tese é possível evitar o pior, seja por meio de mudança para uma pista menos angustiante (considerando a alegoria da montanha-russa), seja redesenhado completamente a montanha-russa.⁹

Por definição, a Psicologia Positiva é um campo da teoria e pesquisa psicológica que estuda estados psicológicos (p. ex., emoções), traços individuais (p. ex., integridade) e instituições que tornam a vida mais válida de ser vivida (APA, 2010). Uma ciência reorientada para enfatizar a compreensão e construção das

32 <https://peterturchin.com/cliodynamica/the-science-behind-my-forecast-for-2020/>

33 <https://economics.com/science-predicting-rise-fall-societies-turchin/>



qualidades mais positivas de uma pessoa, grupos e instituições (Seligman, 1999). Considerando o que foi apresentado e discutido neste capítulo, as pessoas vão precisar de grande quantidade de recursos de *coping* para lidar com as demandas da pandemia e infodemia e os consequentes para saúde mental, bem como, para lidar com a instabilidade social e a violência política. Parece que cabe a pessoa pegar o caminho menos angustiante e tornar a vida mais válida de ser vivida. É neste sentido que a Psicologia Positiva pode estar implicada e de forma eficiente dar apoio para a escolha desse caminho.

As considerações aqui apresentadas não têm o intuito de se encerrarem nessas conclusões, mas sim de gerarem de forma crítica e criativa novas reflexões, percursos investigativos e interventivos inovadores e que sigam com o propósito fundamental de tornar a vida social melhor, mais leve e, sobretudo, mais feliz.



Referências

Anderson S. P., Fast American Psychological Association. (2010). Dicionário de Psicologia da APA. *Porto Alegre: Artmed*.

American Psychological Association. (2019, November). Politics is personal. *Monitor on Psychology*, 50(10). <https://www.apa.org/monitor/2019/11/cover-politics>

Baum, F., Freeman, T., Musolino, C., Abramovitz, M., De Ceukelaire, W., Flavel, J. et al. (2021). Explaining covid-19 performance: what factors might predict national responses?. *bmj*, 372.

CARR, Alan et al. Effectiveness of positive psychology interventions:

a systematic review and meta-analysis. **The Journal of Positive Psychology**, v. 16, n. 6, p. 749-769, 2021.

Crayne, M. P., & Medeiros, K. E. (2021). Making sense of crisis: Charismatic, ideological, and pragmatic leadership in response to COVID-19. *American Psychologist*, 76(3).

Caver, C. S., & Scheir, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of personality and social psychology*, 66, 184-195.

Empoli, G. D. (2019). Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. *São Paulo: Vestígio*.

Frenkel, S., & Kang, C. (2021). *Uma verdade incômoda: Os bastidores do Facebook e sua batalha pela hegemonia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., ... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

Hudek-Knežević, J., & Kardum, I. (2000). The effects of dispositional and situational coping, perceived social support, and cognitive appraisal on immediate outcome. *European journal of psychological assessment*, 16, 190-201.

Kaiser, B. (2020). *Manipulados: como a Cambridge Analytica e o Facebook invadiram a privacidade de milhões e botaram a democracia em xeque*. Rio de Janeiro: Harper Collins.

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: toward a



person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lorenz-Spreen, P., Lewandowsky, S., Sunstein, C. R., & Hertwig, R. (2020). How behavioural sciences can promote truth, autonomy and democratic discourse online. *Nature Human Behaviour*, 4(11), 1102–1109. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0889-7>

LUPTON, Deborah; WILLIS, Karen. The COVID-19 crisis. **Social Perspectives**. London: Routledge, 2021.

MOSKOWITZ, Judith T. et al. Measuring positive emotion outcomes in positive psychology interventions: a literature review. **Emotion Review**, v. 13, n. 1, p. 60-73, 2021.

PARKS, Acacia C.; BOUCHER, Eliane M. Positive Psychological Interventions (PPIs) in the age of COVID-19: on the potential impact of digital PPIs on loneliness. **The Journal of Positive Psychology**, v. 15, n. 5, p. 569-571, 2020.

PARKS, Acacia C.; LAYOUS, Kristin. **Positive psychological interventions**. American Psychological Association, 2016.

RAJKUMAR, Ravi Philip. Suffering and salutogenesis: a conceptual analysis of lessons for psychiatry from existential positive psychology (PP2. 0) in the setting of the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1182, 2021.

REIZER, Abira; MUNK, Yifat; FRANKFURTER, Lotem Katz. Laughing all the way to the lockdown: On humor, optimism, and well-being during COVID-19. **Personality and Individual Differences**, v. 184, p. 111164, 2022.

Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A. L. J., Recchia, G., van der Bles, A. M., & van der Linden, S. (2020). Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society Open*



Science, 7(10), 201199. <https://doi.org/10.1098/rsos.201199>

Segerstrom, S. C., & O'Connor, D. B. (2012). Stress, health and illness: four challenges for the future. *Psycholog., & Health*, 27, 128-140.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.

Tróccoli, B. T. (2004). Teoria do self cognitivo experiencial. Em M. F. Dela Coleta (Org.) (2002), *Modelos para pesquisa e modificação de comportamentos de saúde* (pp. 89-129). São Paulo: Cabral.

WATERS, Lea et al. Collective wellbeing and posttraumatic growth during COVID-19: How positive psychology can help families, schools, workplaces and marginalized communities. **The Journal of Positive Psychology**, p. 1-29, 2021.

Waters, L., Algae, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., Moskowitz, J. T., Neff, K., Niemiec, R., Pury, C., & Steger, M. (2021). Positive psychology in a pandemic: Buffering, bolstering, and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871945>

XIONG, Jiaqi et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. **Journal of affective disorders**, v. 277, p. 55-64, 2020.

YAMAGUCHI, Keiko et al. Role of focusing on the positive side during COVID-19 outbreak: Mental health perspective from positive psychology. **Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy**, v. 12, n. S1, p. S49, 2020.

ZANON, Cristian et al. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.





SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adélia Augusta Souto de Oliveira

Doutora em Psicologia Social (PUC-SP), com estágios pós-doutorais nas Universidades de Barcelona (2010), do Minho (2019) e PUC-SP (2022). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Epistemologia e a Ciência Psicológica e do grupo de trabalho da Anpepp Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto de Desigualdades Social Brasileiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4894189514649369>.



Aline Karolinne Melo Oliveira

Mestra em Psicologia (UFAL). Psicóloga do Hospital-Dia Recomeçar. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Psicanálise, Clínica e Estudos Interculturais (ECLIPsi).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5889591274171953>.

Aline Kelly Silva

Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Processos Culturais, Políticas e Modos de Subjetivação, do Núcleo de Estudos em Imagem, Trabalho e Subjetividade e do Coletivo bell hooks: Formação e Políticas do Cuidado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6985444741137658>.

Ana Carolina do Rosário Correia

Mestra em Psicologia (UFAL). Formada em Psicoterapia de Crianças e Adolescentes pelo Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem (CPPL-Recife).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7337679853718082>.

Ana Eliza da Rocha Lima

Mestra em Psicologia (UFAL). Especialista em Psicologia Clínica Infantil (Cesmac). Psicóloga do Sistema Prisional de Alagoas e analista praticante. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Psicanálise, Clínica e Estudos Interculturais (ECLIPsi).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3992735683162747>.

André Lucas Guedes de Souza

Mestre em Psicologia (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7776886130822959>.

Angelina Nunes de Vasconcelos

Doutora em Linguística (Unicamp). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4061413632710947>.

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

Doutor em Psicologia (UnB). Professor Titular do Instituto de Psicologia da UFBA. Foi membro do CA de Psicologia do CNPq, da Comissão de Psicologia do Inep e coordenador da Área de Psicologia da Capes. Membro do IV, V, XVIII e XIX Plenários do Conselho Federal de Psicologia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3264748971027585>.



Bruna Moraes Battistelli

Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Professora Substituta (UFPR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4409591967533151>.

Camila dos Anjos Falcão

Mestra em Psicologia (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Epistemologia e a Ciência Psicológica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5992603287810361>.

Charles Elias Lang

Doutor em Psicologia Clínica (PUC-SP). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Psicanálise, Clínica e Contemporaneidade. Membro do grupo de trabalho Psicanálise, Política e Cultura. Analista membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Appoa).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9214424331247714>.

Claudio S. Hutz

Doutor pela University of Iowa (USA). Pós-doutor pela Arizona State University (USA). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Mensuração, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do grupo de trabalho da Anpepp Avaliação em Psicologia Positiva e Criatividade. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1765240982566218>.



Cleyton Andrade

Doutor em Estudos Psicanalíticos (UFMG). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Psicanálise, Clínica e Estudos Interculturais (ECLIPsi). Membro do grupo de trabalho da Anpepp Psicanálise, Clínica e Política. Membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise. Autor do livro *Lacan chinês: para além das estruturas e dos nós*, 1º lugar no 58º Prêmio Jabuti, na categoria Psicologia, Psicanálise e Comportamento.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7695703525594115>.

Débora Cristina da Silva Alves

Mestra em Psicologia (UFAL) e coordenadora estadual do Movimento Negro Unificado de Alagoas (MNU-AL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1845814061774020>.



Edson da Silva Ferreira

Mestre em Psicologia (UFAL). Psicólogo na Secretaria Municipal de Assistência Social de Rio Largo-AL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7055338461964814>.

Emmerson Vinícius

Mestre em Psicologia (UFAL). Apoiador técnico da Coordenação de Saúde Mental da Secretaria de Saúde do Município de Teotônio Vilela-AL. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Psicanálise, Clínica e Estudos Interculturais (ECLIPsi).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3930774492427456>.

Érika Cecília Soares Oliveira

Doutora em Psicologia e Sociedade (Unesp). Docente da Faculdade de Educação (UFF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0137977569349136>.

Frederico Alves Costa

Doutor em Psicologia (UFMG), com período sanduíche na Universidade de Lisboa. Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia da UFAL e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG. Vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Líder do grupo de pesquisa do CNPQ: Núcleo de Psicologia Política. Membro do grupo de trabalho da ANPEPP: Psicologia Política. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4598238107622933>.

Hélida Vieira da Silva Xavier

Mestra em Psicologia (UFAL). Especialista em Problemas do Desenvolvimento na Infância e Adolescência pelo Centro Lydia Coriat de Porto Alegre. Formada em Psicoterapia de Crianças e Adolescentes pelo Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem (CPPL-Recife). Especialista em Saúde do Adulto e do Idoso pela Residência Integrada Multiprofissional do Hospital Universitário Prof. Alberto Antunes (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4071806879324485>.



Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho

Doutor em Psicologia Social (UFPB). Docente da Faculdade de Medicina e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Instituto de Habilidades Multidisciplinar em Microbiota Intestinal. Membro do grupo de trabalho da Anpepp Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Pesquisa em Saúde e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4791933287778887>.

José Nilson Nobre Filho

Mestrando em Psicologia (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Epistemologia e a Ciência Psicológica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4551289199799156>.

Juliana Camargo de Faria Pirró

Mestranda em Psicologia (UFAL). Especialista em Saúde da Família com ênfase nas Populações do Campo (UPE) e em Saúde Pública e Saúde Mental (DRS IX/Unesp). Membro da Rede de Saúde Mental (MST).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0250861652603437>.

Kyssia Marcelle Calheiros Santos

Mestre em Psicologia (UFAL). Psicóloga do Instituto de Psicologia (UFAL). Membro dos grupos de pesquisa do CNPq Família, Gênero e Desenvolvimento Humano e Psicanálise e Interlocuções: Política e Cultura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7702798090963687>.



Leogildo Alves Freires

Doutor em Psicologia Social (UFPB). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Diretor do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório Alagoano de Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees). Integrante do grupo de trabalho da Anpepp Avaliação em Psicologia Positiva e Criatividade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3579221899361775>.

Letícia Taynara dos Santos Silva

Mestra em Psicologia (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9977541001900709>.

Marcos Ribeiro Mesquita

Doutor em Psicologia Social (PUC-SP). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Núcleo de Estudos em Diversidade e Política.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9059784963404615>.

Maria Ignez Costa Moreira

Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PUC-MG). Membro do grupo de trabalho da Anpepp Psicologia Socio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Fapemig.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583525781816196>.



Maria Laura Medeiros Bleinroth

Doutoranda em Psicologia (Unesp). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Grieta. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1632175440432305>.

Maria Marques Marinho Peronico Pedrosa

Mestranda em Psicologia (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6576294964503435>.

Marília Silveira

Doutora em Psicologia (UFF). Realizou o pós-doutorado (PNPD/Capes) e foi professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFAL). Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (Uerj).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3589257933308427>.

Nadja Maria Vieira da Silva

Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano. Membro grupo de trabalho da Anpepp Psicologia Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6037014991094234>.

Paula Orchiucci Miura

Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP). Pós-doutora em Psicologia (USP). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Epistemologia e a Ciência Psicológica. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6612101090683256>.



Priscila Guimarães Moura

Mestre em Psicologia (UFAL). Especialização em Sociopsicodrama (Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7271132156617087>.

Saulo Luders Fernandes

Doutor em Psicologia Social (USP). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Núcleo de Estudos em Diversidade e Política. Membro do grupo de trabalho da Anpepp Políticas de Subjetivação e Invenção do Cotidiano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9402587671031665>.

Sheyla Christine Santos Fernandes

Doutora em Psicologia Social (Ufba). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Investigação em Cognição e Comportamento Social (Laicos). Membro do grupo de trabalho da Anpepp Avaliação em Psicologia Positiva e Criatividade. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3423356737122965>.

Simone Maria Hüning

Doutora em Psicologia (PUC-RS), com período sanduíche na London School of Economics (bolsa CNPq). Estágio pós-doutoral no Brazil Institute, King's College London (bolsa Capes). Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia (UFAL). Líder do grupo de pesquisa do CNPq Processos Culturais, Políticas e Modos de Subjetivação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8164811113430157>.



Susane Vasconcelos Zanotti

Doutora em Psicologia (UFRJ), com período sanduíche no Departamento de Psicanálise (Université Paris 8) e pós-doutorado no Laboratoire de Recherches en Psychopathologie Clinique: Champs et Pratiques Specifiques (Université Rennes 2). Professora Titular do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFAL). Integrante dos grupos de pesquisa do CNPq Família, Gênero e Desenvolvimento Humano e Laboratório de Psicanálise de Orientação Lacaniana (Lapso) (UFCG). Membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise (EBP/AMP).

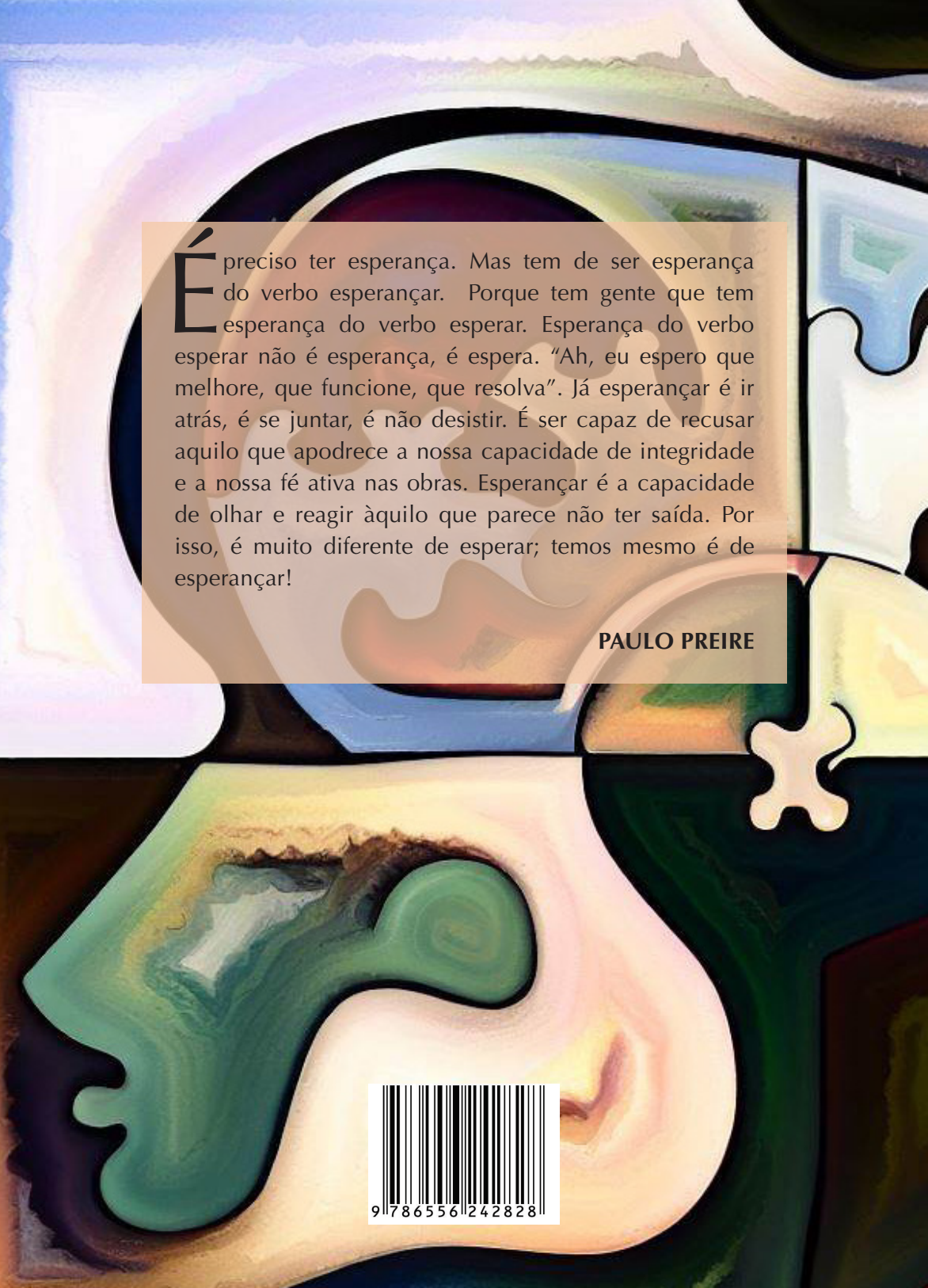
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0407376488234305>.

Wagner Leite de Souza

Mestre em Psicologia (UFAL). Doutorando em Psicologia (UFSC). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política (Nupra/UFSC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6383628918298597>.





É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!

PAULO PREIRE



9 786556 242828