

INTERAÇÃO SOCIAL
E DESENVOLVIMENTO
HUMANO

VOLUME 1

INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO
E A PSICOLOGIA SOCIAL

ORGANIZADORAS

Edclécia Reino Carneiro de Moraes
Fatima Maria Leite Cruz
Maria de Fátima de Souza Santos
Renata Lira dos Santos Aléssio



Laboratório de
Interação
Social Humana



Ao longo dos 30 anos de criação do LabInt, as pesquisas realizadas pelos docentes e discentes partiram do pressuposto teórico comum de que o sujeito se constrói nas interações sociais em um contexto histórico e cultural específico. Nessa perspectiva, os pesquisadores e colegas com quem realizam intercâmbios empreenderam um esforço no sentido de articular conceitos e teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social com o objetivo de obter uma compreensão mais abrangente da ontogênese humana e dos fenômenos psicológicos investigados. Este livro apresenta um conjunto de trabalhos empíricos e de reflexões teóricas que foram resultado desse esforço coletivo e que pretende contribuir para uma compreensão do sujeito humano, cujo processo de individuação só é possível em um ambiente coletivo/social.

INTERAÇÃO SOCIAL
E DESENVOLVIMENTO
HUMANO

VOLUME 1
INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO
E A PSICOLOGIA SOCIAL

ORGANIZADORAS
Edclécia Reino Carneiro de Moraes
Fatima Maria Leite Cruz
Maria de Fátima de Souza Santos
Renata Lira dos Santos Aléssio

Montado e impresso na oficina gráfica da



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea | Recife-PE | CEP: 50.740-530
Fone: (81) 2126.8397 | Fax: (81) 2126.8395
www.editoraufpe.com.br - secretaria@edufpe.com.br

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

161 Interação social e desenvolvimento humano [recurso eletrônico] /
organizadores : Edclécia Reino Carneiro de Morais... [et al.]. – Recife :
Ed. UFPE, 2019.
2 v. : il.

Conteúdo: v.1. Interfaces entre a psicologia do desenvolvimento e a
psicologia social / Edclécia Reino Carneiro de Morais... [et al.] – v. 2.
Pesquisa em psicologia: diversidade e modos de fazer / Juliana Maria
Ferreira de Lucena... [et al.].

Inclui referências.
Vários autores.
ISBN 978-65-990126-2-4 (online)

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia social. 3. Interação
social. 4. Representações sociais. 5. Psicologia infantil. 6. Educação
intercultural. I. Morais, Edclécia Reino Carneiro de (Org.). II. Lucena,
Juliana Maria Ferreira de (Org.).

155

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-006)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Alfredo Macedo Gomes

VICE-REITOR

Moacyr Cunha de Araújo Filho

DIRETOR EDITORA

Diogo César de Carvalho Fernandes

ORGANIZADORAS

Edclécia Reino Carneiro de Morais

Fatima Maria Leite Cruz

Maria de Fátima de Souza Santos

Renata Lira dos Santos Aléssio

DESIGN GRÁFICO E CAPA

Manu Braga

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Edclécia Reino Carneiro de Morais:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Elaine Magalhães Costa Fernandez:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Fatima Maria Leite Cruz:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Juliana Maria Ferreira de Lucena:
Universidade de Pernambuco – UPE

Maria de Fátima de Souza Santos:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Maria Isabel Pedrosa:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Renata Lira dos Santos Aléssio:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Sidclay Bezerra de Souza:
Universidad Católica del Maule – UCM

Pedro Paulo Bezerra de Lira:
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

INTRODUÇÃO 21

PARTE I 31

Da psicologia do desenvolvimento à psicologia social

Capítulo 1 33

A pesquisa das infâncias como possibilidade
de encontros e trocas de conhecimento.
Patrícia Maria Uchôa Simões e Riva Resnick

Capítulo 2 57

Ontogênese das representações sociais:
desafios teóricos e metodológicos do estudo com crianças
*Karina de Mendonça Vasconcellos,
Danyelle Almeida de Andrade e Carina Pessoa Santos*

Capítulo 3 87

(Re)significando as infâncias: as experiências de pais e avós
no cuidado de crianças em sofrimento psíquico
*Livia Botelho Félix, Maria de Fátima de Souza Santos,
Manoel de Lima Acioli Neto e Maria Isabel Pedrosa*

Capítulo 4 117

Rupturas e transformações na idade adulta: a hemodiálise e a
cirurgia bariátrica como ponto de viragem no curso de vida
*Clarissa Cristina Gonçalves Correia, Edclécia Reino
Carneiro de Moraes e Maria Isabel Pedrosa*

Capítulo 5 147

“Sobre correr e ir longe...”:
desenvolvimento humano e sentidos de liberdade
nas atividades físicas segundo corredores de rua.
Isabela Amblard e Fatima Maria Leite Cruz

Capítulo 6 175

As relações entre representações sociais e identidade:
o que dizem as mulheres-idosas da UnATI/UFPE
sobre gênero, conhecimento e interatividade na velhice
Flávia Pereira da Silva e Fatima Maria Leite Cruz

PARTE II 205

Da psicologia social à psicologia do desenvolvimento

Capítulo 7 207

Teoria das Representações Sociais e Teoria Sócio-Histórica:
tecendo relações para entender o desenvolvimento
da criatividade
Raiza Barros de Figuerêdo e Fatima Maria Leite Cruz

Capítulo 8 233

Práticas lúdicas e representações
socioambientais infantis na Amazônia
Manuela de Queiroz Cruz e Antônio Carlos Witkoski

Capítulo 9 257

Representações sociais de violência escolar
para estudantes de escolas particulares
*Daniel Henrique Pereira Espíndula e
Lauriston de Araújo Carvalho*

Capítulo 10 287

A experiência do parto: aproximações entre a psicologia do
desenvolvimento e a psicologia social
*Sibelle Maria Martins de Barros, Renata Lira dos Santos
Aléssio, Rosiêne Vieira da Silva e Mariany Bezerra Neves*

Capítulo 11 317

A interação social humana nas situações de contato cultural:
uma aproximação ao campo da psicologia intercultural.
Filipe de Soto Galindo e Elaine Magalhães Costa-Fernandez

Capítulo 12 349

A psicologia social e os fenômenos relacionados
ao “mundo das drogas”
*Yuri Sá Oliveira Sousa, Maria de Fátima de Souza Santos
e Manoel de Lima Acioli Neto*

SOBRE OS AUTORES 381

APRESENTAÇÃO

13

O LabInt completa 30 anos! Estamos celebrando! Em 1989, três docentes do Departamento de Psicologia da UFPE – Aída Maria Novelino, Maria de Fátima Santos e Maria Isabel Pedrosa – criaram o *Laboratório de Interação Social Humana* em busca de apoio institucional para pesquisas que vinham sendo realizadas individualmente. O LabInt fez parte, desde então, do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, quando ainda era chamado, simplesmente, *Grupos de Pesquisa*. Como tudo que começa tem uma história, a construção dessa parceria de trabalho vem de antes; são fragmentos de encontros de atividades acadêmicas, banhadas de muita empatia e visão prospectiva de que poderíamos frutificar; uma visão mais caracterizada como uma intuição do que uma consciência do que alcançaríamos e queríamos. Tínhamos a compreensão de que reunindo pessoas e organizando uma agenda de pesquisa conjunta poderíamos nos apresentar; poderíamos ter um *pertencimento*.

O movimento de nos agruparmos não foi singular; fez parte de um esforço reativo que envolvia outros docentes do departamento que compreendiam a necessidade de inserção no âmbito científico de modo coletivo, fazendo parte de um conjunto de reflexões que

constituiria uma massa crítica imprescindível ao trabalho investigativo. Produtos advindos dessas reflexões teriam mais chance de repercutir no empreendimento coletivo de descobertas da Psicologia – a ciência psicológica brasileira. Esse papel era feito ainda de modo incipiente pelos programas de pós-graduação. Assim, o LabInt foi criado junto com o LabVis (Laboratório de Percepção Visual Humana) e o LabCom (Laboratório de Comunicação e Linguagem da Primeira Infância). Integramos os “Laboratórios Associados de Psicologia”, os LABs, quando nos apresentávamos em conjunto para alguns propósitos institucionais.

Um evento marcou mais fortemente esse início: a aprovação, em 1990, do APQ 306-7.07/90 da FACEPE, assinado pelo primeiro diretor científico da FACEPE – Sérgio Rezende – que veio a ser, na década seguinte, o Ministro de Ciência e Tecnologia do Governo Lula. Com esse financiamento da FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia do Estado de Pernambuco), o LabInt obteve equipamentos para consolidar o seu espaço e prover assim uma infraestrutura mais adequada às pesquisas em realização. Foi o primeiro financiamento enquanto grupo de pesquisa! A FACEPE acabara de se instituir, durante o segundo governo Arraes, do Estado de Pernambuco, como um órgão de fomento à pesquisa e à tecnologia e nós recebemos um dos primeiros financiamentos desse órgão. Temos fotos com o registro dos números de alguns tombamentos: teclado Packard Bell (PS2) – FACEPE nº 0003; monitor 14” colorido, Packard Bell – FACEPE nº 0004; impressora laser PB9815, Packard Bell – FACEPE nº 0005; impressora matricial Epson FX 1050 - FACEPE nº 0006. Interessante observar que a criação da FACEPE e do LabInt ocorreram no mesmo ano, em 1989. Realçamos esse fomento em 1990 porque ele representa um marco inaugural público do LabInt. Antes, apenas valia nosso referenciamento: *pertencíamos* a um grupo, que tinha sido incluído na relação de grupos de pesquisa enquanto documento enviado ao CNPq pela PROPESQ, mas ainda sem visibilidade em webs e homepages!

O começo do LabInt e a associação que fizemos ao começo da FACEPE parece trazer à tona um ambiente propício a essas inaugurações. Em 15 de março de 1985, em um momento de redemocratização e de crise econômica no país, o governo José Sarney cria o Ministério de Ciência e Tecnologia responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no país. Naquele momento, mostrava-se a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento econômico e social do Brasil e iniciava-se uma discussão sobre a criação de Laboratórios Integrados de Pesquisa que reunissem uma massa crítica para desenvolver projetos mais robustos visando o desenvolvimento científico. É também nesse contexto que o CNPq instaura uma política voltada ao enraizamento de jovens doutores no país. Assim, vemos que não se trata de coincidências, mas de um clima geral que nos contagiou como se tivéssemos sido afetadas por um vírus. Dois dos integrantes do grupo LabInt tinham concluído o doutorado em 1986 (Fátima) e em 1989 (Bel), portanto, éramos recém-doutores, vivendo aquele processo de redemocratização! Vivíamos anos difíceis para a Universidade Pública. No início dos anos 1990, 30% dos docentes das IES solicitaram aposentadoria e seus cargos não foram preenchidos com concursos públicos. Para possibilitar um ambiente de pesquisa produtivo e agradável, contávamos com nossos recursos pessoais para melhorar a sala destinada à pesquisa e à compra de material de consumo. Daí a relevância do financiamento da FACEPE para o LabInt! Trabalhávamos com os alunos de Iniciação Científica e não estávamos integradas ao sistema de Pós-graduação em Psicologia. Ingressamos, em seguida, no PPG em Educação e no PPG de Serviço Social (respectivamente, Bel e Fátima).

Visto que não integrávamos uma Pós-graduação em Psicologia, alguns de nossos orientandos de Iniciação Científica que queriam dar continuidade à sua formação acadêmica iam para outras universidades realizar mestrado ou doutorado. Foram os casos de Benedito Medrado (PUC-SP), Jorge Lyra (PUC-SP e Fiocruz Instituto Aggeu Magalhães), Shirley Macedo (PUCCAMP), Daniel Espíndula (UFES),

Sibelle Barros (UFES), Renata Aléssio (Universidade de Provence – França). No caso de Benedito e Jorge, ao voltarem do doutorado propuseram a criação de um programa de atendimento e intervenção voltado para pais jovens (PAPAI). O LabInt acolheu inicialmente essa iniciativa antes de ela tornar-se parte da Clínica em Psicologia. Alguns anos depois, Benedito e Jorge foram aprovados em concurso público na UFPE e o seu grupo, o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades – GEMA, esteve no LabInt por um período, até que eles tivessem um espaço estruturado para desenvolver o seu trabalho, que hoje é referência em estudos sobre masculinidades. Nem sempre parcerias instituídas deram certo; algumas não frutificaram como gostaríamos, não deixaram saudade e nem desdobramentos acadêmico-científicos. Entretanto, todo caminho tem perdas e ganhos e, ainda bem, lembramos mais dos ganhos! Ao fortalecerem suas formações ou redefinirem seus interesses investigativos alguns colegas que passaram pelo LabInt criaram novos grupos de pesquisa, dentro da UFPE, ou em instituições diferentes nas quais passaram a trabalhar, ampliando o espectro e a rede de pesquisa em desenvolvimento e interação humana.

Os resultados obtidos nas pesquisas iniciais nos levaram a uma intensa participação em congressos nacionais e internacionais, o que propiciou construir relações com outros pesquisadores. Em 2000, a CAPES lançou um Edital CAPES-PROCAD que permitia a construção de projetos em parceria com instituições de pesquisa no Brasil, envolvendo também a formação de estudantes. O Laboratório de Psicologia Social da UnB associado ao LabInt e Núcleo de Pesquisa em Saúde e Exclusão Social da UFES (atualmente, Rede Pso), teve aprovado um projeto para o estudo da violência e desenvolvimento humano. A professora Angela Almeida coordenava o projeto nacional e as professoras Fátima Santos e Zeidi Trindade coordenavam as equipes da UFPE e UFES, respectivamente. O CAPES-PROCAD previa o mestrado e o doutorado “sanduiche”, o que nos levou a construir uma grande rede de pesquisa, envolvendo também os estudantes de graduação. A cada ano fazíamos uma reunião com os pesquisadores

e estudantes apresentando os trabalhos e possibilitando a discussão coletiva. Alguns dos autores aqui presentes nesses livros fizeram parte dessa grande aventura acadêmica, como Fatima Cruz, Renata Aléssio, Sibelle Barros, Daniel Espíndula, Ingrid Gianordoli Nascimento, todos atualmente professores em universidades públicas.

Animados com o início do CAPES-PROCAD, construímos um projeto CAPES-COFECUB, envolvendo as Universidades de Brasília, Federal de Pernambuco e Católica de Goiás, do lado brasileiro, e a Universidade de Provence (atualmente, Aix-Marseille). A professora Angela Almeida (UnB), coordenou a equipe nacional e o professor Jean-Claude Abric coordenou a equipe francesa. A partir desse projeto, estreitamos as relações acadêmicas com o prof. Abric e ganhamos um novo parceiro, Professor Themistoklis Apostolidis, que viria a ser o orientador de Renata Aléssio e consolidaria as trocas acadêmicas, culminando com um convênio internacional entre o LabInt e o LPS (Laboratoire de Psychologie Sociale) da Universidade de Aix-Marseille. Outras parcerias fortaleceram nosso grupo ao estabelecerem intercâmbios com vindas e idas de estudantes de mestrado e doutorado. O CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) promovia encontros anuais de trabalhos e várias de nossas trocas foram fortalecidas com a interlocução de Clotilde Rossetti-Ferreira, Ana Carvalho, Zilma Oliveira, Mara Campos-de-Carvalho, Ana Paula Silva, Kátia Amorim e Reinaldo Furlan. Estudos voltados para o desenvolvimento humano e Educação Infantil, bem como ao atendimento de crianças em Instituições de Acolhimento Infantil tiveram origem e sustentação nas trocas com estes pesquisadores.

As parcerias com as equipes de pesquisa e os novos concursos abertos nos anos iniciais do governo Lula nos permitiram consolidar um grupo de pesquisadores para propor a criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia com um Curso de Mestrado, sonho acalentado por muitos anos. As vagas abertas nos concursos trouxeram de volta alguns ex-alunos e novos professores. Em 2006, demos início ao Programa de Pós-Graduação e duas linhas de pesquisa foram formadas

pelos laboratórios instituídos no final da década de 80: o LabInt e o LabVis, este coordenado pela professora Maria Lúcia Simas.

A linha de pesquisa *Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano* que integrou a proposta do PPG-Psicologia UFPE, agora com maior visibilidade institucional propiciada pela pós-graduação, contribuiu, de modo mais significativo, com a formação de futuros pesquisadores.

O LabInt em seus 30 anos formou 169 estudantes de Iniciação Científica, 155 mestres, 25 doutores e recebeu sete doutores para estágio pós-doutoral. É atualmente composto pelos professores: Maria Isabel Pedrosa, Maria de Fátima Santos, Fatima Maria Leite Cruz, Elaine Magalhães Costa-Fernandez, Renata Lira dos Santos Aléssio, e Edclécia Reino Carneiro de Moraes (PNPD), da UFPE; Sidclay Bezerra de Souza, da Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad Católica del Maule; Juliana Maria Ferreira de Lucena, da Universidade de Pernambuco (UPE); e Pedro Paulo Bezerra de Lira, do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Estes integrantes foram responsáveis pela organização dos dois livros que estamos publicando. Além destes, pudemos contar com a autoria de capítulos de outros integrantes do LabInt que nos enviaram suas contribuições aos livros, mesmo sem participarem de sua organização. São eles: Carina Pessoa Santos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Isabela Amblard, do Centro Universitário Unifavip Wyden e do Centro Universitário Maurício de Nassau; Karina de Mendonça Vasconcellos, da Universidade Federal de Alagoas; Karine Porpino Viana, da Universidade de Oslo - Noruega; Melina de Carvalho Pereira, da Universidade Federal do Vale do São Francisco; Livia Botelho Félix, da Universidade Federal da Bahia - campus Vitória da Conquista; Manoel de Lima Acioli Neto, do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências; e Yuri Sá Oliveira Sousa, da Universidade Federal da Bahia.

Cinco linhas de pesquisas são desenvolvidas no LabInt: Desenvolvimento, Interação Social e Implicações Educativas; Processos Psi-

cológicos nas Migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Interculturalidade; Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano; Representações e Práticas Psicossociais; Violência e Exclusão Social. Estas linhas estão articuladas com foco nas interações sociais humanas e nos processos de significação que repercutem em diferentes contextos da vida social humana. Os resultados das pesquisas desenvolvidas pelo LabInt têm repercussões em variados campos. A explicitação do processo ontogenético humano, em diferentes faixas etárias, oferece subsídios para o aperfeiçoamento de procedimentos pedagógicos em ambientes institucionais como creches, escolas etc., bem como oferece parâmetros para a formulação e organização de programas preventivos de saúde mental. A compreensão do processo de significação (atribuição de sentidos), que ocorre entre os parceiros sociais em um campo interacional delimitado, e a indicação e reconhecimento de significados já construídos coletivamente, as representações sociais, repercutem na formulação de projetos ajustados aos interesses de certos agrupamentos sociais focados. E as investigações sobre as especificidades, desafios e repercussões das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) enquanto símbolos hegemônicos da contemporaneidade contribuem para a compreensão da subjetivação e interação social de seus usuários em situações interculturais (Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq, 2019).

Todo o trabalho que realizamos fortalece o nosso sentimento de pertencimento ao grupo. Estreitamos relações acadêmicas e desenvolvemos entre nós relações de respeito, amizade e admiração. Compartilhamos uma agenda de trabalhos e de descobertas. *Pertencemos e nos delimitamos*; criamos possibilidades e novos alcanes. Simultaneamente, *constituímos o grupo*; este fortalece nossas relações sociais e articulações de descobertas com trocas cotidianas, mas também com projetos que passam a ficar mais claros, objetivos e de maior alcance. O grupo nos constitui como pesquisadores de certos interesses e filiações teóricas; mas nós construímos o grupo com os nossos fazeres, preocupações e competências específicas.

Nada melhor do que a reunião de trabalhos escritos em formato de livros para comemorarmos os nossos 30 anos! Textos reflexivos, nossos e de nossos parceiros, alguns escritos por ex-alunos já integrantes de diversas outras instituições “espalhadas por aí”. Outros são textos de pessoas próximas com quem contribuimos e que também contribuem conosco. Não estamos sozinhos e nunca estivemos, desde o início!

Maria de Fátima Santos

Maria Isabel Pedrosa

INTRODUÇÃO

O livro *Interfaces entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social* tem como base epistemológica a perspectiva segundo a qual a realidade humana é socialmente construída em processos sociointerativos que articulam natureza e cultura. Realçamos que esta perspectiva é denominada de sociointeracionista, porque: (a) entende que na ontogênese dos fenômenos psíquicos há regulação do sujeito pelo outro e pelas culturas e que esta regulação é condição para o desenvolvimento das competências dadas pela filogênese da espécie humana; (b) analisa as características do contexto social, situacional e intercultural que os circunscrevem; (c) concebe o sujeito humano enquanto ativo na interatividade com o outro; (d) e situa a relação sujeito, objeto e o outro, enquanto elementos de mediação dos sujeitos com o mundo.

Nesta direção, os conceitos trabalhados nos capítulos deste livro tais como brincadeiras, infância, identidade, ruptura, transição, velhice, adolescência, representações e normas sociais privilegiam as dimensões sociocognitivas, socioafetivas e socioculturais dos fenômenos e objetos sociais. Tais dimensões em diálogo ininterrupto se expressam em diferentes discursos, práticas sociais e formas de comunicação, experiências dos sujeitos e dos seus grupos de referência.

Buscamos articular a Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social a partir da compreensão de que processos de mudança e de interação são concomitantemente fenômenos de constituição da vida humana e objetos de estudo dos dois campos. A importância dessa interface reside, por exemplo, na possibilidade de exploração da natureza humana enquanto constituinte e constituída no social. O desenvolvimento é entendido enquanto um processo continuado contemplando variadas dimensões e direções, no que se refere aos processos genético-biológicos e socioculturais, que atuam em relação às normas e ao fluxo desses processos interativos. As mudanças que marcam o desenvolvimento humano enquanto processo, se elaboram nas relações sociais e em contextos históricos e socioculturais específicos. O animal humano tem o social como seu ambiente natural, então, como compreender a brincadeira infantil ou os processos de envelhecimento sem situá-los nos contextos sociais nos quais os sujeitos vivem e constroem em coletividade?

A adoção de um olhar convergente entre essas duas áreas clássicas da Psicologia permite, ainda, questionar uma ideia comumente partilhada calcada em uma Psicologia do Desenvolvimento marcada pela pesquisa sobre e na infância (ou adolescência) e uma Psicologia Social voltada ao interesse sobre e na vida adulta. Então, situamos que esta interface busca compreender, tanto os sentidos socialmente construídos que embasam a formação de preconceitos, estereótipos, discriminação, identidade

social, estigmas, e representações sociais acerca dos diversos objetos sociais, quanto busca perscrutar recursos psíquicos, competências sociais e cognitivas, singularidades e transições junto aos sujeitos e grupos, ao longo do curso da vida.

O livro é organizado em doze capítulos distribuídos a partir de dois caminhos no desafio de destacar articulações entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social. Ao considerar que o desenvolvimento humano se constitui como um processo fundado nas relações sociais, em contextos históricos e socio-culturais específicos, preparamos o primeiro caminho deste livro: 1 - Da psicologia do desenvolvimento à psicologia social.

No capítulo 1 – *A pesquisa das infâncias como possibilidade de encontros e trocas de conhecimento* – Patrícia Maria Uchôa Simões e Riva Resnick destacam as especificidades na pesquisa com crianças e a relevância em reconhecê-las como ativas e participativas no desenvolvimento da pesquisa, ressaltando o constante desafio de vê-las e ouvi-las. As autoras consideram que a pesquisa realizada busca tanto investigar as crianças, quanto negociar os sentidos e experiências dessas ações. Concluem, destacando a pesquisa das infâncias como um espaço de encontro e trocas de conhecimentos entre pesquisador e crianças.

No capítulo 2 – *Ontogênese das representações sociais: desafios teóricos e metodológicos do estudo com crianças* – Karina de Mendonça Vasconcellos, Danyelle Almeida de Andrade e Carina Pessoa Santos se propõem ao estudo do processo de construção e transformação das Representações Sociais pela criança numa perspectiva sociointeracionista, portanto, circunstancializadas à história de vida dos sujeitos junto a seus grupos de influência, diferentes momentos vividos com os pares de convivência e variadas situações sociais. O foco de teorização problematiza se a criança reproduz ou constrói representações sociais. As autoras argumentam acerca dessa dinâmica apoiando-se nas bases do

desenvolvimento segundo Wallon que defende um sentido integrativo e de fluxo contínuo do desenvolvimento humano, constituído no âmbito das interações nas microculturas. Os episódios recortados desses estudos ilustram situações que envolvem o lúdico, a imaginação, as experiências de conflitos e os tensionamentos, desenvolvidos nas versões de negociação das crianças.

No capítulo 3 – *(Re)significando as infâncias: as experiências de pais e avós no cuidado de crianças em sofrimento psíquico* – Livia Botelho Félix, Maria de Fátima de Souza Santos, Manoel de Lima Acioli Neto e Maria Isabel Pedrosa problematizam a infância enquanto categoria geracional, argumentando sobre sua construção simbólica nas esferas pública e privada. Procurando compreender o universo da infância no âmbito da saúde mental infantojuvenil, a partir de entrevistas com cuidadores responsáveis por crianças usuárias de um CAPSi em Recife, o capítulo realça os processos de significação acerca do desenvolvimento infantil e suas relações com as práticas de cuidado.

Clarissa Cristina Gonçalves Correia, Edclécia Reino Carneiro de Moraes e Maria Isabel Pedrosa, trazem reflexões sobre intervenções clínicas e cirúrgicas em situação de adoecimento crônico como pontos de ruptura no curso de vida de indivíduos adultos, no capítulo 4 – *Rupturas e transformações na idade adulta: a hemodiálise e a cirurgia bariátrica como ponto de viragem no curso de vida* – com autoria de. A partir de dois exemplos empíricos relacionados à cirurgia bariátrica e ao tratamento hemodialítico, as autoras discutem as repercussões psicossociais desses eventos. Concluem que a inserção de um adulto na realidade retratada, possibilita reposicionamentos biopsicossociais. O capítulo destaca a importância de uma análise sobre esses fenômenos, a partir da mútua dependência das transformações intrapsicológicas, interpessoais e societais.

No capítulo 5 – *Sobre correr e ir longe...: desenvolvimento humano e sentidos de liberdade nas atividades físicas segundo corredores de rua* – as autoras Isabela Amblard e Fatima Maria Leite Cruz relacionam a prática de atividades físicas ao desenvolvimento da integralidade humana. Ancoradas nos resultados da tese que discutiu os sentidos de liberdade compartilhados pelos corredores de rua e a construção de suas identidades, trazem o lazer e as atividades físicas como marcadores de interatividade que são associados ao desenvolvimento e à qualidade de vida. A escolha da corrida de rua como contexto da pesquisa permitiu mapear, nessa atividade coletiva e informal, sentidos de *liberdade, loucura e vício*. Enquanto a psicologia do desenvolvimento clássica abordou as permanências no curso da vida, o estudo reflete sobre a provisoriedade e a plasticidade das interações humanas em dinâmico processo.

A primeira parte finaliza com o capítulo 6 – *As relações entre representações sociais e identidade: o que dizem as mulheres-idasas da UnATI/UFPE sobre gênero, conhecimento e interatividade na velhice* de Flávia Pereira da Silva e Fatima Maria Leite Cruz. As autoras apresentam o envelhecimento e a velhice em dinâmica ininterrupta no curso da vida no processo de desenvolvimento humano. Na argumentação teórica, defendem o conhecimento e a interatividade em grupo de pares na velhice e no envelhecimento como meio de desenvolvimento nas trajetórias de vida. Tendo as idosas como participantes, a pesquisa que ilustra os fundamentos apresentados diz do processo de atualização e construção identitária e da resistência sociopolítica, através da resiliência, pela via do conhecimento no ambiente universitário e da interatividade em que continuam desenvolvendo a autonomia, liberdade e gosto pela vida.

A Parte II – Da psicologia social à psicologia do desenvolvimento, foi organizada levando em consideração que os processos psicossociais se originam e se expressam ao longo do curso de vida, produzindo contextos de desenvolvimento específicos, de modo que, ao nosso olhar, torna-se de extrema relevância a articulação entre esses dois campos de conhecimento da Psicologia. No capítulo 7, ao abordar a *Teoria das Representações Sociais e a Teoria Sócio-Histórica: tecendo relações para a compreensão do professor criativo na educação superior* – Raiza Barros de Figuerêdo e Fatima Maria Leite Cruz se lançam na tentativa de sistematizar as contribuições dos principais autores das duas perspectivas teóricas, no sentido de discutir a criatividade enquanto um dos processos sociocognitivos constituintes do desenvolvimento humano influenciados pela cultura. O exemplo para justificar a escolha do fundamento psicossocial à psicologia do desenvolvimento é que a criatividade e a docência se aproximam como processo cognitivo e produto sociocultural e, ambas, se desenvolvem ao longo do curso da vida, nos diferentes contextos, entre estes o da educação escolar superior, *locus* da pesquisa. O texto argumenta que em uma perspectiva psicossocial, a construção interativa ocorre no senso comum e os sujeitos são autores da criatividade no cotidiano das práticas sociais.

Manuela de Queiroz Cruz e Antônio Carlos Witkoski apresentam no capítulo 8 – *Práticas lúdicas e representações socioambientais infantis na amazônia* – construções representativas de crianças que habitam a várzea amazônica, nas margens do Rio Solimões/Amazonas, por meio de pesquisa de campo, observação participante e desenhos. Os pesquisadores, destacam o lugar da criança enquanto promotora de cultura em suas práticas lúdicas, nas quais constrói conhecimentos e estabelece intervenções com seus pares. O capítulo se encerra ao destacar que o movimento representa um fator de cultura, de modo que, o repertório lúdico matriz destas crianças revela o meio em que

elas vivem, são diversificados e expressam a liberdade do brincar na natureza amazônica.

No capítulo 9 – *Representações sociais de violência escolar para estudantes de escolas particulares* – Daniel Henrique Pereira Espíndula e Lauriston de Araújo Cavalcanti discutem as representações sociais de violência a partir de grupos focais com adolescentes de escolas particulares de Petrolina. Os resultados apontam para conteúdos representacionais que expressam sentidos sobre: as relações entre equipe pedagógica e estudantes; depredação de patrimônio; e as relações entre estudantes objetivadas no bullying. São observações importantes para discussão do cotidiano escolar e podem sustentar intervenções que levam em consideração as formas de pensar, sentir e viver a violência no ambiente da escola.

No capítulo 10 – *A experiência do parto: aproximações entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social*, Sibelle Maria Martins de Barros, Renata Lira dos Santos Aléssio, Rosiêne Vieira da Silva e Mariany Bezerra Neves exploram os processos de significação do parto elaborados por mulheres que tiveram o primeiro bebê por parto normal ou cesárea no SUS em Campina Grande. As experiências relatadas pelas participantes revelam práticas de assistência humanizadas e violências obstétricas que se constituem enquanto circunscritores do parto. As autoras apontam a necessidade de explorar as relações entre experiência e transformação de significados: em que medida o vivido modifica significações sobre o parto? Concluem destacando que algumas práticas podem ser vivenciadas como enredamentos, o que diminui o poder de agenciamento das mulheres no momento do nascimento dos filhos.

No capítulo 11- *A interação social humana nas situações de contato cultural: uma aproximação ao campo da psicologia intercultural* – Filipe de Soto Galindo e Elaine Magalhães Costa-Fernandez buscaram compreender as repercussões do múltiplo pertencimento cultural na identidade do sujeito em mobilidade, a partir da perspectiva intercultural que articula psiquismo e cultura, universal e específico. Ao tecer reflexões sobre pertencimentos culturais e de situações de contato de culturas, destacam a importância da apreensão da singularidade do sujeito e de suas identidades na contemporaneidade. Consideram que, a subjetivação do sujeito contemporâneo supõe readaptações e reformulações plurais, exigindo flexibilidade na noção de identidade. Finalizam com indagações sobre a influência do contexto cultural na escolha de estratégias identitárias individuais e coletivas em situação de mobilidade.

A segunda parte finaliza com o capítulo 12 – *A psicologia social e os fenômenos relacionados ao “mundo das drogas”*. Yuri Sá Oliveira Sousa, Maria de Fátima de Souza Santos e Manoel de Lima Acioli Neto compreendem o denominado ‘mundo das drogas’ como um campo socialmente construído, a partir do qual emergem diferentes objetos sociais, categorias identitárias, discursos normativos e contra normativos, comportamentos e práticas sociais que se desenvolvem em processos simbólico-interacionais. A perspectiva psicossocial de análise considera a construção e a aplicação de normas sociais que findam por instituir o próprio desvio e as estratégias de controle social para lidar com aqueles que são rotulados como desviantes. Os autores interrogam a construção do desvio e a aplicação de normas antidrogas e proibicionistas, mediadas por relações de poder que se estabelecem em uma sociedade desigualmente estruturada.

Apresentados os capítulos, foi possível perceber que independente do ponto de partida, Psicologia Social ou do Desenvolvimento, todos os textos possuem como eixo de sustentação uma perspectiva sociointeracionista. Perspectiva que nos une, de modo que buscamos refletir em nossas produções a indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, entre a natureza e a cultura, uma vez que, tanto os processos psicossociais quanto os de desenvolvimento foram alçados buscando dar visibilidade à regulação/mediação social como fator intrínseco aos contextos de produção desses processos. Resta-nos, neste momento, agradecer às autoras e aos autores que fazem conosco 30 anos de história do LabInt, compartilhar a alegria de publicizar esses encontros e desejar uma boa leitura!

As Organizadoras

PARTE I

DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
À PSICOLOGIA SOCIAL





CAPÍTULO 1

A pesquisa das infâncias como possibilidade de encontros e trocas de conhecimento

*Patrícia Maria Uchôa Simões
Riva Resnick*



Infância e Desenvolvimento nas Pesquisas das Infâncias

A pesquisa das infâncias revela concepções de criança e desenvolvimento infantil presentes nas instituições sociais, na legislação, nos currículos escolares, na configuração dos espaços destinados ao lazer e em outros campos mais amplos da sociedade, envolvendo questões políticas, culturais, estéticas, sanitárias, arquitetônicas e outras que se articulam em redes de significação e subjetivação. Essas concepções são construídas historicamente nas práticas culturais e, ao mesmo tempo, constroem um discurso acadêmico que orienta, fundamenta e justifica ações de intervenção e controle social dirigidas à infância pelas famílias, escolas e instituições de atendimento à criança.

Os estudos do historiador Philippe Ariès (2006) foram de grande relevância na compreensão da infância além de uma etapa natural do desenvolvimento do ser humano pois, de forma adversa, analisaram a infância como uma construção histórica que, segundo o autor, só emergiu na modernidade. Assim, Ariès trata a infância como uma categoria social e histórica. Para o historiador, a emergência de uma concepção de infância se deu a partir da diferenciação e separação dos modos de vida das crianças e adultos, especialmente com a criação de escolas públicas no final do século XVII e início do século XVIII, o que resultou em especificidades das crianças em relação aos adultos nas vestimentas, alimentação e participação nas práticas sociais. Essas transformações permitiram o surgimento do *sentimento de infância*, ou seja, uma nova compreensão da singularidade da infância.

Estudos mais recentes na historiografia têm considerado a existência de concepções de infância antes da modernidade que foram profundamente transformadas pelas mudanças promovidas pelo capitalismo nas relações sociais e culturais, resultando na constituição e consolidação dessa concepção moderna da infân-

cia identificada por Ariès. Além da existência de concepções de infância na pré-modernidade, esses estudos também admitem diferentes infâncias em lugares e classes sociais diversos que se constituíram nas condições históricas e culturais particulares nas quais as crianças estão inseridas (Gélis, 1991; Heywood, 2004; Kuhlmann, 1998).

Sendo assim, a infância vem sendo entendida no plural – infâncias – o que reflete a multiplicidade e complexidade das possibilidades das crianças e das infâncias no mundo e rompe com os estudos que têm como marca concepções essencialistas, universalizantes e atemporais das crianças e que se estruturam a partir de um conjunto de dicotomias criadas na modernidade: cultura e natureza, indivíduo e sociedade, ambiente e hereditariedade.

Esse movimento de ruptura vem sendo desenvolvido pelo campo teórico interdisciplinar nominado Estudos Sociais da Infância que tem como propósito articular perspectivas da Sociologia, Psicologia, Geografia, Filosofia, História das Infâncias. O uso do termo no plural, infâncias, faz parte dessa compreensão dos diferentes contextos sociais e históricos nos quais as crianças se constituem e são constituídas.

Essa forma de pensar a infância vem estando presente nos estudos das infâncias desde a segunda metade do século XX e se aproxima da noção de dispositivo¹ proposta por Foucault (1989) e Agamben (2007) e depois também utilizada por outros autores para os estudos das infâncias e das crianças, como Abramowicz (2018), Abramowicz e Moruzzi (2017), Abramowicz e Rodrigues (2014), Corazza (2001), Kohan (2005), Moruzzi (2017), Sirota (2001), Na-

1 O termo dispositivo para Foucault (1989) é definido como um conjunto de elementos de natureza diversa em forma de discursos, leis, organizações arquitetônicas, proposições filosóficas, enunciados científicos, entre outros, que formam uma rede de saberes e poderes onde o sujeito está inserido. O dispositivo é o resultado de práticas discursivas e não-discursivas que passam a subjetivar os sujeitos, constituindo-os e organizando-os.

rodowski (1995), entre outros. Segundo essa perspectiva, as forças pedagógicas, literárias, médicas e sanitárias também determinaram que o mundo adulto não é adequado para as crianças e, assim, criaram meios para que essas fossem “protegidas” desse mundo com uma inserção cautelosa entre os adultos, através das instituições, escola, mídias, famílias que assumiriam a função de controle e tutela (Abramowicz, 2018; Abramowicz; Moruzzi, 2017).

Ambos os teóricos, Ariès e Foucault, sem desconsiderar nem mesmo diminuir suas diferenças, atribuem à escola e às práticas pedagógicas a função de normatização da infância – para Ariès, a escolarização como evidência da separação entre os mundos adulto e infantil assinala a emergência da ideia de infância e a periodicização do desenvolvimento infantil, e para Foucault, as práticas pedagógicas como discursos, que fabricam certa infância numa rede complexa de saberes e poderes, têm a função de prescrever a normalidade e o comportamento aceitável da criança e do adulto. A escola e as práticas pedagógicas assumem, assim, funções estratégicas de manutenção do sistema social.

As concepções de desenvolvimento infantil e as demarcações da idade e das etapas da vida também podem ser compreendidas como determinadas culturalmente e, assumindo funções estruturais na sociedade, também definem as formas de atendimento à infância. Essa proposição aproxima-se das concepções de desenvolvimento das abordagens socioculturais na Psicologia que sofreram a influência das concepções de Vygotsky (1987, 1988) e, na atualidade, compõem o arcabouço teórico do campo da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Cole, 1999; Rogoff, 2005; Valsiner, 2012).

Desde os estudos de Vygotsky (1987, 1988) que a concepção de desenvolvimento vem se distanciando da perspectiva naturalista e sendo investigada a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Nesse sentido, a cultura cria condutas que transformam as atividades psíquicas e interfere no que se entende

pelos conteúdos dos estágios de desenvolvimento e na sua sequência. Essa perspectiva cultural do processo de desenvolvimento aponta para o lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais num determinado tempo histórico de forma que o curso do desenvolvimento infantil é definido por essas condições concretas de organização social nas quais o desenvolvimento se desenrola.

Para Rogoff (2005), a mente humana é considerada social e cultural, desde o nascimento. Em seus estudos, a unidade de análise é a atividade sociocultural, ou seja, ao mesmo tempo, considera os sujeitos, as relações intersubjetivas (tanto no que se refere às interações entre sujeitos como às interações com os artefatos culturais) e a comunidade/instituição onde essa atividade ocorre. Segundo essa autora, esses elementos estão dinamicamente relacionados e se constituem mutuamente, de forma que é impossível uma análise fragmentada desses elementos isoladamente.

| 38

Por sua vez, sabe-se que essas concepções de infância e desenvolvimento se refletem nas interações entre crianças e entre crianças e adultos, nas formas de atuação institucionalizada junto às crianças e nas formulações de programas e políticas sociais. Como a atividade de pesquisa constitui-se como uma forma de interação entre crianças e adultos, também nessa atividade essas concepções estão presentes e norteiam formas de registro, análise e interpretação das informações.

Sendo assim, pode-se refletir que a pesquisa, ao mesmo tempo que investiga as crianças, negocia, com essas crianças, os sentidos dessa ação de investigar. Portanto, trata-se de sujeitos que se afetam e se modificam nas relações que estabelecem.

O pensamento de Mikhail Bakhtin (2003, 2017) auxilia nessa problematização da pesquisa das infâncias uma vez que propõe dois conceitos – dialogismo e alteridade – que permitem pensar o pesquisador e a criança como o outro no âmbito da pesquisa. O dia-

logismo refere-se ao próprio princípio da linguagem que se revela no fenômeno social das interações. Esse conceito pressupõe que perguntar e responder não são ações que estão apenas no campo da lógica, mas estão no campo das interações, por essa razão, a compreensão da situação da pesquisa não é um dado pronto, mas um processo de construção de significados que provoca mudanças mútuas no pesquisador e na criança. Por sua vez, alteridade se funda na dialogia, no reconhecimento da diferença para que o diálogo possa existir. Reconhecer o outro como diferente de si permite a percepção do outro e de si próprio. Sendo assim, na pesquisa das infâncias, a alteridade relaciona-se à possibilidade de construção do conhecimento sobre a criança por reconhecer sua singularidade e sua diferença do adulto.

O presente capítulo reflete sobre aspectos teóricos e metodológicos dessa ação investigativa das infâncias, no sentido de problematizar as possibilidades de conhecimento da criança e da infância através da pesquisa e debater sobre o que faz da infância uma categoria especial de estudo.

O argumento do capítulo será desenvolvido com o uso de recortes extraídos de uma pesquisa que teve como tema a constituição da identidade cultural em crianças como expressão de processos dialógicos coletivos, para uma compreensão da criança na construção dos significados culturais (Resnick, 2018). O objetivo do estudo focalizou a compreensão de crianças de 4 e 5 anos de uma escola israelita em Recife sobre a celebração da cultura judaica, *Pessach*.

A estrutura do capítulo consiste da apresentação das formas de registro utilizadas na pesquisa. Em seguida, relatamos as narrativas, os símbolos e os artefatos culturais presentes na celebração de *Pessach* para, então, analisarmos os recortes da pesquisa mencionada que serviram de base para discutirmos: a) a concepção de criança como um *todo*, um ser ativo, produtor e reproduzidor de culturas; b) a infância como uma categoria de análise explicativa da

sociedade e c) o dialogismo e a alteridade na pesquisa das infâncias no sentido bakhtiniano, uma vez que é impossível pensar na criança fora das relações com os outros e na pesquisa como algo que se esgota em sua capacidade de explicar o fenômeno humano.

Processos Metodológicos de Construção dos Registros Analisados nesse Estudo

As escolhas metodológicas consistiram em rodas de diálogos videografadas entre crianças e pesquisadoras que permitiram a discussão do espaço de pesquisa como um lugar dialógico de construção de significados, onde os participantes se constituem a partir de negociações, acordos e disputas de sentidos para o ato investigativo.

O estudo discutiu as ideias das crianças de 4 e 5 anos de uma escola israelita em Recife a respeito da celebração de Pessach, seus símbolos, personagens, histórias e vivências, buscando reconhecer situações onde a mediação cultural se evidencia nas relações infantis.

Para o registro das informações da pesquisa participaram duas pesquisadoras. Uma pesquisadora, judia e conhecida das crianças por participar da comunidade judaica de Recife, esteve sempre presente, acompanhando as atividades, registrando em videografia e no caderno de campo. A segunda pesquisadora, não é judia e não era familiar às crianças, participou das *rodas de interação* conversando com as crianças, apresentou-se às crianças como alguém que queria conhecer a festividade de *Pessach* e, por ter estado ausente às preparações e culminância, pede às crianças para que explique para ela a festividade e seus significados, portanto, como um interlocutor desconhecido das crianças que não havia participado das festividades na escola, cria um sentido para a conversa com as crianças: saber o que foram tais festividades.

Foi preparada uma sala com uma mesa igual às usadas regularmente pelas crianças durante as celebrações. Nessa mesa, foram colocados artefatos da celebração de *Pessach*, alguns produzidos pelas próprias crianças.

As crianças foram convidadas em duplas de crianças da mesma turma para o local e eram acomodadas na mesa preparada da sala junto à pesquisadora que propunha a conversa. Essas situações foram videografadas “de forma a maximizar a captação de processos de, regulação mútua e de co-construção de atividades”, como sugerido em Carvalho e Pedrosa (2002, p. 3).

Podemos sumarizar os encontros da seguinte forma: a pesquisadora conversa com as crianças explicando o objetivo do encontro, do porquê de sua presença, da razão da colocação dos artefatos na mesa e justifica sua ignorância em relação a essa temática. A conversa se desenvolve ao redor desta explicação: a pesquisadora faz perguntas para as crianças e essas colaboram na situação. A pesquisadora aponta para os objetos enquanto pede explicação. As crianças manuseiam os objetos, gesticulam e movimentam-se durante toda a gravação. Foram analisados além das falas das crianças, seus gestos, movimentos e expressões, pois, aquilo que a criança expressa não se separa da forma de como expressa.

A Celebração de *Pessach*: narrativas, símbolos e artefatos

Apresentamos algumas das metáforas e simbologias presentes nos costumes e ritos da festividade de *Pessach*, no intuito de oferecer suporte para interpretação e análise dos episódios registrados nesse estudo.

As festividades judaicas por vezes têm mais de um nome, descrevendo os múltiplos significados que marcam interpretações dos

estudiosos do antigo testamento que reescreveram, ao longo dos anos, os referenciais teórico-religiosos do judaísmo. Assim, *Pessach*, a páscoa judaica, tem ao menos quatro nomes:²

- *Chag HaPessach* (festa de *Pessach*) é o nome mais usado, podendo ser considerado o mais importante, significando saltar, passar por cima, pular, referindo-se ao episódio bíblico das 10 pragas, sendo a última delas a morte dos primogênitos. Segundo descrito no antigo testamento, o anjo da morte de D'us teria evitado entrar nas casas dos judeus (“pulando” estas casas durante a visita a todas as casas), salvando assim os seus filhos.
- *Chag Hamatzot* (a festa das *matzot*, nome dos pães ázimos). Este nome faz referência a um dos rituais e símbolo mais importante da celebração: a *matzá*, no plural – *matzot*, que segundo a descrição da festividade no Pentateuco teria sido o alimento dos judeus, ao saírem do Egito.
- *Chag Hacherut* (a festa da liberdade), outra referência à transição, passagem, neste caso de escravos do faraó à condição de indivíduos livres quando da saída do Egito.
- *Chag Haaviv* (a festa da primavera), as festividades judaicas mais importantes guardam um referencial agrícola, marcado pela cronologia cíclica das estações baseadas no calendário lunar. Dessa maneira, *Pessach* comemorado no início do ano (gregoriano), acontece na primavera semítica do oriente médio, marco geográfico da religião judaica.

2 Utiliza-se como referência para a apresentação da festividade de *Pessach* neste estudo, o livro Chaguim la Ktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e comemorações judaicas. Uma publicação da Agência Judaica do Brasil que compila informações pertinentes sobre a festividade no âmbito pedagógico brasileiro que é utilizado como referência no loco de observação desta pesquisa.

Pessach celebra-se por 8 dias (em Israel, apenas por 7 dias) marcados por um jantar ritualístico especial que é o cerne da festividade. Nesse jantar, reconta-se toda a história da saída do Egito pelos judeus, bem como se elenca toda a simbologia da festividade, com respectivo significado e estabelecem-se os preceitos a serem seguidos durante toda a festividade. A celebração da festividade, durante os oito dias, centra-se principalmente nas restrições alimentares, quando não se pode comer alimentos fermentados e outros ritos relativos a esta proibição. Da raiz desta restrição derivam-se também rituais relativos à preparação e às maneiras de consumo dos alimentos. Os observantes devem executar uma limpeza completa dos seus entornos removendo e livrando-se de todo vestígio de fermento e tudo que teve contato com a fermentação. Então se procede ao jantar, chamado de *Seder* (que significa ordem), onde, de acordo com uma ordem fixa e predeterminada, vastamente sustentada por objetos simbólicos, conta-se a história da escravidão no Egito e da libertação liderada por Moisés. Dessa forma, neste ritual, cumpre-se o preceito religioso “*vehigadeta levincha*” – “e contarás ao seu filho”. A partir deste jantar, por 8 dias, segue-se o preceito da alimentação sem fermento, completando a prescrição ritual religiosa.

A contação da história dos judeus no Egito, sua libertação da escravidão marcando o nascimento como nação é reelaborada enfaticamente pela *mediação simbólica* através de signos e artefatos.

O enredo da saída do Egito, como se sabe, consiste da negociação entre Moisés, com o suporte divino, e o Faraó, para a libertação dos escravos. Como a negociação não é bem-sucedida segue-se o episódio das 10 pragas que culmina com a saída em fuga dos judeus e sua perseguição até o deserto onde vagam por 40 anos (uma geração) até que seja permitida sua entrada na terra prometida. A fuga inclui a travessia do mar, permitindo assim mais uma referência metafórica de transição/passagem – um dos nomes da festividade. Nesse enredo, encontram-se as referências ao sofrimento, superação, pacto com o criador, força e liberdade que são apresentados pelos símbolos.

Assim, na celebração de *Pessach* salienta-se seu caráter simbólico e interpretativo onde, através da alimentação, executam-se rituais que invocam elementos nacionalistas – o nascimento da nação judaica, agrícolas – relação com um território, valores – liberdade, liberação, além dos religiosos – pacto com o criador.

Importante notar o aspecto coletivo e geracional, explicitado no primeiro preceito, que determina que se celebre o *Pessach* contando aos mais jovens a história dos antepassados. *Pessach* não se celebra individualmente: é necessário o “outro” para celebrar-se o *Pessach*. Mas não apenas qualquer “outro”: os mais jovens, as crianças, a “nova” geração. O “outro” garante seu lugar enquanto parte de um grupo classificado numa categoria geracional. Mais que isso, *Pessach* é um rito de pertencimento onde se estabelece, metaforicamente, um pacto entre o criador e os judeus. Pela natureza deste pacto, cabe às novas gerações (herdeiras do pacto) renovarem sua aquiescência e compromisso. Por esse aspecto, a celebração de *Pessach* torna-se relevante num estudo sobre a construção da identidade como expressão de posicionamentos do sujeito.

Sobressai-se a importância das crianças na celebração, onde elas têm papel específico no ritual, não apenas como recipientes, aquelas que escutam a história, mas como protagonistas, pois cabem as crianças a realização das *kushiot* (questionamento), o entoar dos cânticos e até mesmo participação indispensável em alguns costumes lúdicos presentes no *Seder*, tais como a brincadeira de esconder o *afikoman* e a negociação para sua devolução para finalização do *Seder*. Não é suficiente estar presente e ouvir, mas entende-se por escutar uma participação ativa. Por conta desse viés geracional, de relação entre o mundo adulto e infantil, o estudo dos significados construídos pelas crianças sobre *Pessach* oferece uma possibilidade de produção de conhecimentos sobre a criança como ator e protagonista na construção de sua identidade e do seu desenvolvimento e sobre a infância como categoria social e histórica de compreensão da sociedade.

Diálogos e Performances: crianças e pesquisadoras construindo significados

Durante as rodas de interação, foram registrados diálogos que envolveram narrativas verbais e ações performáticas das crianças na tentativa de expressar o que entendem da celebração de *Pessach*: o enredo, os personagens, os símbolos, os rituais e os artefatos.

Entre as expressões das crianças que participaram da pesquisa, escolhemos formas singulares das crianças de se expressarem com todo o seu corpo, num misto de olhares, sorrisos, gestos, coreografias, cânticos, muito além da linguagem verbal que revelam sobre como elas atuam durante as celebrações, os sentimentos envolvidos e os valores da cultura judaica.

Nas rodas de interação, a conversa sobre *Pessach*, para além da falta das crianças de um vocabulário mais sofisticado, compartilhado com as pesquisadoras com quem interagia, pode-se perceber a predileção por um tipo de expressão performático que revelasse muito mais as emoções que as palavras pudessem expressar. No trecho transcrito a seguir podemos discutir essa forma de expressão.

Inicia a roda de interação, com os artefatos da celebração de *Pessach* em cima da mesa diante das crianças e da pesquisadora que estão sentadas em torno da mesa. A outra pesquisadora videografa a sessão.

PESQUISADORA: – Como foi a celebração de *Pessach* de vocês? Eu queria estar aqui mas não pude vir e nós colocamos tudo aqui pra vocês me explicarem (A pesquisadora aponta para os objetos na mesa) Pode ser?

RUTH E HANNAH: – Isso aqui (aponta para o *Hagadá*³) a

3 *Hagadá* significa narração, é o ritual de contar a história da escravidão e liberação para as novas gerações como um repactuar do vínculo do povo com o criador, segundo descrito no antigo testamento.

gente não sabe!

PESQUISADORA: – Ah! Entendi. Você não sabe, né? Ler em hebraico... e E vocês sabem cantar a musiquinha da *Pessach*?

HANNAH: – Não!

RUTH: – Não só *morá*⁴, *morá... morá... morá... morá* Giulia.

PESQUISADORA: – E a musiquinha é alegre?

HANNAH E RUTH (JUNTAS): – ÉÉÉ.

PESQUISADORA: – E tem dança também?

Hannah e Ruth se olham e sorriem uma para a outra.

HANNAH E RUTH: – Teeeemmmm.

PESQUISADORA: – Significa o que essa dança?

Inicialmente, as crianças avisam sobre o que não sabem: ler o livro sagrado, referindo-se à *Hagadá* que está na mesa entre outros objetos e artefatos. A pesquisadora deduz que é o fato de estar escrito em hebraico e as crianças acrescentam que só *morá* Giulia sabe ler esse livro. Destacamos que nas situações de sala de aula, a professora já havia feito a leitura do livro e, como demonstraram em outros momentos da pesquisa, as crianças, de forma geral, demonstraram conhecimentos sobre a história dos judeus contada no livro. No entanto, como trata-se de um livro sagrado e estar escrito em hebraico, afirmam não ter acesso e nem mesmo todos os adultos terem acesso, apenas aquela professora que lê em hebraico. Assim, as crianças avaliam, negociam com as pesquisadoras o que vão contar, o que é competência das crianças contar e, por outro lado, o que os adultos é que sabem e podem (devem) falar.

A pesquisadora aceita o limite comunicado pelas crianças e abre outra possibilidade de expressão que é aceita por Ruth mas que, de forma inusitada para a pesquisadora, não se propõe a cantar ou ex-

Refere-se também ao símbolo: *Hagadá de Pessach*, no caso um documento do roteiro, em forma de livro, com a sequência dos eventos do jantar do Seder.

4 *Morá* é a palavra que, em hebraico, significa professora.

plicar a música, mas resolve fazer a performance coreografada que foi vivenciada na celebração.

Ruth convida Hannah para a performance. Antes de aceitar o convite, Hannah questiona a pesquisadora sobre as razões de sua ausência na celebração, buscando um sentido para participar daquela pesquisa e responder suas questões. Apenas quando escuta, mais uma vez pois isso já havia sido dito, a justificativa da pesquisadora é que Hannah se mobiliza para responder e aceitar o convite de Ruth. Mais uma vez, a criança protagoniza sua participação e, de certa forma, condiciona participar ou não, responder ou não, de acordo com o que vai escutar da pesquisadora. Aceita a justificativa da pesquisadora pela criança, o diálogo continua.

A partir de então, o corpo como um todo, o movimento, as mãos dadas, o cântico, juntos, ao mesmo tempo, esses elementos significam tudo o que parece estar associado ao que compreendem da festividade sem as ambiguidades que as palavras poderiam deixar passar: a alegria, a união, a solidariedade, o sentimento de coletividade. O agir performático aventa a possibilidade de que, para exprimir totalmente o sentido da alegria, é preciso alegrar-se. Sem parecer ter a intenção de contar verbalmente sobre a celebração, as crianças não se negam a mostrar o que vivenciaram na celebração.

Como nos traz Corsaro (2003; 2009; 2011), não se trata apenas de reproduzir a cultura que está imersa, mas reinterpretar à luz de suas preocupações e preferências. Observa-se a escolha de uma forma de expressão própria à criança que prefere comunicar-se dentro da riqueza da polissemia que é expressa pela articulação de gestos e sons (música e dança) e não apenas pelas palavras, produzindo, assim, a complexidade da abstração que não encontra no repertório de seu vocabulário.

O destaque da dança mostra o que a criança vivenciou da festa de celebração, aquilo que elas ensaiaram durante semanas, portanto, a parte da celebração da qual foram responsáveis como protagonistas,

enquanto grupo, categoria. Assim, como na escolha de mostrar a dança no lugar de contar como foi o ritual da celebração, entendemos que através dessa performance a criança tenciona enfatizar sua atuação na celebração e na sociedade.

Ruth e Hannah mostram a responsabilidade das crianças na celebração, além da atuação dos adultos, dos artefatos que estavam diante delas e da história dos judeus contada pela *Hagadá*.

Outra dupla também escolheu a dança como maior expressão do que foi a festa, apesar da motivação proposta pelas pesquisadoras ter sido, inicialmente, os artefatos da celebração que estavam em cima da mesa, diante das crianças. É o que veremos no exemplo a seguir:

PESQUISADORA: – E vocês vão me explicar o que vocês entenderam... como foi que vocês prepararam a *Pessach* de vocês, certo? E aqui, essas coisinhas que estão aqui... (A pesquisadora indica os objetos que estão na mesa.) Faz parte, né? Todo mundo sabe. Então vocês vão me explicar, certo? Me explica bem direitinho porque eu não... eu não tive aqui... não vim na terça-feira.

DANIEL: – A gente não sabe o que é pra fazer com isto aqui (Daniel aponta para os objetos na mesa.)

PESQUISADORA: – Vocês fazem o que vocês quiserem... eu quero que vocês me expliquem... como é que é a *Pessach* de vocês? Como foi que vocês fizeram?

DANIEL: – A gente fez uma dança...

PESQUISADORA: – Uma dança foi?

DINA: – Sim.

PESQUISADORA: – Ah... e essa dança era como, assim? Era pra que?

DANIEL: – Era de roda.

PESQUISADORA: – Ahhh! Dança de roda...

DANIEL: – Mas Pedro e Paulo não se comportaram então só

por eles dois, a gente fez uma tarefa chata.

PESQUISADORA: – Ah, meu deus do céu, foi mesmo? Mas, vê só, essa dança era como, assim? Significava o que?

Daniel levanta-se e se dirige para a outra criança, estende os braços na direção de Dina que se levanta e os dois se dão as mãos.

DANIEL: – Vamos, Dina!

PESQUISADORA: – Eita, Dina, consegue Dina?

DINA: – Sim.

DANIEL: – Faz uma roda... agora gira (Daniel conduz a dança, roda perto da mesa, balbuciando algo, de vez em quando. Dina o segue, em silêncio.)

PESQUISADORA: – Ahhh que legal! Era assim, era?

DANIEL: – Era.

Daniel inicia a conversa, expressando sua incompreensão sobre a situação proposta pelas pesquisadoras. A pesquisadora abre possibilidades de respostas das crianças, mas, em seguida, recoloca a questão focalizando a ação das crianças na celebração. Parece que a pergunta de Daniel, faz a pesquisadora reformular sua proposta de indagação.

Assim, recolocada, a questão torna-se clara no sentido da descrição da participação das crianças na celebração e Daniel menciona a dança. Continuando o diálogo, a pesquisadora pergunta sobre os objetivos da dança.

Daniel, então, relata o uso pedagógico pela professora da interdição em participar da dança como castigo pelo mau comportamento dos colegas da sala. A menção da punição de não dançar e, ao invés disso, fazer uma tarefa na sala, aponta ainda mais o desejo de Daniel (e das outras crianças?) em participar da festa, dançando. Também parece mostrar uma oposição entre aquilo que é “chato” - fazer tarefa - e aquilo que é prazeroso e importante - ensaiar a dança.

Com o novo questionamento da pesquisadora que tenta dar maior amplitude à pergunta, referindo-se aos significados da dança, Daniel resolve desenvolver a coreografia ensaiada e mostrar o sentido do coletivo na dança. Dessa forma, precisa e requisita da colega uma ajuda para mostrar para a pesquisadora o significado da dança, o coletivo. Como no registro descrito anteriormente, observa-se que a criança não apenas quer cooperar com a pesquisa, mas solicita que seus pares também participem na construção de sentidos e significados na sua resposta.

Então, pela primeira vez, durante esse diálogo, Dina se dispõe a participar e aceita dançar com Daniel que conduz os movimentos, balbucia algo que pode ser a música e explica à pesquisadora os movimentos que faz. No final, confirma que era isso o que queria expressar.

É possível supor aqui a ressignificação da celebração construída conjuntamente: as crianças criam um sentido coletivo sobre a celebração, partindo de suas experiências compartilhadas. As crianças participaram da culminância em conjunto, todas aprenderam a coreografia e partes da música em hebraico. Para muitas daquelas crianças, que só ouviram sobre *Pessach* naquelas atividades pedagógicas, *Pessach* refere-se àqueles sons e àquela dança de roda. Aqueles sons, pois, sendo a música em hebraico, as crianças não conhecem o significado das palavras. Para além da participação coletiva da preparação e apresentação da dança de roda, pode-se ressaltar que a dança de roda é uma ação conjunta onde se faz necessário a participação de outros.

A prática dessa escola, enfatizando nas atividades o sentido tradicional e comunitário (em oposição àquelas de cunho mais individual, como o estudo das preces religiosas, por exemplo), favorece uma construção de sentidos de parceria para esta celebração, notando-se aqui a mediação cultural na construção de sentidos. É possível entender como no universo lúdico da criança, a dança de roda remete a uma atividade cooperativa de compartilhamento de emoções.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que, ao recorrer a uma atividade cooperativa como a dança de roda para expressar o sentido de *Pessach*, as crianças enfatizam o coletivo e o compartilhamento nas suas concepções sobre a celebração. De fato, *Pessach* é celebrada no coletivo e este compartilhamento inter-geracional presente nas práticas e rituais parece ser ressignificado pela criança.

As crianças compartilham a dança da cultura adulta, apresentando sua compreensão sobre a celebração naquilo que vivenciaram dela, demonstrando prazer nessa participação. Pode-se afirmar que na reencenação da dança da culminância da celebração de *Pessach*, a criança manifesta sua ação reconstrutora das práticas culturais da sociedade e, ao mesmo tempo, mostra sua agência na construção de suas identidades. Ao se inserir na celebração, incorpora mimeticamente elementos do mundo adulto, assim como o mundo adulto incorpora elementos da criança. Esse movimento é componente constitutivo das relações culturais e permite que a criança estabeleça um diálogo com as subjetividades do meio social onde está imersa.

Aproximações de uma Conclusão

Pretendemos que a análise apresentada das rodas de interação com as crianças provoque a necessidade de enfrentar o desafio de vê-las e ouvi-las, com a consciência de que a pesquisa é um encontro, uma aproximação, uma busca mas, antes de tudo, uma troca de conhecimentos entre crianças e adultos que, ao final, mutuamente, se modificam pela experiência de conhecer.

Nesse estudo, afirmamos o dialogismo e a alteridade na pesquisa das infâncias. Nos referimos ao diálogo, no sentido de que a voz da

criança se confronta com a da pesquisadora, resistindo em aceitar um significado pronto e acabado e, assim, construindo novos significados para o ato de pesquisar. Por sua vez, a pesquisa está inserida no contexto da realidade investigada o que faz com que a pesquisadora, necessariamente, agregue outras vozes, sentidos e significados a sua, para a produção de conhecimentos que visibilizem as crianças e suas singularidades.

Aliado a isso, a alteridade na pesquisa das infâncias permite a compreensão do lugar da diferença nas interações entre adulto e criança e apenas um olhar com a compreensão das relações de poder subjacentes a essas interações poderá desbravar novos caminhos para a pesquisa e a construção de conhecimentos.

Por fim, compreendemos que a relação adulto e criança na pesquisa pode ampliar a consciência de ser e estar no mundo, ao permitir uma reflexão que, partindo de situações singulares de interação com a criança, possa se estender a outras reflexões estruturais da sociedade sobre as infâncias e as forças que subalternam e normalizam as crianças.

Referências

Abramowicz, A (2018). Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea*, 8(2), 371-383.

Abramowicz, A., & Moruzzi, A. B (2017). Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. *Crítica Educativa*, 2(2), 25-37.

Abramowicz, A., & Rodrigues, T. C (2014). Descolonizando As pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, 35(127), 461-474.

Ariès, P (2006). *História Social da Criança e da Família*. Segunda edição. Rio de Janeiro: LTC.

Bakhtin, M (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M (2017). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34.

Bruner, J (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.

Cole, M (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Corazza, S (2001). *O que quer um currículo. Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.

Corsaro, W. A (2003) *We're friends right? Inside kid's culture*. Washington: Joseph Henry Press.

Corsaro, W. A (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: F. Müller & A.M. Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (31-50). São Paulo: Cortez.

Corsaro, W. A (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Foucault, M (1989). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal.

Gélis, J (1991). A individualização da criança. In: P. Ariès & R. Chartier (Orgs.) *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes* (311-329), Coleção História da Vida Privada, v.3). São Paulo: Cia das Letras.

Heywood, C (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

Kohan, W. O (2005) A infância escolarizada dos modernos. In: W.O. Kohan. *Infância: Entre Educação e Filosofia* (61-95). Belo Horizonte: Autêntica.

Kuhlmann, Jr. M (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Moruzzi, A. B (2017). A infância como "dispositivo": uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 22(2), 279-299.

Narodowski, M (1995). A infância como construção pedagógica. In: M.V. Costa (Org.). *Escola Básica na Virada do Século* (57-63). Porto Alegre: FAGED/ UFRGS.

RESNICK, R (2018). *Identidade Cultural Judaica nas Celebrações Religiosas: a construção de significados pelas crianças* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

Rogoff, B (2005). A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed.

Sarmiento, M. J (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.

Sirota, R (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.

Valsiner, J (2012) *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vygotsky, L.S (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. S (1988). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO 2

Ontogênese das representações sociais: desafios teóricos e metodológicos do estudo com crianças

Karina de Mendonça Vasconcellos
Danyelle Almeida de Andrade
Carina Pessoa Santos



O estudo das Representações Sociais (RS) implica a compreensão das condições de sua formação e dos processos pelos quais elas são transformadas. De uma forma geral, estes aspectos têm sido abordados mais frequentemente a partir de uma perspectiva sócio genética que enfoca, principalmente, como as representações se transformam nas relações entre os grupos sociais que as constroem (Garnier, 1999; Duveen, 1999; Duveen & Lloyd, 1990, 2003).

Uma outra abordagem possível desse fenômeno seria a partir da perspectiva ontogenética que enfatiza o estudo da construção e da transformação das RS considerando como variável relevante o momento da vida do sujeito (Duveen & Lloyd, 2003). A despeito de sua importância social e teórica, esta abordagem tem sido mais negligenciada nos estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Essa é a perspectiva escolhida pelas autoras do presente capítulo, que, a partir de suas pesquisas, levantam questões a serem discutidas numa perspectiva ontogenética.

A perspectiva ontogenética também está interessada em investigar o papel que os diferentes grupos de pertença desempenham na construção de RS e a sua reconstrução a partir das experiências com adultos e coetâneos (Garnier, 1999; Corsaro, 1990). Logo, parte-se de uma concepção sociointeracionista e entende-se que o homem se constitui nas relações sociais que medeiam sua inserção em um mundo de símbolos historicamente construídos e que formam redes de significações. Estas redes, compostas por RS em articulação com outros saberes, vão sendo apropriadas e reconstruídas pela criança no processo de socialização e circunscrevem seu desenvolvimento.

Vale salientar que o estudo da ontogênese das RS não se limita a abordar uma representação social no período da infância, mas sim busca evidenciar a maneira como as RS se ativam psicologicamente nos indivíduos e se transformam ao longo do tempo, em diferentes ciclos da vida. Abordar a ontogênese implica considerar

a cronologia como aspecto teórico relevante no estudo das RS. Isto pode ser executado em estudos transversais ou longitudinais, podendo ter um enfoque intergeracional, sem considerar necessariamente a criança como sujeito.

A construção de RS durante a infância é o objeto deste capítulo. Propomo-nos, portanto, a refletir sobre como as crianças constroem conceitos inseridas em um meio social que lhes fornece, não apenas conteúdos culturalmente compartilhados, mas cujas interações propiciam a construção de ferramentas cognitivas situadas socialmente. Buscaremos discutir se os conceitos e significações produzidas pelos infantes podem ser considerados RS em uma abordagem transdisciplinar, visando diluir as fronteiras entre a psicologia social e do desenvolvimento.

Essa escolha teórica, bem como suas implicações metodológicas, busca contribuir com um tema que ainda carece de estudos. Abordar tal temática na infância pressupõe questionar como as crianças constroem RS, considerando as características próprias de sua faixa etária, assim como o contexto no qual estão inseridas e as interações sociais que nele emergem. Para tanto, entende-se a criança como um ator social, que aprende e constrói saberes sociais (Sarmiento, 2005). Desde que nasce, a criança se depara com um mundo social objetivado e frente ao qual necessita realizar a atividade de compreendê-lo e se apropriar dele, para que possa vir a assumir o seu lugar no mundo (Pedrosa & Santos, 2009).

Assim como Vygostky, consideramos que os fenômenos psicológicos são histórica e culturalmente mediados, posto que é na interação social que se dá a construção do psiquismo. Corroboramos também com Wallon, ao entendermos que o ser humano nasce com uma predisposição à vida em sociedade, sendo, portanto, um sujeito biologicamente social. Nas palavras de Zazzo (1978) “o social captou o fisiológico para torná-lo psíquico” (p.41) de modo que “é da natureza do organismo humano ser social” (p.26). Indo além destas perspec-

tivas, para a TRS, a socialização da criança é um processo no qual o infante constrói ativamente seu conhecimento em uma comunidade compartilhando seu senso de pertencimento a uma cultura. Junto com seus pares, as crianças procuram tornar o estranho familiar e transformam as ambiguidades do mundo adulto em rotinas familiares na cultura de pares infantil. Desta forma, os objetos sociais do mundo adulto são internalizados na medida em que as crianças constroem coletivamente suas próprias representações (Corsaro, 1990).

Salienta-se que o próprio Moscovici (1990) afirma a existência de laços profundos entre a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento, que precisam ser mais bem alçados e analisados. Ele reconhece a importância das ideias de Piaget e do contato posterior com as ideias de Vygotsky para a construção e amadurecimento da TRS. No entanto, tece críticas cruciais a esses autores, no tocante à perspectiva de continuidade do desenvolvimento presente na teoria piagetiana, que segue um *continuum* progressivo, em direção a uma “racionalidade pura”; e ao conceito de internalização de Vygotsky, que pressupõe uma reconstrução interna de uma operação externa, uma metamorfose evolutiva que assumiria o fluxo do social para o indivíduo.

As teorias construtivistas do desenvolvimento destacam o papel ativo da criança que interpreta, organiza e usa informação do ambiente e, neste processo, desenvolve habilidades e conhecimento. As crianças tentam ativamente dar sentidos às suas experiências em termos já conhecidos e com o tempo – em um processo autogerado para Piaget, ou socialmente estimulado para Vygotsky – elas chegam ao nível de interpretação adulto, lógico e correto. Subjacente à ideia de que a construção do conhecimento é um processo de transmissão social intergeracional, há uma concepção de desenvolvimento como uma internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos. Neste caso, segundo Corsaro (1990), o foco encontra-se em como diferentes delineamentos de interação interpessoal afetam o desenvolvimento, negligenciando como

estas interações refletem o sistema cultural e como as crianças se tornam parte desse sistema e o transformam. Já a TRS foca o outro polo da questão, posto que ela não negligencia como os sujeitos constroem e transformam coletivamente o conhecimento, construindo a realidade social.

Buscamos, portanto, inspiração nas ideias de Wallon, que parte de uma perspectiva integrativa do desenvolvimento, fundamentada na descontinuidade e nas oposições/antinomias como constitutivas do ser humano. As reflexões do autor sobre como estudar a infância, que envolve observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, sem a censura prévia de definições lógicas (Wallon, 1941/2007), estão em consonância com as ideias de Corsaro (1997/2017).

Obviamente, tais aspectos pressupõem que a criança é agente na produção e na mudança cultural, posto que, nos grupos de pares, constroem sentidos, práticas, normas e valores próprios, que interferem nas significações adultas. Elas já nascem em contexto com significações próprias, estruturado pelas RS das comunidades que lhes acolhem; contudo, são ativas e criadoras nesse processo, pois, ao mesmo tempo que objetivam significados em suas brincadeiras e jogos de papéis, os confrontam com os pares, atividade que proporciona o surgimento e compartilhamento de novidades na microcultura (Castorina, 2009; Duveen, 1999; Pedrosa & Santos, 2009).

Para a análise desses processos toma-se o conceito de cultura de pares que, com base em uma perspectiva integrativa, traduz a maneira como crianças, ainda muito jovens, se apropriam e reconstróem seus conhecimentos e microcultura na interação (Corsaro, 2009). Exemplos de brincadeiras como os apresentados por Corsaro (1990) e Buss-Simão (2013) indicam, ainda, que as crianças contribuem para a efetiva mudança de normas institucionais, na medida em que significam e transformam regras impostas por adultos, transcendendo elementos já estabelecidos.

Observa-se o fenômeno da reprodução interpretativa, descrito por Corsaro (2002, 2009, 1997/2017) para enfatizar a inovação das crianças em sua participação na sociedade, defendendo que estas criam e participam de suas culturas de pares, por meio da apropriação de informações do mundo adulto. Tal apropriação, entretanto, é criativa na medida em que expande a cultura de pares, transformando as informações do mundo adulto, com base nas preocupações do mundo dos pares; ao mesmo tempo que contribui para a reprodução da cultura adulta.

Não consideramos que a criança faz interpretações incompletas, erradas, ou menos sofisticadas na sua apropriação dos sentidos partilhados culturalmente, ou que ela estaria evoluindo para formas mais corretas ou superiores de funcionamento. Entendemos que o infante constrói formas adequadas de responder às demandas sociais diante das possibilidades apresentadas em um dado momento da vida. Além disso, o mundo não é passível de uma interpretação correta e muitas vezes não há um referencial ideal para afirmar o quanto determinado pensamento se aproxima da verdade, ou como ele deve ser hierarquizado. No universo consensual nem sempre há uma referência objetiva que oriente a investigação, como a lógica, a matemática e a física nas tarefas Piagetianas, ou a psicanálise de Freud no estudo de Moscovici (Duveen & Lloyd, 1990). Desta forma, não pretendemos estudar a ontogênese da RS na infância tomando como referencial o funcionamento cognitivo e a cultura adulta. Visamos compreender o pensamento infantil como uma lógica própria e à luz de funções específicas, pertinentes a seu modo de vida e às suas necessidades sociais.

Tais discussões conceituais se mostram relevantes, na medida em que fornecem subsídios para se questionar e analisar o papel da criança na construção da cultura. Apontam, ainda, para a necessidade de reflexões sobre as construções metodológicas empregadas nas pesquisas com crianças. Estas devem considerar aspectos como: o papel ativo que desempenham e suas intera-

ções sociais na elaboração de RS; a relevância de estudos específicos; o modo como as RS se expressam nas ações cotidianas das crianças; a adaptação de métodos para essa população, em destaque para crianças pequenas; assim como as relações entre RS e psicologia do desenvolvimento (Aim, Goussé, Apostolidis & Dany, 2017).

Com base nesta perspectiva, compreendemos que as fronteiras disciplinares entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social não colaboram para uma abordagem complexa de um fenômeno que na prática se dá de forma integrada. Assim, este capítulo desenvolve análises teóricas de pesquisas empíricas de modo a promover um diálogo que se espera profícuo entre teóricos da TRS, da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Infância.

Na última década, pesquisadoras do LabInt vem se debruçando sobre essas questões, buscando desenvolver pesquisas que, a partir da integração de conhecimentos da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, contribuam para o estudo da ontogênese de RS em crianças. Este capítulo tem o objetivo de integrar as contribuições dos estudos desenvolvidos, problematizando os seguintes aspectos: Existem evidências empíricas suficientes para falar em crianças como sujeitos que constroem RS? Como o momento do desenvolvimento – biológico, cognitivo, afetivo, social – afeta o processo de construção de RS, além dos seus conteúdos? Os construtos teóricos identificados nos grupos de adultos podem ser transpostos diretamente para o estudo das RS na infância?

Apresentação dos Estudos

Algumas das pesquisas do LabInt que enfocaram a relação entre RS e desenvolvimento infantil, finalizadas em 2008 e 2009, tinham como objetivo estudar a representação social do aluno com deficiência construída por crianças no contexto da educação supostamente inclusiva. O primeiro estudo aqui apresentado (Vasconcellos, 2008) não tinha como foco a ontogênese, mas seus resultados acabaram suscitando questões relevantes sobre este processo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade do Recife e contou com 39 crianças com idades entre 07 e 10 anos. O segundo trabalho foi realizado em 2019 em uma escola privada de Brasília com 12 crianças entre 5 e 6 anos. Ambas as pesquisas abordaram apenas participantes que tinham colegas com deficiência em suas turmas. As coletas de dados foram executadas numa abordagem multimetodológica dividida em encontros individuais e em grupo, fazendo uso de técnicas tradicionais já adotadas em estudos com adultos, tais como a associação livre, o desenho e o grupo focal, mas que foram adaptadas de modo a respeitar as características infantis: 1- Jogo de associação livre cronometrado em que tanto pesquisador quanto sujeito propunham termos indutores e era premiado quem evocasse o maior número de palavras. Os termos analisados foram: colega, colega com deficiência, aluno e aluno com deficiência. 2- Desenhos cronometrados a partir dos mesmos termos indutores das associações livre realizados em meio a outros desenhos livres. 3- Grupos focais iniciados pela contação coletiva de uma estória em forma de jogo sobre uma criança com deficiência que vai à escola, seguido da discussão sobre o tema. As análises quanti e qualitativa dos dados inicialmente tinham como foco a construção identitária a partir da relação com a alteridade. No entanto se evidenciaram as diferenças em relação à forma como os adultos constroem e expressam suas representações, sobretudo, no que se refere aos processos de objetivação e ancoragem e à relação entre a construção da RS e as práticas infantis.

A segunda pesquisa, realizada por Santos (2015), desenvolveu uma investigação com 28 crianças - 12 meninos e 16 meninas, com idades variando entre quatro anos e oito meses; e seis anos e sete meses - matriculadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados no Recife - PE. Elas foram organizadas em sete grupos e convidadas a idealizar e executar um teatro sobre família, procedimento denominado de oficinas de teatro sobre família. Essas oficinas foram videogravadas, totalizando 4 horas e 56 minutos, e submetidas à análise qualitativa de episódios interacionais (Pedrosa & Carvalho, 2005). Foram identificados e analisados 42 episódios, que permitiram examinar o processo constitutivo da ontogênese das RS de família, destacando a imaginação da criança como ferramenta incitadora de suas reflexões sobre a realidade; o realce ao processo produtivo-reprodutivo de apropriação cultural; a construção dos processos de objetivação e de ancoragem dessas RS; e uma breve discussão acerca da polifasia cognitiva e a imaginação.

O terceiro trabalho, finalizado em 2018 por Andrade (2018), buscou analisar a ontogênese das RS do velho/velhice. Teve como participantes 60 crianças, com idades compreendidas entre três e cinco anos, que frequentavam dois CMEIs da cidade do Recife - PE. Para alcançar os objetivos propostos, foi elaborada uma proposta metodológica diversificada, que incluía uma oficina lúdica estruturada e o artefato de uma máquina do tempo. As crianças que participaram da pesquisa foram separadas em trios e convidadas a participar de uma brincadeira que assumia como mote principal o chamado a brincar de ser velho. A máquina do tempo, construída a partir de papelão e envolta por papel alumínio, permitia a entrada das crianças e tinha como função acelerar o tempo cronológico (dentro da dimensão do faz-de-conta), fazendo com que ao sair da máquina o tempo já houvesse passado e as crianças não fossem mais crianças; seriam pessoas velhas. Toda a oficina foi videogravada e analisada também a partir de uma análise qualitativa de episódios interacionais (Pedrosa & Carvalho, 2005). Esse material

permitiu a exploração da construção das RS do velho/velhice por crianças pequenas, destacando os elementos constituintes dessa representação, evidenciando características dos processos de objetivação e ancoragem, bem como apontando implicações com alguns processos próprios do desenvolvimento infantil.

Vê-se, a partir dessas pesquisas, a importância de reunir e sistematizar os avanços e conhecimentos alcançados, considerando as especificidades do estudo da ontogênese de RS na infância.

Afinal, as Crianças Constroem Ativamente Representações Sociais?

A questão que se coloca pode ser tratada em dois aspectos distintos. O primeiro considera se os sentidos construídos pelas crianças assumem a organização necessária para serem considerados como uma RS. O segundo aspecto questiona o fato de haver uma construção própria do grupo de crianças em detrimento a uma mera reprodução das RS “transmitidas” pelos adultos.

Não é qualquer conjunto de conceitos ou sentidos que pode ser considerado uma RS. As representações são teorias estruturadas construídas a partir das trocas sociais e que assumem funções específicas na sociedade.

Os dados empíricos obtidos no estudo de Vasconcellos (2008) evidenciam que a construção do objeto “aluno com deficiência” se encontra vinculada às trocas entre os pares e é modulada por suas funções sociais. A teorização das crianças sobre o que é uma pessoa com deficiência as ajuda a compreender/explicar a realidade, bem como aceitar as concessões realizadas nas normas escolares e atribuir sentido aos comportamentos estranhos.

Ele pula em cima da gente, ele faz maldade, mas ele quer abraço.

Ele faz diferente dos outros porque ele faz por querer. A gente, a gente machuca, mas é sem querer, mas ele faz por querer”

– Porque os outros tem que respeitar de outro jeito, agora esses tem que respeitar mais. – AH, ENTÃO QUANDO É DEFICIENTE TEM QUE RESPEITAR MAIS QUE OS OUTROS? – É, tem que ajudar na sala. Na fila tem pessoas que tem que deixar passar na frente.

A construção do aluno com deficiência ajuda a delimitar uma construção identitária ao demarcar a construção do eu a partir da relação/diferenciação do outro. Nesse sentido, Andrade (2018) também encontrou resultados que indicam que a elaboração de uma RS sobre o velho está integrada com o processo de diferenciação eu/outro da criança pequena. Durante o momento inicial da oficina, as crianças eram apresentadas a 15 imagens que representavam pessoas em diferentes etapas da vida (crianças, adultos e idosos de ambos os sexos) e lhes era solicitado que classificassem as figuras em três casas, referentes às três categorias geracionais. As escolhas das crianças foram contabilizadas e, após uma análise estatística utilizando regressão logística, é possível afirmar a partir dos resultados encontrados que as crianças acertam significativamente mais quando classificam as figuras de sua própria geração do que quando comparado com as de adultos ($b = 1.51$, $SE = .39$, $Wald = 15.04$, $p = .001$; $Odds Ratio = 4.52$) e de velhos ($b = 1.36$, $SE = .44$, $Wald = 9.69$, $p = .01$; $Odds Ratio = 3.90$). Esses resultados demonstram que as crianças estariam estabelecendo relações diferenciadas com as figuras que representam seu entorno etário, apresentando maior capacidade de discriminação e percepção de riqueza de detalhes do grupo ao qual pertence. Ao se convidar as crianças a pensar, brincar e falar sobre o velho e a velhice, elas também informam sobre a criança e a infância.

Outro aspecto relevante é que essas teorizações servem como orientação ou justificativa de práticas. A princípio se evidencia a reprodução das normas transmitidas pelos adultos na delimitação das condutas dos participantes, mas uma análise mais precisa permite identificar construções próprias das crianças na justificativa desses comportamentos. Em ambos os estudos citados, as crianças não agem apenas porque é “o certo”, ou a professora mandou, eles justificam “o certo” a partir de suas teorias próprias.

- Eu brinco com eles... É diferente (...) Não pode brincar de brigar, como brinca com os outros.
- Vê só, assim, futebol, quando os meninos da minha sala vão jogar bola, ai tia disse que eles não podem, porque no jogo dos meninos tem muita violência, chute, empurrando, chutando, aí tem muita briga.
- M, ele quer brincar com os colegas, só que a tia não deixa.

69

É neste aspecto que consideramos o segundo ponto da questão: as crianças constroem sentidos próprios no interior de sua cultura de pares, evidenciando uma produção interpretativa (Corsaro, 2002, 2009, 1997/2017) na apropriação da norma a partir de referenciais próprios das crianças. Um exemplo disso é que, enquanto para os adultos a pessoa “é” deficiente e isso implica uma perda ou desvantagem, a deficiência é pensada pelas crianças como uma característica que pode ser momentânea, por exemplo uma delas afirmou que se quebrar a perna ele vai “estar” deficiente. Outras consideram que a deficiência pode fornecer vantagens:

- Com a cadeira de rodas ele não ia ficar cansado e a gente ia ficar cansado.
- Ela ia ser mais rápida que os amigos quando ela fosse brincar no parquinho de pega.

Tendo estes aspectos em vista, poderia se questionar se crianças a partir de cinco anos seriam capazes de construir RS. Estes com-

portamentos parecem ser prescritos pela professora, no entanto foi observado que há condutas que são negociadas entre as crianças a partir de suas concepções sobre o objeto, a exemplo da situação em que uma criança ensina a outra como ela deve se comportar. Há, então, comportamentos engendrados na comunicação entre as crianças. Assim como os acordos tácitos sobre o que se pode ou não dizer, a exemplo de uma criança que recrimina o colega por ele dizer que a pessoa com deficiência não saberia fazer o dever.

A partir do momento que uma criança discute com o colega e este acaba aceitando sua posição, se está construindo aí um código de conduta para o grupo das crianças. Há um controle social em que uma criança afirma as possibilidades de ação da outra e juntas constroem sentidos sobre o objeto, que vão orientar suas práticas. Desta forma se comunica e se explica a realidade. Observa-se nesse caso, a construção coletiva de sentidos que exercem sua função de explicar a realidade e orientar as condutas do grupo.

O estudo desenvolvido por Santos (2015) problematiza a atividade da criança na construção de RS de família, fundamentada no conceito de reprodução interpretativa. Com base nessa perspectiva, salienta-se que as crianças trouxeram para as oficinas fragmentos de suas experiências e RS de família, transformando-as de maneira criativa e imaginativa (Corsaro, 1997/2017). Várias situações corriqueiras nas famílias, como a separação/divórcio, adoção, cuidado de pessoa com deficiência, cuidados com o bebê, rotinas de trabalho e disputa entre irmãos foram elaboradas e justificadas pelas crianças. Toma-se como exemplo, aqui, os dados analisados no episódio *O irmão e o bebê* (Cf. Santos, 2015, p. 103).

Essa história se passa no natal e ilustra uma situação de disputa entre irmãos, caracterizada por ciúme e pela punição ao filho mais velho, que se negou a dividir seus brinquedos com o novo integrante da família: o bebê. O pai procura intervir, oferecendo os mesmos brinquedos aos dois filhos, mas o bebê só queria os

brinquedos do irmão mais velho, que se negava a compartilhar, posto que o bebê iria quebrá-los. Instaure-se, então, um conflito, pois o bebê começa a chorar. E, como punição por não compartilhar seus brinquedos, o irmão mais velho irá passar o natal sozinho.

Como desdobramento desse conflito, o pai Samuel (5;8/M) afirma que Kiko (5;7/M), irmão mais velho, fugiu de casa, mas a reação inicial do pai: “Pode ir embora se quiser, ninguém gosta mais de tu, só gosta do bebê!” parece trazer uma assertiva que perpassa o imaginário das crianças diante da chegada de um irmão mais novo: o medo de perder o amor e a atenção dos pais (Muniz & Féres-Carneiro, 2012). Samuel (5;8/M) incrementa esse sentimento afirmando que, quando todo mundo só gostava do bebê, Kiko (5;7/M) foi embora de carro. No entanto, apesar do conflito entre os irmãos e da tomada de partido da família pelo bebê, o amor pelo irmão mais velho persiste e os familiares choram a sua ausência. Kiko (5;7/M), então, volta para casa e a história do teatro é finalizada, com a família unida novamente.

Assim, a partir das possibilidades e do delineamento metodológico da pesquisa de Santos (2015) observa-se que as crianças utilizavam o espaço das oficinas para reproduzir e transformar experiências e sentimentos comuns às famílias e plausíveis de representar suas próprias experiências, assumindo os papéis de diferentes atores nesse processo: pai, mãe, bebê, irmão. Ao mesmo tempo, enriqueciam e incrementavam esse processo com elementos próprios da infância, como a imaginação e a ausência de planos distintos no pensamento (Wallon, 1945/1989). Nesse processo, fragmentos de suas RS de família se desvelavam, de maneira ativa e criativa.

Como o Momento do Desenvolvimento da Criança Afeta a Construção de RS?

A construção de uma RS implica um funcionamento simbólico que permeia a capacidade de construir conceitos a partir de generalizações, um pensamento categorial. Isso só aconteceria a partir do período operatório, por volta dos 7 anos na teoria piagetiana, ou, na lógica de Wallon, a partir do estágio categorial, que se daria em torno de 6 anos. A princípio, uma criança com o pensamento meramente sincrético, seria incapaz de construir uma RS, na medida em que seu pensamento se encontra centrado no objeto e não em conceitos/categorias.

Para Wallon, a consolidação da função categorial que se resume pela capacidade de formar categorias, separar qualidade e coisa, organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável, se dá em dependência do meio cultural. Deste modo, Duveen e Lloyd (1990) apresentam evidências de que o desenvolvimento da função categorial corresponde a uma progressiva internalização de RS da comunidade. Antes disso, no pensamento sincrético, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal (Galvão, 1995). Desta forma há de se questionar se apenas o acesso à linguagem simbólica já garante as ferramentas básicas para a construção de RS.

Os estudos de Vasconcellos indicam que mesmo crianças entre 05 e 06 anos são capazes de tecer generalizações sobre o objeto e construir explicações mais ou menos complexas e estáveis para seus conceitos. No entanto, elas parecem transitar entre a tendência de se relacionar cognitivamente com objetos específicos e instáveis e a capacidade de tecer a construção de uma categoria do “aluno com deficiência”, mesmo que esta categoria seja maleável em função do contexto.

Eu acho que tem uns meninos por ai assim, uns meninos que são normal. Ai já o doente mental, ele é um pouquinho de nada cego, ai aquele menino, ele fica sem escutar as histórias. Ai ele fala palavrão, dá chute, vai para o lado do mau. Já o doente não, o doente eu acho que ele se torna uma melhor pessoa.

Neste caso, a criança não parece construir uma RS sobre o aluno com deficiência, nem ao menos ser capaz de construir um conceito sobre o objeto em questão, por ter um pensamento sincrético e instável. No entanto, em outros momentos há indícios dessa capacidade e ainda mais de que esta construção se dá em coletividade e assume as funções de uma RS, como já foi demonstrado no tópico anterior.

Santos (2015) e Andrade (2018) defendem que a análise da ontogênese de RS em crianças abarque o processo de constituição de sua identidade enquanto sujeito, o que envolve o reconhecimento de si e do outro, como explorado no tópico anterior, mas também a compreensão das peculiaridades do desenvolvimento de suas funções psicológicas. Na pesquisa de Santos (2015), a autora observou que as crianças de 4 a 6 anos, ao serem instigadas a construir um teatro sobre família, forneciam elementos de suas representações, realçando seu papel e função. Com base nesses repertórios, constatou que as RS de família se objetivavam na articulação entre fragmentos das RS do pai, da mãe, dos avós e do bebê; como também, da função e das ações da família no dia a dia, que se articulavam a uma RS mais ampla, associando família a cuidado. Essa construção parece seguir o curso da construção das funções psicológicas, tal como analisado por Wallon (1945/1989).

O episódio *A tia-mãe e a só-mãe* (Santos, 2015, p. 127) ilustra essa discussão, como também, propicia a análise de um salto qualitativo no pensamento de Liza (5;6/F), que passa a argumentar as relações familiares como mais flexíveis e bidirecionais, no sentido de que uma tia e um tio, também podem ser pai e mãe. Como destaca Cor-

saro (2009), o jogo de papéis é imprevisível e rico de oportunidades para reflexão e aprendizagem; e, no episódio citado, tal salto qualitativo parece advir de uma situação de intenso conflito no grupo, já relatada por Corsaro (2009) e Pereira, Lira e Pedrosa (2011), acerca da possibilidade de existir dois pais ou duas mães na família.

Salienta-se que, antes que as pesquisadoras apresentassem a proposta da oficina, as crianças já haviam conversado com seus colegas e já entraram na sala negociando seus papéis no teatro. Houve bastante resistência e insistência no grupo, pois os dois meninos queriam ser o pai e as duas meninas queriam ser a mãe. Daí surge o conflito: é possível haver dois pais e/ou duas mães na família? Vale ressaltar que, tal como posto por Wallon (1959/2008), os conflitos e as contradições mostraram-se como espaço fundamental para o desenvolvimento das concepções das crianças.

Apesar das discordâncias iniciais, Liza (5;6/F) e Lírio (5;5/F) se mostraram mais abertas ao arranjo de ter duas mães na família. Samuel (5;8/M) e José (5;0/M) mostram-se mais resistentes, mas sem conseguir elaborar argumentos que explicassem o motivo do intenso estranhamento quanto à possibilidade de haver dois pais e duas mães na história. José (5;0/M) afirma enfaticamente que não pode, enquanto Liza (5;6/F) demonstra maior habilidade em compreender que o papel que cada indivíduo ocupa nos grupos dá-se em relação ao outro. Logo, parece transitar entre um modo de pensamento mais primitivo/estático e a reversibilidade de suas formas.

No decorrer do episódio, é possível inferir uma transformação na concepção de Liza (5;6/F) que se dá de maneira confusa e irregular, como preconiza Wallon (1959/2008). A criança, interpretando as relações de parentesco, cria os termos tia-mãe, no sentido de se referir àquela que será a tia na história, mas que também é mãe, em outro plano das relações de parentesco; e a só-mãe, que se aproxima da ideia usual de mãe. Contudo, José (5;0/M) continua negando enfaticamente essa possibilidade.

A situação de tensão gerada pela ideia de que é possível encenar uma família formada por dois pais e por duas mães levou à construção de argumentos para defender esse ponto de vista. Tal processo foi associado, por Santos (2015), ao conceito de transição, conforme descrito por Zittoun (2012, 2014). Os argumentos de Liza (5;6/F) parecem convencer Lírio (5;5/F), mas não Samuel (5;8/M) e José (5;0/M), que entram em conflito físico e não conseguem mais brincar juntos. A oficina continua sem Samuel (5;8/M), mas a constituição da família como só-mãe, a tia-mãe e o pai não é mais questionada.

Andrade (2018) apresenta que, *pari passu* à construção da identidade da criança e reconhecimento de si próprio, característicos dos anos iniciais da vida, ocorre também a construção e reconhecimento da identidade grupal. Assim, ao reconhecer-se enquanto “eu-outro”, as crianças também apresentam elementos da construção “nós-eles”. Em meio à brincadeira de “ser velho”, após a passagem pela máquina do tempo, as crianças que participaram da pesquisa apresentaram indícios do pensamento infantil que sugerem uma relação de pertencimento a um determinado grupo social. Nesse sentido, foram identificadas três categorias pertinentes a essa construção, referentes às categorias geracionais (crianças, adultos e velhos), às categorias de gênero (masculino e feminino) e ao grupo familiar e suas figuras (pais, filhos, avós e netos). Abaixo, um episódio para ilustrar a primeira categoria.

Sara (4;9) está sentada no chão, manuseando um livro próximo a uma mesa, quando diz: “A gente tá parecendo velha burra”. A pesquisadora pergunta “Tá parecendo o quê?” e ela repete: “Velha burra!” A pesquisadora pergunta “Por quê?” Ela responde: “Porque ninguém sabe ler!” A pesquisadora pergunta: “É? E o velho sabe ler?” Sara responde “Não... Sabe! Sabe!” Logo em seguida comenta: “Mas a gente é criança.”

Aqui, os lugares de criança e de velho são reconhecidos de forma clara e direta. Sara reconhece que o velho sabe ler, mas, ao assumir esse papel na brincadeira, ela se depara com sua incapacidade e elabora a ideia de “velha burra” para dar sentido à sua personagem no faz-de-conta. As crianças reconhecem que elas não sabem ler, mas o outro (velho) sabe. Assim, o pensamento elaborado sobre o “ser velho” também se relaciona com posicionamentos e práticas sociais que auxiliam as crianças no reconhecimento das relações entre o eu e o outro.

Os Construtos Teóricos Identificados nos Grupos de Adultos Podem Ser Transpostos para o Estudo das RS na Infância?

Os processos de construção das RS são operacionalizados na TRS a partir das pesquisas realizadas com adultos. Ou seja, os construtos teóricos produzidos para descrever estes processos são desenvolvidos tendo por base o funcionamento cognitivo adulto. Características do pensamento infantil, no entanto, são utilizadas como referência para se considerar que o adulto não supera completamente a lógica da criança, de modo que se anuncia a polifasia cognitiva.

No caso dos estudos de Vasconcellos (2008), apesar da RS do aluno com deficiência estar em formação, as crianças abarcam conteúdos específicos para lidar com este objeto, os quais são mobilizados principalmente pelo processo de objetivação. Tem-se como elemento nuclear a cadeira de rodas, que é um objeto simbólico que sintetiza a imagem da pessoa com deficiência. Há o foco na deficiência física e nos seus aspectos concretos. As crianças não levantam conteúdos referentes às deficiências múltiplas ou intelectuais, apesar de terem um colega com Síndrome de Down na turma. Possivelmente isto se deve ao fato das crianças focalizarem a imagem durante toda

a discussão. Especial, então, é a criança que usa determinado objeto, ou que tem determinada característica física, ou ainda que anda ou fala de determinado modo.

Para construir essa imagem concreta, as crianças tecem aproximações com objetos mais familiares, como o bebê, ou a criança pobre e muitas vezes se confundem nessas analogias. Este é um processo comum na construção das representações que objetivam tornar tangível e concreto algo que ainda escapa e é intangível. O bebê é utilizado para referir-se à dependência, à incapacidade e a criança pobre à carência, à necessidade de ajuda e solidariedade dos outros. Essas comparações ajudam as crianças a definirem o que é um colega com deficiência, associando-lhe valores e características, inclusive, indicando as práticas de cuidado, solidariedade e proteção que devem ser destinadas ao objeto. Já a ancoragem parece um processo menos claro; as crianças não explicitam as fontes de suas ideias e muitas de suas falas parecem reproduzir um discurso, vindo principalmente dos professores. Já se percebe, todavia, um processo de negociação de sentidos e práticas, ou seja, uma ressignificação deste discurso normativo. Efetua-se uma mistura dos valores mais arraigados no passado com valores difundidos na proposta inclusiva. Estes referenciais, somados ao contato direto com o objeto, acarretam um misto de preconceito, respeito e solidariedade.

Os dados empíricos e discussões de Santos (2015) apontam para a impossibilidade de se transpor construtos teóricos identificados nos grupos adultos para o estudo das RS na infância. A autora identifica, contudo, que compreensões mais primitivas dessas ideias já se desvelam nas brincadeiras infantis. O tópico acima forneceu pistas sobre como os processos de objetivação e de ancoragem das RS parecem se constituir. Aqui serão revisitados dados empíricos já analisados por Santos (2015) e que forneciam pistas sobre relações entre o conceito de polifasia cognitiva, tal como discutido por Moscovici (1961/1976) e Moloney, Williams e Blair (2012); e a imaginação (Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun, 2015).

Nesse sentido, a autora tece aproximações entre características próprias da infância, como a fabulação, a ausência de planos distintos no pensamento (Wallon, 1945/1989); o trânsito entre o imaginário e o real, próprio das culturas infantis (Barbosa, 2014; Sarmento, 2004); e a dimensão mítica das RS, que se dá na tensão entre a experiência racional e a dimensão imaginária (Moscovici, 1961/1976; De Rosa, 2009). Estas pesquisas destacam *loops* imaginários das crianças, nas oficinas, que transitavam entre o plausível e o implausível (Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun, 2015).

Logo, salienta a presença de personagens inusitados nas oficinas de teatro que, diante de questionamentos das pesquisadoras, eram justificados e enredados na história sobre família. O episódio *O dragão na família?* (Cf. Santos, 2015, p. 169) ilustra esta discussão, na medida em que Samuel (5;8/M), para justificar a necessidade de que as pesquisadoras desenhassem fogo e de que ele trouxesse água para fazer o teatro, introduz a figura de um dragão que vai queimar tudo, e de um bombeiro, que vai apagar o fogo criado pelo dragão. A criança reúne, em um mesmo plano, um personagem do faz de conta e um ser humano concreto, identificado por sua profissão, de salvar vidas e apagar incêndios. Merece destaque que as próprias crianças, inclusive Samuel (5;8/M), reconhecem esse enredo como implausível no tocante a uma história sobre família.

No entanto, Samuel (5;8/M) enreda seu personagem à história, acrescentando que o dragão vai devorar a família e o bombeiro vai resgatá-la. Seus argumentos transitam entre o plausível e o implausível, posto que seria inusitado que um dragão engolisse uma família, mas é papel do bombeiro salvar vidas em apuros. É interessante ressaltar que Kiko (5;7/M) procura dar continuidade à lógica do pensamento de Samuel (5;8/M), e propõe a presença do *Pepper Bots*, da série *Transformers*: um robô corajoso, que ajudaria o bombeiro a salvar a família. Porém, essa ideia é vetada pelo próprio Samuel (5;8/M), sob o argumento de que não existem *Transformers* na família.

No episódio *A adoção* (Cf. Santos, 2015, p. 148) as crianças constroem uma família usual, na qual Giselle (5;11/F) é a mãe, Manuel (6;2/M) é o pai, Aline (6;4/F) é a tia e Flora (6;6/F) é a bebê. Ao longo da oficina, Giselle (5;11/F) e Aline (6;4/F) levantam dúvidas sobre essa paternidade, afirmando, inicialmente, que Flora (6;6/F) é adotada; e, posteriormente, levantam a necessidade de um exame de DNA. Até esse momento, a construção das crianças parece plausível e, provavelmente, elaborada com base no que viram e/ou ouviram acerca da adoção e dos exames de paternidade.

No entanto, em um *loop* imaginário, Aline (6;4/F) transita entre o plausível e o implausível, quando propõe que o exame de DNA será feito para saber se Manuel (6;2/M) é o pai de Flora (6;6/F) ou se uma girafa – usualmente presente nos CMEIs e utilizada como fita métrica para medir a estatura das crianças – é o pai. Essa possibilidade é trazida com naturalidade pela criança que parece atribuir o mesmo *status* à possibilidade de a bebê, na história, ser filha biológica de Manuel (6;2/M) ou da girafa. E, nesse sentido, Giselle (5;11/F) nega a ideia trazida pela colega, afirmando que Manuel (6;2/M) vai adotar Flora (6;6/F), mas, em nenhum momento, questiona a possibilidade de que a bebê seja filha da girafa.

Santos (2015) destaca, então, a grande habilidade por parte dos participantes da pesquisa para transitar entre elementos da fantasia e da realidade, especialmente, na fase de planejamento do teatro. Assim, a presença de elementos míticos, de desenhos animados e dos contos de fada, ao mesmo tempo que pareciam fazer parte da história sobre família, em outros momentos eram objeto de tensão e não eram reconhecidos como tal. Nesse sentido, propõe que a polifasia cognitiva, no contexto da ontogênese de RS em crianças pequenas, parece revelar-se pela ausência de planos distintos do pensamento (Wallon, 1945/1989). Assim, vários tipos de saberes se co-construíram, observando-se a mescla de elementos oriundos de prováveis experiências das crianças, contos de fadas, desenhos animados e possibilidades criadas na própria microcultura e anco-

radas em RS sobre família. Nesse sentido, fornece indicativos da própria relação entre RS e polifasia cognitiva, tal como discutido por Moscovici (1961/1976, 1989/2007).

Andrade (2018) busca explorar as características dos processos de ancoragem e objetivação, reconhecidos como constituintes das RS, junto ao contexto de desenvolvimento infantil. A objetivação se apresenta como tendo uma maior ênfase e se relaciona com a análise de alguns trabalhos com crianças, realizados por Doise (2001), que infere que, no tocante às competências cognitivas da criança, em seus anos iniciais, ela presta mais atenção nas características observáveis, de natureza física. Esses aspectos são percebidos de forma segregada a um sistema coordenado. Somente com mais idade é que a criança irá considerar características psicológicas e promoverá sua integração.

À Guisa de Conclusão: do campo teórico ao campo metodológico

Diante dos aspectos aqui discutidos, destacamos alguns pontos:

De acordo com Corsaro (1990), para compreender a ontogênese das RS pelas crianças, é necessário que os pesquisadores estejam dispostos a entrar nos mundos infantis e na cultura de pares. Nesse sentido, necessita-se de uma abordagem que permita relacionar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária estudada, considerando o aspecto interacional da gênese de RS, a partir de um método que se aproxime da realidade cotidiana das crianças.

O planejamento metodológico de pesquisas com crianças pressupõe pensar em estratégias que garantam o interesse das crianças em contribuir com a pesquisa. O universo lúdico é um caminho possível, tendo em vista que a brincadeira possibilita às crianças

reproduzirem e recriarem aspectos de seu meio (Gosso & Carvalho, 2013), além de ser considerada como um espaço privilegiado para o processo de aprendizagem, construção de conhecimentos, formação e vivências de relações sociais, ensino, expressão de sentimentos e experimentações (Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira, 2012).

Destaca-se, por fim, como sugestão para estudos com crianças, a utilização de uma diversidade de estratégias metodológicas, de forma que estejam articuladas e que busquem apreender a partir de diferentes caminhos o complexo fenômeno da ontogênese das RS.

Referências

Aim, M.A., Goussé, V., Apostolidis, T., & Dany, L (2017). The study of social representations in children and adolescents: lessons from a review of the literature. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 22(1), 28-38.

Andrade, D.A (2018). *Ontogênese da representação social sobre velho/velhice em crianças: constituindo e diferenciando o “nós” e o “eles”* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

Barbosa, M.C.S (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogos em Educação*, 14(43), 645-667.

Buss-Simão, M (2013). Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. *Educação em Revista*, 29(1), 151-178.

Carvalho, A.M.A., Pedrosa, M. I. & Rossetti-Ferreira, M. C (2012) *Aprendendo com a criança de zero a seus anos*. São Paulo: Cortez Editora.

Castorina, J.A (2009). Gerard Duveen: um enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. *Psicologia da Educação*, 29, 7-26.

Corsaro, W.A (1990). The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. In G. Duveen & B. Lloyd (Orgs.). *Social representations and the development of knowledge* (pp. 11-26). Cambridge: Cambridge University Press.

Corsaro, W.A (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, 17, 113-134.

Corsaro, W.A (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller & A.M.A. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.

Corsaro, W.A (2017). *The sociology of childhood* (5th ed.). London, UK: Sage Publication (Publicado originalmente em 1997).

De Rosa, A.S (2009). Mito, ciência e representações sociais. In E. C. Paredes & D. Jodelet (Orgs.). *Pensamento mítico e representações sociais* (pp. 127-181). Cuiabá: EDUFMT.

Doise, W (2001) Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: D. Jodelet. *As representações sociais* (pp. 301-320). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Duveen, G (1999). Le développement des representations sociales chez les jeunes enfants: un exemple, le genre. In M-L Rouquette & C. Garnier (Orgs.). *La genèse des représentations sociales* (pp. 114-135). Montreal: Éditions Nouvelles.

Duveen, G. & Lloyd, B (1990) Introduction. In G. Duveen & B. Lloyd (Orgs.). *Social representations and the development of knowledge* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.

Duveen, G. & Lloyd, B (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In J.A. Castorina (Comp.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Barcelona: Gedisa.

Galvão, I (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ; Vozes.

Garnier, C (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In M-L Rouquette & C. Garnier (Orgs.), *La genèse des représentations sociales* (pp. 87-113). Montreal: Éditions Nouvelles.

Gosso, Y. & Carvalho, A.M.A (2013) Play and cultural context. In: R. E. Tremblay, M. Boivin & R.D.V. Peters (Orgs.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-5) Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Moloney, G., Willams, J. & Blair, D (2012). Cognitive polyphasia, themata and blood donation: between or within representation. *Papers on Social Representations*, 21, 4.1-4.12.

Moscovici, S (1976). La psychanalyse: son image et son public (2 th ed). Paris: Presses Universitaires de France (Publicado originalmente em 1961).

Moscovici, S (1990). Social psychology and developmental psychology : extending the conversation. In G. Duveen & B. Lloyd (Orgs.). *Social representations and the development of knowledge* (pp. 164-185). Cambridge: University Press.

Moscovici, S (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (P.A. Guareschi, Trad. 5 ed). Rio de Janeiro: Vozes (Publicado originalmente em 1989).

Muniz, A.A.M. & Féres-Carneiro, T (2012). Função fraterna: reflexões a partir do filme Príncipe das Marés. *Psicologia em Revista*, 18(1), 41-56.

Pedrosa, M. I. & Carvalho, A.M.A (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.

Pedrosa, M.I. & Santos, M.F.S (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In F. Muller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 51-58). São Paulo: Cortez.

Pereira, M.C., Lira, P.P.B. & Pedrosa, M.I (2011). Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In L.V.C. Moreira & E.P. Rabinovich (Orgs.). *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História* (v. 1, pp. 41-62). Curitiba: Juruá.

Santos, C.P (2015). *Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

Sarmiento, M.J (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69.

Sarmiento, M.J (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M.J Sarmiento & A.B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Sarmiento, M.J (2005) Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26 (91), 361-378.

Vasconcellos, K.M (2008). *Representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife

Wallon, H (1989). *As origens do pensamento na criança* (D. S. Pinheiro, & F. A. Braga, Trad.). São Paulo: Manole (Publicado originalmente em 1945).

Wallon, H (2007). *A evolução psicológica da criança* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Publicado originalmente em 1941).

Wallon, H (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada* (G. A. Titton, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2008 (Publicado originalmente em 1959).

Zazzo, R (1978). *Henri Wallon: psicologia e marxismo*. Lisboa: Vegas.

Zittoun, T (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin & Lafortune, L (Orgs.). *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Zittoun, T (2014). Transitions as dynamic processes – A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 232-236.

Zittoun, T (2015). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In: S.M.G. Gondim & I.D. Bichara (Orgs.). *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo: livro de conferências IX CONPSI* (pp. 127-153). Salvador: EDUFBA.

Zittoun, T. & Cerchia, F (2013). Imagination as Expansion of Experience. *Integr Psych Behav*, 47, 305-324.

CAPÍTULO 3

(Re)significando as infâncias: as experiências de pais e avós no cuidado de crianças em sofrimento psíquico⁵

Livia Botelho Félix

Maria de Fátima de Souza Santos

Manoel de Lima Acioli Neto

Maria Isabel Pedrosa

⁵ Capítulo baseado na dissertação intitulada “O cuidado à saúde mental na infância: entre práticas e representações sociais” (Félix, 2014)



Durante muito tempo, a psicologia buscou compreender e explicar as etapas do desenvolvimento, definindo estágios e centralizando o indivíduo em relação às transformações que este compartilhava com os outros membros da espécie, tais como a capacidade de andar, a aquisição da linguagem, o amadurecimento do organismo, entre outros. Dessa forma, enfatizava-se o desenvolvimento por períodos, apresentados como universais, escamoteando os aspectos histórico-culturais e individuais, que eram deixados em segundo plano, e, portanto, não considerando múltiplas possibilidades de constituição e transformação do desenvolvimento humano (Oliveira, Rego & Aquino, 2006; Oliveira & Teixeira, 2002).

Nessa perspectiva, as teorias psicológicas tradicionais, dentre as quais se destacam o modelo psicanalítico, behaviorista e construtivista inserem o desenvolvimento no âmbito científico, tornando a psicologia um arcabouço teórico com capacidade de uniformização das trajetórias de vida, com direção e finalidade: uma visão teleológica. Por outro lado, atualmente, pondera-se que as circunstâncias histórico-culturais e as singularidades biográficas provenientes de experiências vividas por cada indivíduo apresentam maior saliência para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano (Oliveira et al., 2006; Oliveira & Teixeira, 2002).

Neste estudo é adotada a perspectiva do desenvolvimento humano como um processo de transformação contínua que ocorre ao longo da vida dos indivíduos:

processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e descontinuidades [...] Os marcadores são idiossincráticos, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os pontos de viragem culturalmente estabelecidos e com os significados compartilhados sobre a passagem pelos distintos ciclos de vida (Oliveira et al., 2006, p. 121).

Partindo-se dessa compreensão de desenvolvimento humano, concebe-se que são múltiplas as possibilidades de constituição, vivência e transição entre as fases da vida, oscilantes conforme as culturas e grupos sociais. Nesse sentido, Lordelo (2002) afirma que os contextos⁶ de desenvolvimento brasileiro se caracterizam pela diversidade de condições de vida e estão relacionados aos modos de sobrevivência, recursos disponíveis e crenças peculiares a cada grupo social. Assim, as dimensões de gênero, classe, raça, etnia, geração, moradia constituem eixos fundantes da vida e estruturam as condições de existência, os valores e os comportamentos dos atores e grupos sociais (Castro et al., 2012).

Postula-se, portanto, que todas as categorias geracionais, incluindo a infância, adolescência, adultez e velhice, estão sujeitas à interação com parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos, ideológicos e/ou discursivos. Nesse âmbito, a infância, construída em múltiplos espaços sociais, é concebida de modo diverso, tal como as outras categorias geracionais, podendo ser compreendida como um fenômeno eminentemente social e dialético, historicamente construído a partir de um longo processo, e continuamente atualizado nas práticas sociais e interações de crianças e entre crianças e adultos (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2005).

A infância foi adquirindo *status* diferenciado à medida que as sociedades foram se complexificando, apoiando-se nas concepções de mundo e de sujeito, em valores e normas vigentes em determinado tempo histórico (Almeida, Cunha, & Santos, 2004). Argumenta-se que a construção simbólica de etapas de vida configura práticas sociais específicas, situadas tanto em esferas públicas como privadas (Santos, Alessio, & Albuquerque, 2007). Assim, compreender o pro-

6 Nessa perspectiva, o contexto é definido como as diferentes condições de vida em que as crianças nascem e se desenvolvem. O estudo das relações entre contexto e desenvolvimento precisa incluir “as facetas dos sistemas sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, todos interagindo e influenciando-se mutuamente no tempo” (Cohen & Siegel, 1991, citado por Lordelo, 2002, p. 09).

cesso de construção social da infância como fenômeno se torna imprescindível para pensarmos em determinadas práticas sociais, tais como as ações desenvolvidas no âmbito da saúde mental. Este tema, portanto, é objeto de reflexão da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social. É também um campo que merece ser refletido à luz de diversas áreas de conhecimento, pautado pelo constante exercício da interdisciplinaridade.

Afirma-se que o percurso da construção do campo da saúde mental infantojuvenil se associa aos valores socioculturais e aos principais referenciais teóricos de cada período da história. A institucionalização dos saberes médicos e psicológicos aplicados à infância aparece associada à propagação dos ideais higienistas, preocupados com a questão da mortalidade infantil, quando se passou a compreender a criança como um indivíduo distinto do adulto e merecedor de métodos peculiares de estudo e tratamento (Ribeiro, 2006). Nesse contexto, a psicologia colaborou com a definição e legitimação de concepções sobre infância e juventude ao estabelecer padrões de normalidade e anormalidade e etapas do desenvolvimento que consolidavam práticas de classificação, ordenação e cuidado às crianças a partir de seus desempenhos (Cruz, Hillesheim, & Guareschi, 2005).

Os olhares direcionados à infância, portanto, vêm sofrendo transformações ao longo do tempo, vinculados aos avanços nos conhecimentos técnico-científicos e às diretrizes das políticas públicas (Vasconcelos, Silveira, Eulálio, & Medeiros, 2009). Nesse processo, modos de intervenção social são associados à “invenção” da infância, atualmente concebida como uma fase caracterizada por intenso crescimento físico e desenvolvimento psíquico, e que, por isso, demanda garantias legais no direito à saúde e à educação das crianças (Cruz et al., 2005), bem como demanda, cuidado, atenção e proteção por parte de familiares ou pessoas próximas, conforme será explicitado mais adiante.

Se historicamente a assistência à saúde mental infantil apresentava um forte caráter filantrópico, privado e tutelar, em 2003 o Ministério da Saúde passou a orientar a construção coletiva e intersetorial das diretrizes de uma rede de assistência de base comunitária e conformada às diretrizes da Reforma Psiquiátrica Brasileira para essa área (Brasil, 2005). No intuito de assistir as crianças e adolescentes comprometidos psicologicamente, foram elaborados os Centros de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência (CAPSi II), serviços de atenção diária destinados a atender à demanda em saúde mental infantil em municípios com mais de 200 mil habitantes (Brasil, 2002).

No âmbito da atenção psicossocial, a construção de redes sociais é compreendida como primordial (Brasil, 2005; Dimenstein, Sales, Galvão, & Severo, 2010), pois se admite que os equipamentos de saúde não são suficientes para garantir resolutividade, promoção da autonomia e da cidadania das pessoas em sofrimento psíquico. Em concordância, Carvalho, Franco, Costa e Oiwa (2012) consideram que o conceito de rede social é central na compreensão dos sentidos das experiências geradas no ato de cuidar. Os autores definem a rede social como o sistema formado por diversos objetos sociais, os quais podem ser indivíduos, funções e/ou contextos, que proporcionam apoio instrumental à pessoa em suas necessidades. No cuidado de crianças, especificamente, as redes envolvidas podem englobar familiares (pai, mãe, avós, etc.) e não familiares (babás, creche, escolas, vizinhos, etc.) “implicando uma comunicabilidade e sociabilidade entre os diversos membros” (Brasil, 2013, p. 71).

Considerando que nos primeiros anos de vida a criança necessita de cuidados dos adultos para garantir a sua sobrevivência, serão esses os indivíduos responsáveis por mediar a relação da criança com o mundo social e físico, encarregando-se também de sua socialização, isto é, da mediação de valores, crenças e costumes culturais. Em nossa sociedade, a família é o primeiro grupo de pertencimento e um dos principais grupos de inserção social, assumindo as fun-

ções de satisfação das necessidades físicas, afetivas, econômicas, e de socialização, configurando-se, portanto, no primeiro e mais importante contexto para o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança (Berger & Luckmann, 1973/1996; França, 2011). Geralmente cabe à mãe e/ou ao pai cumprir com esse papel de outro social; todavia, é possível que outras pessoas assumam ou compartilhem esse lugar, como avós, tios, padrastos, madrastas, irmãos, vizinhos, babás, educadores, professores, etc. Esses diversos outros, através das interações com a criança em diversos ambientes social e culturalmente organizados, facilitam certas condições para o seu desenvolvimento. Esses caminhos são delineados em meio à socialização, concretizando-se em determinados contextos e resultam de modos de compreender e objetivar as expectativas daquela criança em particular (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Por isso, é fundamental analisar o ambiente familiar onde a criança vive, englobando o sistema de crenças⁷ de seus pais e avós, assim como as práticas de cuidado às quais é submetida (Macarini & Vieira, 2011), uma vez que essas são simultaneamente possibilitadas e limitadas por um conjunto de significados que variam “em função de sua história de vida, suas circunstâncias, sua inserção sociocultural e histórica, sua identidade de gênero e suas relações socioafetivas” (Carvalho et al., 2012, p.103).

Nesse sentido, conceber a infância como um período de vida datada geográfica e historicamente, e não como uma etapa natural da vida, provoca o debate sobre questões relacionadas à família, aos vínculos mães/pais/filhos/filhas, à escola, à maternidade/paternidade, dentre outras (Cruz et al., 2005). De acordo com Salles (2005, p. 34), “há uma correspondência entre a concepção de infância presente em uma sociedade, as trajetórias de desenvolvimento infantil,

7 Nessa perspectiva, as crenças são definidas como um conjunto de informações que as pessoas possuem sobre um determinado objeto, as quais servem como suporte para tomadas de posição diante de uma situação (Kobarg, Sachetti & Vieira, 2006).

as estratégias dos pais para cuidar de seus filhos e a organização do ambiente familiar e escolar”. Por isso, os modos específicos da criança se comportar, agir e sentir podem ser compreendidos somente a partir da interação estabelecida com os adultos, instituída segundo as condições objetivas da cultura.

Os significados e sentidos presentes na ação de compreender o mundo, o outro e a si mesmo estruturam um universo semiótico extremamente complexo, na medida em que se relacionam às várias pessoas em interação em contextos específicos (Rossetti-Ferreira et al., 2004). É nessa tessitura de significações que se organiza e se consolida o mundo vivido e suas possibilidades de ação. Nesse sentido, embora o ato de cuidar seja considerado como uma necessidade básica universal, a forma de cuidar é eminentemente cultural (Carvalho et al., 2012). Os modos dos adultos cuidarem das crianças não ocorrem ao acaso; ao contrário, são fundamentados por ideias e crenças organizadas em torno de concepções diversas sobre o desenvolvimento infantil, o comportamento da criança, a parentalidade, a família, etc. Esses elementos não podem ser compreendidos de forma isolada, pois são aspectos inseparáveis e extremamente relacionados à cultura e ao contexto de desenvolvimento da criança (Macarini & Vieira, 2011; Kobarg et al., 2006).

Partindo dessas problematizações, propomos discutir, no presente capítulo: como pais e avós de crianças em sofrimento psíquico atribuem significado à periodização do desenvolvimento infantil? De que forma tais significações oferecem indícios sobre pontos de ruptura e continuidade esperados para o desenvolvimento? E como essas se imbricam e se desdobram nas práticas de cuidado cotidianas? Compreendemos que, o campo da Saúde Mental, englobando instituições, serviços e saberes-fazeres, pode se configurar como um contexto de desenvolvimento, onde conhecimentos e práticas específicas são dirigidas a crianças, oferecendo limites e possibilidades para o desenvolvimento. Deste modo, ao se discutir relatos verbais provenientes de entrevistas realizadas com os pais e avós das crian-

ças, torna-se necessária uma reflexão abrangente, isto é, uma incursão nos campos da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social em diálogo contínuo, pondo em perspectiva um visão mais integrada do fenômeno saúde mental, este tomado como *locus* do estudo com o intuito de trazer evidências sobre modos de subjetivar e vivenciar diferentes ciclos de vida.

A investigação que serviu de apoio às nossas reflexões buscou, portanto, compreender os processos de significação em torno do desenvolvimento infantil na perspectiva de pais e avós de crianças usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), analisando as significações sociais de infância e suas relações com as práticas de cuidado em saúde mental.

Percurso Metodológico

Nesse estudo empregou-se a abordagem qualitativa, que possibilita a análise dos conteúdos e processos de significação através do diálogo com os atores sociais envolvidos. A pesquisa foi realizada em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), localizado em Recife-PE, destinado a assistir a população, do período neonatal até os 12 anos incompletos, em sofrimento psíquico ou com sinais de risco à saúde mental⁸.

Participantes

Participaram 19 pessoas, usuárias do referido serviço. Esse grupo foi composto pelos acompanhantes das crianças, responsáveis pelos seus cuidados cotidianos, sobre o qual evidenciamos as se-

8 Esse serviço oferece atendimento prioritário às crianças residentes nas áreas geográficas de abrangência dos Distritos Sanitários IV, V e VI da cidade do Recife-PE, dividida em 94 bairros aglutinados em 6 Regiões Político-Administrativas (RPA). Para o setor de saúde, cada RPA corresponde a um Distrito Sanitário – DS.

guintes características principais: 1) participaram 15 mães, 3 avós e 1 pai; 2) a faixa etária predominante variou entre 20 e 40 anos; 3) a maioria se encontrava em união estável/matrimônio; 4) o nível de escolaridade oscilou, principalmente, entre ensino superior completo e incompleto e ensino fundamental incompleto; 5) a maior parte das mulheres denominava sua ocupação como “dona de casa” ou “desempregada”, e algumas relataram exercer trabalhos informais no interior da própria casa, como, por exemplo, o de costureira e manicure; 6) dos 19 entrevistados, apenas quatro se identificaram como formalmente empregados (três mães e o único pai entrevistado); 7) A renda familiar variou entre “até um salário mínimo” e “de um a três salários mínimos”⁹.

Em relação a algumas informações sobre as crianças em tratamento no serviço, registrou-se que a faixa etária delas era de 2 e 10 anos, das quais 14 meninos e 5 meninas. Das 19, crianças, 11 eram filhos/as únicos/as, e sete coabitavam com irmãos e irmãs, entre as quais duas crianças possuíam irmãos gêmeos fraternos. As redes interacionais com outras crianças eram compostas por familiares, predominantemente primos/as, e colegas da escola. Em relação ao círculo de adultos, as crianças se relacionavam com os familiares (pais, avós, tios/as) e não familiares (professores e profissionais de saúde). Os arranjos familiares dos quais as crianças faziam parte se diversificaram entre a nuclear (10), configurada pelo casal de pais e seu(s) filho(s); seguida da extensa (7), quando a mãe ou o casal e o(s) filho(s) conviviam com outro(s) membro(s) da família; e, por fim, a monoparental (2), caracterizada pela coabitação exclusiva da mãe e o(s) filho(s).

Identificou-se que as únicas atividades cotidianas compartilhadas por todas as crianças desse contexto, além do tratamento no ser-

9 Valores calculados com base no salário mínimo de R\$ 678,00, regulamentado através do Decreto nº 7.872, de 26 de dezembro de 2012, disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto-7872-2012.htm>

viço, foram brincar e assistir televisão, acompanhadas ou sozinhas. Na maioria das vezes, a rotina das crianças se dividia entre a escola ou creche, incluindo atividades complementares à educação formal (como reforços, apoio pedagógico e tarefas extraclasse), tratamentos nesse e em outros serviços de saúde, e o cotidiano em casa com a família.

Instrumentos e materiais utilizados

Para a coleta dos dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais: roteiro de entrevista semiestruturado; diário de campo para registro das observações; gravador digital para armazenamento do áudio das entrevistas; *software* Atlas.ti, versão 5.0, utilizado como auxílio na análise dos dados.

| 97

Procedimentos de coleta

A coleta dos dados consistiu na realização simultânea de sessões de observação na recepção do serviço e de entrevistas orientadas por roteiro semiestruturado. As entrevistas ocorreram em salas de atendimento disponíveis no serviço, e predominantemente, no período em que a criança era atendida individualmente por algum profissional (por exemplo, psicóloga, fonoaudióloga, educador físico, etc.) ou quando participava do grupo terapêutico. Essas informações foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, ao passo que, o conteúdo das observações foi registrado em diário de campo.

Procedimentos de análise

Realizou-se Análise Temática de Conteúdo do *corpus* composto pelas entrevistas transcritas, técnica baseada em operações de desmembramento do texto em unidades, e posterior classificação dos elementos por diferenciação e reagrupamento, a partir de critérios previamente definidos: a demanda em saúde mental e significações sobre a infância. A codificação pode ser considerada como um processo de construção perpassado por aspectos teóricos e pelo próprio material da pesquisa. Ou seja, a análise de conteúdo interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa. A análise de conteúdo foi realizada com auxílio do *software* Atlas.ti, uma ferramenta para a análise dos dados qualitativos, que possibilita ao pesquisador organizar e registrar a categorização dos resultados.

Considerações éticas

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação da instituição pesquisada, da Secretaria de Saúde da Prefeitura do Recife e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP - UFPE) – CAAE: 13369613.7.0000.5208. Desse modo, este estudo foi submetido às regras do Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução nº 466 (Brasil, 2012), que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Resultados e Discussão

A seguir são analisados os discursos dos pais e avós acerca das motivações que fundamentaram o encaminhamento da criança a um serviço de saúde mental. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre os significados de infância imbricados nessa e em outras práticas de cuidado, evidenciando suas representações sobre o desenvolvimento infantil e os pontos de ruptura e transição que indicam a necessidade de outras formas de cuidado e intervenção. Os resultados foram organizados em três eixos temáticos: “sobre a demanda em saúde mental: pontos de ruptura no desenvolvimento infantil”; “significações sobre a infância: entre o normal e o patológico”; “da infância ideal à infância real: reflexões autobiográficas”.

Sobre a demanda em saúde mental: pontos de ruptura no desenvolvimento infantil

Identificou-se que, em geral, a observação de diferenças no desenvolvimento da criança era feita pela mãe, seguido dos profissionais de saúde e da escola, respectivamente. Essas distinções foram definidas a partir de competências que a criança ainda não havia adquirido dentro das expectativas de desenvolvimento atribuídas para a sua faixa etária, como por exemplo, as capacidades de fala, comunicação e interação. Além disso, os pais e avós também se intrigavam com outros comportamentos, como agitação e agressividade excessivas, dificuldades na aprendizagem e na apropriação dos comandos e regras sociais que lhe eram apresentados, entre outros.

Porque ele não falava, não gosta de brincar com criança nenhuma. Ele não olhava pras pessoas, as pessoas falavam com ele, ele

não fixava o olhar pra pessoa, chorava muito, muito demais. Ele não comia só, ele não chamava papai nem mamãe, nem nada. Com 1 ano, ele não fazia nada disso. Era que nem um bebezinho (Célia, mãe, 35 anos)¹⁰.

Desde que ela tinha um aninho, que ela já tinha, já tava desconfiando que ela não era uma criança assim feito as outras, né? Tinha alguma coisa diferente nela. (...) porque ela pular, ela pula muito, ela grita muito, ela se bate, ela se joga no chão, ela mete a cabeça na parede, puxa os cabelo, então isso aí já eu sendo avó já de 6 netos, mãe de 4 filho, eu notei que não era o comportamento normal de uma criança. (...) Aí foi quando eu notei que ela, isso foi se agravando, aí chegou um ponto de eu procurar ajuda, né? (Ana, avó, 52 anos).

Observa-se assim, que tal como apontado na literatura, há uma tendência por parte dessas pessoas em analisar o desenvolvimento infantil, ora por um referencial etário ou maturação biológica, ora segundo as normas, hábitos, ações e comportamentos compartilhados culturalmente.

Para Maranhão (2000), identificar as dificuldades do outro é um aspecto relacionado à capacidade de quem cuida, possuindo como objetivo a promoção do desenvolvimento daquele que recebe o cuidado. Por isso, o cuidado é singular, pois se modifica a depender de quem o exerce, possuindo muitos sentidos. Essas características demonstram como a compreensão e expectativas das necessidades do outro são constituídas na interação social, situada em um ambiente cultural específico e com oscilações entre segmentos sociais (Pegoraro & Caldana, 2008).

10 No intuito de manter o anonimato dos participantes, foram elaborados nomes fictícios para todos os entrevistados, assim como para aqueles indivíduos aos quais tenham se referido, por exemplo, os filhos.

Nesse sentido, algumas entrevistadas demonstraram que seus anseios em relação à criança nem sempre eram partilhados ou aceitos pelas outras pessoas. Uma das mães presentes na recepção durante os turnos de observação foi taxativa: “Você vai ouvir muito isso aqui; tem muitas mães que se passam por loucas porque acham que o filho tem algum problema” (sic). Segundo ela, o marido (pai da criança) não aceitava, alegando que estava “vendo doença no menino” (sic).

A inaceitação por parte do companheiro também pode ser observada nos relatos de outras duas mães:

Ele nem aceitava no começo, ele dizia que era loucura minha, que eu tava procurando problema, procurando dificuldade, que eu tinha mania de doença, e foi uma barra muito pesada mesmo. Hoje ele já tem diálogo sobre o problema, mas ele não aceitava de maneira nenhuma (Marina, mãe, 42 anos).

Ai quando chegou meu marido, “não, você não vai levar ela, porque ela não tem nada. Isso aí é porque ela é pequena demais”. “Não eu vou levar, daqui pra mais tarde, eu vou levar com 10, 15 anos, né? Ai é pior, né? Eu quero se for negócio de melhorar eu quero logo”. Criança quanto mais cedo levar é melhor (Adriana, mãe, 37 anos).

Sendo assim, conforme os dados revelam, parece haver uma linha tênue entre diferenças comportamentais e emocionais decorrentes de uma desordem psíquica ou características particulares do desenvolvimento de cada criança. Por isso, embora a intervenção precoce no âmbito da saúde mental infantil seja recomendada, uma vez que possibilita a melhoria dos quadros de sofrimento psíquico, a avaliação e diagnóstico também exigem cautela.

A partir do relato das três mães, podemos compreender o sofrimento psíquico na infância a partir de sua construção como

um fenômeno social, que para além de características orgânicas, é perpassado por diversos fatores psicossociais e circunscrito por diferentes formas de saber, que delinham os limites entre o normal e o patológico. Em consonância, extensa literatura vem apontando a saúde e doença como fenômenos híbridos, visto que se implicam na articulação de dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais. Assim, os cuidados com a saúde e a percepção do corpo como “normal” ou “patológico” transcendem os critérios estabelecidos pela biomedicina, sendo orientados por uma matriz simbólica que se orienta pela visão de mundo e modo de ser e agir dos grupos de pertencimento em que esse indivíduo se insere (Douglas, 1966).

Averiguou-se, portanto, que a concepção de infância, enquanto categoria marcada pelo progressivo desenvolvimento físico e mental, situa algumas antinomias relativas ao tema da saúde/doença, principalmente ao diagnóstico e prognóstico. O encaminhamento da criança a um serviço de saúde mental parece se ancorar em um ideal de infância: uma noção de curva normal de desenvolvimento socialmente compartilhada, cuja alteração de algum aspecto provoca ansiosos nos familiares. Essa normalização da infância termina por atuar como um roteiro para as ações direcionadas às crianças, dentre elas a busca por tratamento especializado.

Podemos considerar alguns dos marcadores apontados pelos entrevistados como pontos de transformação, feixes de acontecimentos que configuram momentos de tensão, contradição, ruptura ou crise. “Os marcadores são idiossincráticos, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os pontos de viragem culturalmente estabelecidos e com os significados compartilhados sobre a passagem pelos distintos ciclos de vida” (Oliveira, et al., 2006, p. 121).

Significações sobre a infância: entre o normal e o patológico

Primeiramente, deve ser realçado que o contraponto entre infância normal e patológica, quando apresentado, foi espontaneamente evocado pelos entrevistados. Por isso, ao se referirem a essa classificação, os informantes eram solicitados ao esclarecimento do que compreendiam por “criança normal” (sic). Observou-se que o reconhecimento de uma “criança normal” ocorre por meio da comparação social (Festinger, 1954), revelando um conjunto de crenças, normas, valores enraizados na concepção daquilo que se espera de uma criança. “Porque você bota uma criança que é normal e uma criança que tem *pobrema* você vai ver o contato” (Juliana, mãe, 38 anos); “É uma criança sadia, né? Assim... A gente vê a diferença dela pra outra criança” (Berenice, avó, 56 anos).

Festinger (1954) postulou, através da teoria da comparação social, que as pessoas possuem a necessidade de validar seu conhecimento comparando-o com a realidade física. Pressupõe-se que, no processo de avaliação de nossas crenças e habilidades há uma tendência em compararmos com outras pessoas, sobretudo com aquelas percebidas como próximas ou semelhantes a nós, na ausência de uma fonte objetiva de comparação.

No discurso dos pais e avós, a infância “normal” e “não-normal” é definida pela intensidade e qualidade dos comportamentos expressos, assim como das interações estabelecidas entre as crianças e o grupo de pares e entre as crianças e os adultos, exemplificadas na brincadeira e na comunicação.

Quando eu penso numa criança, eu penso numa criança feliz. (...) Gosta muito de brincar. (...) saber ser criança, né? Porque criança, né? E... assim, criança normal, né? Mas a minha não foi por esse caminho não. A minha já era mais... ô meu Deus, a minha filhinha... eu queria assim, que ela brincasse com

outras criancinha da idade dela, que ela se chegasse mais, conversasse mais com os amiguinhos, brincasse, assim conversasse, porque ela não sabe conversar assim, ela conversa assim muita besteira. Os meninos pergunta as coisinha pra ela eu fico só olhando, só fala as coisinha na cabecinha dela, entendeu? Pergunta: “Carol, num sei o que?” As outras crianças percebe: “ela tem probleminha, é? Eu falei um negócio, ela responde outra coisa” (Adriana, mãe, 37 anos).

No que concerne à intensidade, os entrevistados demonstram atentar para os extremos, para os comportamentos excessivos e exacerbados ou, ao contrário, sóbrios e introspectivos, como resumido por Gisele (mãe, 24 anos):

Quando eu vejo que não é uma criancinha muito normal ou porque ele é muito quietinho, esperando que a mãe interaja alguma coisa pra eles, ou eles ficam muito agitados. Aí eu percebo logo ele tem algum *pobrema* aquela criança.

| 104

Em relação aos aspectos qualitativos, os familiares distinguem os comportamentos e interações considerados inadequados perante as expectativas compartilhadas socialmente. Para eles, a “criança normal” apresenta comportamentos de obediência, atendendo aos comandos dos adultos: “Criança normal não faz o que ela faz, né? Não pula, não grita, não se bate. Na idade dela já tava na escolinha, sentar pra fazer tarefinha, né? Mesmo rabisco. E ela não senta” (Ana, avó, 52 anos); “E outras crianças normal, tem criança que é normal que também não para né? Mas a gente vê quando fala com ele, ele atende, e meu filho não” (Juliana, mãe, 38 anos).

O desenvolvimento humano é ordenado por uma crescente complexidade da infância à vida adulta. Nesse processo, acabam por propor o que é normal e o que não é, ao delimitar normas de conduta previstas para uma determinada faixa etária (Salles, 2005). Esses saberes produzidos pela ciência são apropriados pe-

los grupos sociais, e reconstruídos com base em valores, crenças e normas próprias, de modo inventivo que favoreça a adaptação dos indivíduos a contextos concretos. Por isso, faz-se necessário investigar as complexas relações entre os discursos teóricos oriundos da medicina, psicologia, educação, etc., com a visão do indivíduo sobre suas fases do desenvolvimento, a qual é passada por seu pertencimento aos diferentes grupos sociais e por suas concepções tomadas pelo senso comum como naturais, apropriadas e desejáveis (Oliveira et al., 2006). Por isso, pode-se dizer que a construção de uma infância dita ‘normal’ implica uma concepção de essência infantil tida como natural e imutável (Cruz et al., 2005), é “saber ser criança, né?”

Dessa forma, a compreensão de um desenvolvimento normal ou patológico possui ancoragens delimitadas pelo contexto no qual os indivíduos se situam. De acordo com o que propõem Rossetti-Ferreira et al., (2004), os significados partilhados e construídos a respeito da infância canalizam ações/emoções/concepções dos parceiros interagentes em determinadas direções e delimitam certas zonas de possibilidades de atuação. Por isso, agem como propulsores em certas direções e aquisições, mas também como modo de distanciamento ou interdição em outras, estabelecendo um conjunto de possibilidades e limites à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas.

Da infância ideal à infância real: reflexões autobiográficas

Nas entrevistas realizadas, os pais e avós, com frequência, caracterizavam a infância como uma fase predominantemente lúdica: “a melhor fase da vida”; “uma coisa boa”; sinônimo de alegria e felicidade. Além disso, também associavam essa etapa à ausência de responsabilidades e preocupações com o futuro, bem como à

intensidade das descobertas e aprendizagens. “Ser criança pra mim é uma coisa boa, né? Porque brinca, às vezes faz o que quer, né? E não tem compromisso nenhum” (Carmem, mãe, 44 anos); “Ah, ser criança é aproveitar, é brincar, é aprender com essas brincadeiras” (Claudia, mãe, 29 anos).

Conforme elucidam Oliveira, et al. (2006), em suas narrativas, os indivíduos organizam os ciclos de vida em etapas ou fases distintas, articulando as suas experiências pessoais com o material cultural disponível, o qual possui certo caráter universalizante e prescritivo.

A literatura destaca que certa idealização e linearidade em torno dessa fase do desenvolvimento, sugerida por expressões do tipo “paraíso infantil”, ou “viver no mundo de criança”, (mencionadas por Ana, avó, 52 anos), não é uma possibilidade para todas. Ao contrário, há uma variabilidade de crianças e de infâncias circunscritas pelas questões de geração, classe, gênero, etc. (Frota, 2007; Salles, 2005; Sarmiento, 2005).

Assim, no que concerne aos relatos sobre as vivências da própria infância, algumas entrevistadas deram destaque a diferenças geracionais, enquanto outras evidenciaram questões de classe. Em relação ao primeiro aspecto, Berenice e Marina destacam algumas características que distinguem o tempo em que vivenciaram sua infância dos dias atuais, como a inocência e a liberdade: “Essas violências, as crianças já cresce com esses pensamento de maldade, tá entendendo? No meu tempo não tinha isso. As ‘brincadeira’ da gente era tudo sadia, sem safadeza (Berenice, avó, 56 anos); “Eu tive uma infância para ser criança mesmo, né? Não tinha maldade, não via o mundo com maldade (...) eu conheço crianças na idade dele que já tem a mente muito evoluída, e que já tem maldade na cabeça, né?” (Marina, mãe, 42 anos).

Uma mãe (Lia), por sua vez, ao narrar sua história de vida, julga que sua infância foi inviabilizada pelo trabalho, destacando a marca excludente desta prática social em relação a essa etapa da vida: “Então

pronto, a minha infância foi trabalho. Por isso que até hoje eu me foco no trabalho. É isso, eu não tive infância” (Lia, mãe, 38 anos).

A partir desses relatos podemos concordar com Oliveira, et al. (2006), quando afirmam que as narrativas se organizam em torno de um referencial normativo, de um padrão supostamente apropriado de um ciclo de vida, que teria sido ou não seguido pelo próprio sujeito, como, por exemplo, “infância feliz” ou “adolescência turbulenta”.

Em concordância com esses achados, alguns estudos contemporâneos (Aléssio & Santos, 2005; Santos et al., 2007) apresentaram resultados relativos às representações sociais de infância na zona urbana e rural de Pernambuco. Na perspectiva de indivíduos adultos, a criança é representada como ser pueril, lúdico, incapaz de responsabilizar-se por si mesma e, por isso, dependente do adulto. Além disso, os resultados apontam a infância como uma fase de descobertas e aprendizagens, com ganho progressivo e cumulativo de capacidades, habilidades e competências ao longo do tempo. Do ponto de vista de adultos residentes na zona rural pernambucana, entretanto, a infância tal como descrita nesses referidos estudos é um privilégio das crianças da cidade, ao passo que no contexto rural a infância é marcada pelo trabalho árduo.

O relato das pessoas entrevistadas traz indícios de que cada uma delas vivenciou distintas experiências, ocupou diferentes posições e papéis sociais, e possui histórias de vida, planos e expectativas futuras peculiares (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Dessa forma, a infância normal ou ideal também é pensada em termos das expectativas de vida futuras, no que se refere àquilo que a criança será capaz de construir e adquirir, cumprindo o ciclo de vida esperado para os adultos na sociedade contemporânea, a saber: estudar, trabalhar, casar, gerar filhos, etc.

Uma criança que cresce, que estuda, que case e que tenha filho. No dia que eu fiquei sabendo, eu só pensava nisso.

Será que meu filho vai conseguir estudar? Sei lá, vai conseguir estudar não, porque estudar de pequeno qualquer um estuda. Tô dizendo assim, conseguir sei lá, ir pra uma faculdade, conseguir se formar, casar, ter filho... é isso (Eduarda, mãe, 25 anos).

Nos relatos de algumas mães, averiguou-se que a preocupação com o futuro dos filhos era evidenciada ora como fonte de angústia, ora como mais um estímulo para o investimento na maternagem:

Acredito que o meu filho vai ser uma pessoa excelente, quero ver ele na faculdade, quero ver ele formado, quero ver ele realizar o sonho dele, casar, ter os filhos dele, viver uma vida como qualquer outra pessoa. Porque ele tem esse direito, e ninguém vai privar ele desse direito não. No que depender de mim, eu vou me dedicar ao máximo (Cláudia, mãe, 29 anos).

108

Por outro lado, do ponto de vista de outras mães, uma criança especial¹¹ não é apta a seguir um padrão típico do ciclo vital, de desenvolvimento e reprodução, uma vez que demanda cuidados parentais por toda a vida, como também são maiores os riscos de gerar uma criança com problemas semelhantes:

(...) você vai ficar o resto da vida, né? Do lado daquela criança, da mãe, vai ficar assim cuidando, não vai poder casar, não vai poder ter filhos, porque né? (...) Porque eu acho assim, se casar e ter filho como é que vai nascer os filhos, né? Vão nascer. Ai já vai ser outra luta. Como a médica disse, que se eu tivesse outro filho ele podia nascer especial, né?

11 A expressão “criança especial” foi amplamente utilizada nesse contexto. A origem do termo data da década de 1990, diante de uma tentativa de amenizar o impacto da palavra deficiência. “Pessoas com necessidades especiais” substituiu a nomenclatura “pessoas portadoras de deficiência”. Atualmente, tem-se preferido a denominação “pessoas com deficiência”, no intuito de combater os eufemismos.

Então eu acho que é assim. (...) Porque eu acho que ele não vai ter o mesmo jeito de uma criança normal. Ele não vai, não vai ser assim, ele não vai poder eu acho de ter filho, de ter uma casa, eu vou ter que tá acompanhando a vida toda (Juliana, mãe, 38 anos).

Nesse posicionamento estão implícitas crenças sobre a etiologia e o prognóstico dos transtornos mentais, associados, predominantemente a fatores genéticos, influenciados pela apropriação do saber médico. Para outras mães, o desejo de testemunhar e garantir as conquistas futuras dos filhos mobiliza a abnegação e dedicação à criança:

Mainha e painho só pode dar isso: educação a você. Então se você não quer...". Eu sei que ela não vai ser uma menina assim, pode até ser. Porque só o futuro pertence só a Deus. (...) Eu não sei se ela vai entrar numa faculdade, ou também não. Eu não sei se ela vai ser uma boa, como eu vou dizer, ter uma profissão. Também não sei (Lia, mãe, 38 anos).

| 109

Os esforços e preocupações dos entrevistados nos remetem a um conceito crucial no estudo do desenvolvimento: o de equifinalidade, segundo o qual distintos percursos podem remeter a resultados similares, mas percursos similares nem sempre levam ao mesmo resultado (Carvalho & Lordelo, 2002). Portanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento de uma criança ou pessoa não é linear e, por isso, não pode ser previsto (Zittoun, 2009) não sendo determinado, mas circunscrito por um vasto conjunto de processos e fatores em interação, que perpassam desde a concepção até aspectos macroculturais dos grupos sociais nos quais a ontogênese acontece (Carvalho & Lordelo).

Admitir esses princípios acarreta consequências para o estudo do desenvolvimento humano, de modo que, os cursos de vida parecem caracterizados não apenas pelo estabelecimento progressivo de regularidades e continuidades, mas também, principalmente, por rupturas nas quais essas continuidades são interrompidas, reorientadas

ou desafiadas (Zittoun, 2009). Além disso, no processo interacional, devido ao confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, entende-se que o desenvolvimento ocorre através de conflitos e crises, nos quais a contradição se revela parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações. Nesse sentido, sempre existirão percursos possíveis que não foram percorridos, havendo habilidades e capacidades que não puderam vir a ser adquiridas (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Considerações Finais

Neste trabalho buscamos evidenciar a importância de investigar os processos de significação em torno do desenvolvimento infantil, visto que tais significados guardam relação direta com as práticas de cuidado à infância. Nos parâmetros dessa pesquisa, não compreendemos a periodização do desenvolvimento como a passagem natural e universal por estágios predefinidos, mas como as múltiplas formas dos indivíduos se inserirem e se apropriarem de suas condições de vida históricas e concretas (Oliveira, et al., 2006). Argumentamos, assim, sobre a necessidade de refletirmos sobre as construções sociais em torno do binômio normal-patológico, ponderando que são diversas as possibilidades de constituição e vivência da infância, assim como dos modos de cuidado e intervenção.

Também destacamos a pertinência em compreender os significados dos pais e avós, tendo em vista que são os responsáveis por inserir a criança em determinadas posições ou contextos sociais, mediando sua relação com o mundo (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Ademais, compreendemos seus comportamentos não como isolados, mas como produtos da interação, afetando o comportamento do(s) outro(s) e por este(s) sendo afetados (Carvalho, 1988).

Torna-se evidente que o caráter normativo das significações partilhadas de infância pelos pais e avós direciona as práticas sociais que estabelecem modos específicos de agir com as crianças, tornando seu repertório de possibilidades circunscrito ao sofrimento psíquico. Destacam-se, portanto, significações e um processo de desenvolvimento marcado pela patologização da vida e pelas (im) possibilidades de romper com esse lugar. Por isso, o resgate dessas concepções e a compreensão de seu papel na tessitura social viabilizam o estabelecimento de outras modalidades interventivas e de apoio social a esses sujeitos, compreendendo suas particularidades culturais e sociais. Nesse âmbito, as relações sociais são consideradas fundantes ao longo de toda a vida, mantendo-se como arena e motor do processo de desenvolvimento. Por isso, desde o início da vida, as relações se co-constroem por meio das interações: de ações partilhadas e interdependentes.

Referências

Aléssio, R. L. S. & Santos, M. F. S. (2005). Desenvolvimento Humano e Violência Na Zona Rural. In: M. F. S. Santos & L. M. Guerra (Org.) *Diálogo com a teoria das representações sociais*. (pp. 77-97). Recife: Ed. Universitária da UFPE e Ed. Universitária da UFAL.

Almeida, A. M. O., Cunha, G. G. & Santos, M. F. S. (2004). Formas contemporâneas de pensar a criança e o adolescente. *Estudos*, 31 (4), 637-660. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100015>

Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes. (Originalmente publicado em 1973).

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. (2013). *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS* Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. *Resolução nº 466 de 12 de Dezembro de 2012*. (2012). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas (2005). *Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infanto-juvenil*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. Ministério da Saúde. *Portaria nº 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002* (2002). Recuperado em 15 de Janeiro de 2014, de <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria%20GM%20336-2002.pdf>.

Carvalho, A. M. A. (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. *Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP*, 25 a 29 de outubro de 1988, 511-515.

Carvalho, A. M. A., Franco, A. L. S., Costa, L. A. F. & Oiwa, N. N. (2012). Redes de cuidadores envolvidos no cuidado cotidiano de crianças pequenas. In: M. G. Castro, A. M. A. Carvalho & L. V. C. Moreira (Org.) *Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos* (pp. 63-110). Salvador: EDUFBA.

Carvalho, A. M. A. & Lordelo, E. R. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, S. H. Koller, (Org.) *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 231-255). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Castro, M. G., Carvalho, A. M. A., Cavalcanti, V. R. S., Costa, L. A. F., Franco, A. L. S., Menezes, J. E. X., Moreira, L. V. C., Petrini, G. & Rabinovich, E. P. (2012). Gênero e família em mudança: uma revisão com foco em cuidado parental. In: M. G. Castro, A. M. A. Carvalho & L. V. C. Moreira. (Org.) *Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos*. (pp. 13-30). Salvador: EDUFBA.

Cruz, L., Hillesheim, B. & Guareschi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 42-49. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006>

Dimenstein, M., Sales, A. L., Galvão, E., & Severo, A. K. (2010). Estratégia da Atenção Psicossocial e participação da família no cuidado em saúde mental. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 20 (4), 1209-1226. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312010000400008>

Douglas, M. (1966). *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva.

França, D. X. (2011). A socialização e as relações interétnicas. In: L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima & M. E. Pereira. (Org.) *Psicologia Social: temas e teorias*. (pp. 401-450). Brasília: Technopolitik.

Festinger, L. (1954). *A Theory of Social Comparison Processes*. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 7 (1), 144-157. Recuperado em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013

Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R. & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 16 (2), 96-102. <https://doi.org/10.7322/jhgd.19795>

Lordelo, E. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: E. R Lordelo, A. M. A. Carvalho, S. H. Koller, (Org.) *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 05-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Macarini, S. M. & Vieira, M. L. (2011). Crenças e práticas parentais: uma análise transcultural integrando biologia e cultura. In: L. V. C. Moreira & E. P. Rabinovich (Org.) *Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história*. (pp. 135-155). Curitiba: Juruá.

Maranhão, D. G. (2000). O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 115-133. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300006>.

Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Aquino, J. R. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-Posições (Unicamp)*, 17, 119-138.

Oliveira, M. K. & Teixeira, E. (2002). A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Org.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 23-46). São Paulo: Editora Moderna.

Pegoraro, R. F. & Caldana, R. H. L. (2008). Mulheres, loucura e cuidado: a condição da mulher na provisão e demanda por cuidados em saúde mental. *Saúde Soc.* São Paulo, 17 (2), 82-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902008000200009>.

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631-643.

Ribeiro, P. R. M. (2006). História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11 (1), 29-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000100004>.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho. (Org.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). POA: Artmed.

Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22 (1), 33-41. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100005>.

Santos, M. F. S., Alessio, R. L. S. & Albuquerque, C. M. C. (2007). Adultos e jovens: diferentes olhares sobre o desenvolvimento. *Revista de Educação Pública*, 16, 105-120.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 26 (91), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

Vasconcelos, E. N., Silveira, M. F. A., Eulálio, M. C., & Medeiros, P. F. V. (2009). A normatização do cuidar da criança menor de um ano: estudo dos significados atribuídos pelos profissionais do Programa Saúde da Família (PSF). *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (4), 1225-1234. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000400028>.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In: J. Valsiner, P. C. M Molenaar, M. C. D. P. Lyra & N. Chaudhary. (Org.) *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*, (pp. 405-429). New York, NY: Springer.

CAPÍTULO 4

Rupturas e transformações na idade adulta: a hemodiálise e a cirurgia bariátrica como pontos de viragem no curso de vida

Clarissa Cristina Gonçalves Correia
Edclécia Reino Carneiro de Morais
Maria Isabel Pedrosa



O presente capítulo se originou de pesquisas realizadas pelas autoras sobre a temática da obesidade e da doença renal crônica. A aproximação com contextos de doenças de longa duração com tratamentos invasivos, que alteram de maneira decisiva a vida de pessoas, permitiu reflexões sobre as implicações que essas mudanças podem causar no curso de vida de um indivíduo adulto. Estas decorrem de suas novas rotinas e, necessariamente, de alterações em seus relacionamentos, que demandam reposicionamentos, construções de novos sentidos de vida, de valores morais e estéticos, que emergem na interface do individual e social.

Ao longo da história, a vida adulta foi reconhecida e legitimada pela ciência psicológica como um período de estabilidades e até como ápice do desenvolvimento humano, funcionando como modelo de referência para se pensar as outras etapas (Medrado, 2011). A descoberta de um adoecimento de longa duração, sem perspectivas curativas para um indivíduo que se reconheça no ápice de seu desenvolvimento, faz emergir uma situação de conflito, reposicionamentos identitários e ambiguidade. Tal situação instiga reflexões sobre o impacto provocado por um tratamento que altera o cotidiano social, o trabalho, os relacionamentos conjugais, a percepção sobre o corpo e a autoimagem. Questiona-se, então: será a vida adulta, de fato, uma etapa da vida permeada por estabilidades e equilíbrio, sem crises?

Desde o início, os estudos de psicologia do desenvolvimento humano são marcados por dicotomias que ainda hoje persistem. Estas influenciam o modo como o curso de vida é estudado, são divisores de perspectivas teóricas e repercutem no diálogo com outras áreas do saber psicológico. Entre as dicotomias podem ser mencionadas: natureza *vs.* cultura; determinismo *vs.* imprevisibilidade; universalidade *vs.* diversidade; estabilidades *vs.* transformações; constituição individual *vs.* constituição social. Ao se tratar a ontogênese humana de forma dicotômica tem-se uma compreensão incompleta ou parcial dos fenômenos, porque o olhar é direciona-

do ora para um aspecto, ora para o outro, como se o processo não fosse uníssono ou os fenômenos constitutivos do ser humano não se interrelacionassem.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) propõem que o desenvolvimento humano ocorre dentro de processos complexos, estando as pessoas imersas em uma malha de elementos de natureza semiótica, constituídas nessa malha e submetidas a ela. Ao mesmo tempo as pessoas também a constituem, selecionando caminhos possíveis e atribuindo significados a seu próprio desenvolvimento e a objetos e situações que se encontram ao seu entorno. As autoras postulam que o desenvolvimento de uma pessoa não é linear e não pode ser previsto totalmente, pois existem diversos percursos que podem levá-la a desenvolver determinada competência. No desenvolvimento ocorrem ganhos. Mas essa trajetória não é exclusivamente ascendente. As perdas fazem parte do processo.

O curso de vida de um sujeito caracterizar-se-ia não apenas pelo estabelecimento regular e progressos de continuidades, mas também, e talvez principalmente, pelos momentos em que tais continuidades são interrompidas, reorientadas ou transformadas. Nessa perspectiva, a ênfase desloca-se da estabilidade para a variação e flexibilidade, pressupondo-se uma noção dinâmica de ajustamento que abre espaço para a novidade (Carvalho, Pedrosa & Império-Hamburger, 1998). Além disso, os aspectos sociais e culturais presentes na conduta humana são centrais ao desenvolvimento, uma vez que a sociabilidade, característica básica da condição humana, somente se efetiva em contextos socioculturais (Bussab & Ribeiro, 1998; Carvalho, 1998). A pessoa interage com os outros constantemente e, portanto, encontra-se em contínua negociação sobre os significados de si própria, dos parceiros, dos objetos e das situações (Rossetti-Ferreira et al., 2004; Zittoun, 2009).

Transições e Rupturas

Tânia Zittoun tem explorado estudos que enfocam transições e rupturas no curso da vida do sujeito, intentando compreender o desenvolvimento humano. Desde o nascimento, o sujeito envolve-se ou é envolvido em uma série de atividades e lugares. Zittoun (2015) nomeou de ‘*esfera de experiência*’¹² a configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos que ocorrem recorrentemente em um dado contexto social (material e simbólico), sendo esse um dos vários padrões estáveis de experiência de um indivíduo. Cada uma dessas esferas de experiência demanda certas posturas e ações e é composta por objetivos e afetos. Isso faz com que reconheçamos quando estamos em uma delas, pois sabemos como devemos nos comportar, quem somos e como interagir com os demais.

Ao longo da vida progressivamente se expandem e se diversificam as esferas de experiência em que se vive. Uma ruptura se dá quando o sujeito sai de uma esfera de experiência e tem que criar uma nova. Esses momentos são descritos como bifurcações, a partir dos quais os sujeitos podem se desenvolver em uma ou em outra direção, sendo chamados a elaborar novas ideias, soluções e formas de agir e/ou pensar (Zitoun, 2009). Eles podem ser facilitados ou provocados por fatores internos ou externos; isolados ou acumulados progressivamente; relativamente previsíveis ou inesperados; e socialmente compartilhados, normatizados, ou individualizados. A autora chamou esse processo de elaboração de novas esferas de experiência, as quais seguem um momento de ruptura (e não um evento de qualquer natureza) de *transições*. Posteriormente, Zittoun (2012) chama a atenção sobre certa similaridade entre esse conceito e outros constructos da Psicologia do Desenvolvimento, mencionando a noção de *irritation*, trazida por Pierce em 1878;

12 Tradução livre de *sphere of experience*.

a de *crise*, indicada por Erickson, em 1950, por James em 1890 e Vygostsy em 1930; a de *desequilíbrio*, por Piaget em 1977; e a de *turning point*, por Rutter em 1994, entre outras.

Para que um momento de ruptura, seguido por mudanças e transformações, seja considerado uma transição, é necessário que o sujeito o perceba como tal. Um observador pode considerar que uma pessoa está passando por um processo de transição ao ir morar em outro país, mas caso o sujeito seja, por exemplo, um diplomata, o qual está já habituado a frequentes mudanças como esta, tal momento pode não ser entendido como significativo, como uma transição. Ou, em outro exemplo, se no período da mudança ele estiver mais focado em outro aspecto da sua vida, como o fim de um relacionamento afetivo (Zittoun, 2009; 2014).

Zittoun (2015) destaca que as transições geralmente demandam a transformação de três aspectos importantes da experiência humana, aspectos esses que caracterizam cada esfera de experiência e fazem com que a reconheçamos. São eles: a) identidade: quando novas esferas de experiência são construídas e a noção de quem se é e como se é vista pelos outros é modificada; b) aprendizado: quando a aquisição de novas habilidades individuais e sociais é necessária, bem como de novas formas de agir, interagir e comunicar-se; c) sentido: quando novas esferas de experiência precisam fazer sentido na vida do indivíduo e estar relacionadas às outras. Além disso, dar sentido a essa nova vivência inclui fatores emocionais e simbólicos que fazem parte dessas transformações, mantendo o senso de integridade e continuidade de si mesmo. Os três aspectos são mutuamente relacionados e dependentes. De maneira geral, o curso da vida é feito da alternância das esferas de experiência, algumas coexistindo, outras conflitandose e mais algumas desaparecendo.

Frequentemente, a mudança em uma dessas dimensões descritas leva a transformações de outras, em maior ou menor escala. Consequentemente, quando há resistência em alterar um desses aspec-

tos, os demais também tendem a permanecer inalterados. Zittoun (2012) ainda expõe que as transições ocorrem de forma mais fácil à medida que as alterações nas dimensões de identidade, aprendizagem e sentido aconteçam devagar e progressivamente, o sujeito trabalhando uma dimensão por vez. Quando a ruptura coloca em questão todos esses aspectos ao mesmo tempo, as transições são vistas como períodos de fragilidade e bastante difíceis. Percebe-se também que, pelo fato de o sujeito construir e vivenciar diversas esferas de experiência, geralmente quando uma delas se transforma, há reverberações nas outras esferas.

Segundo Zittoun (2009), metodologicamente, estudos de transição precisam identificar o ponto de ruptura que justifica a realização de tal estudo. Isso pode ser feito de diferentes formas, como baseado em representações sociais construídas em determinado grupo (por exemplo, a ideia de que a entrada na fase da adolescência é um evento problemático); em fatos observáveis; a partir da significação relevante dada pelo sujeito; ou até em critérios definidos previamente pelo próprio pesquisador.

O Tratamento como Contexto Promotor de Ruptura

Durante a vida adulta, muitos podem ser os fenômenos que promovem uma ruptura no curso de vida de uma pessoa, como o início de uma vida profissional, a mudança de emprego, de cidade, o casamento, eventos estes que poderão ser experienciados de diferentes formas pelos indivíduos e que são mediados pelas inserções sociais de cada um. No bojo desses eventos transformadores do curso de vida, destaca-se a seguir o tratamento hemodialítico e a cirurgia bariátrica, como pontos críticos, a partir de uma análise dos processos de transformações e reajustamentos de indivíduos adultos.

Herzlich (1996) aponta a origem social da doença, na medida em que, apesar das evidentes transformações físicas e funcionais na vida das pessoas, este fenômeno impele ao reajustamento, à adaptação do sujeito, de modo que este irá responder com certo grau de liberdade pela resistência de sua saúde. Assim, a doença e todo o processo de tratamento que ela exige configuram-se como um objeto produto de um sistema que envolve o sujeito e as interpretações compartilhadas por seu grupo social sobre este fenômeno.

Morin e Apostolidis (2002), ao explicitarem a centralidade do “social” na compreensão de fenômenos complexos como a saúde e a doença, afirmam que este “social” funciona através do caráter simbólico do conhecimento humano, para construir e dar sentido a experiência de doença, tornando-a um objeto de conhecimento compartilhado. Ou seja, não se trata de um “social” apenas como meio que condiciona comportamentos, mas como um sistema de interpretação geral do mundo. Nesse sentido, faz-se necessário considerar que o processo de descoberta e aceitação de um diagnóstico, seguido das mudanças provocadas pelo início de um tratamento invasivo, ou seja, a introdução dessa nova realidade na esfera de experiência da pessoa, pode provocar rupturas, transformações e mudanças em seu conjunto de significações sobre si, sobre a vida e a morte, por exemplo.

Zittoun, Aveling, Gillespie, & Cornish (2011) sugerem a ambivalência, enquanto um sentimento que surge ao serem mobilizados mais de um conjunto semiótico para dar conta de um único evento, gerando conflito intrapsíquico no sujeito. Assim, para os autores (p. 74), “o sentimento de ambivalência não emerge simplesmente de contradições lógicas entre conjuntos semióticos, mas também do contexto social da pessoa” (tradução livre). Ou seja, podem surgir sentimentos ambivalentes na pessoa resultantes de conflitos entre significações sociais de maior amplitude, como por exemplo, o reconhecimento de mudanças que o tratamento poderá impor, ou alterações em seu contexto social imediato, como lugares que passe

a frequentar, novos ciclos sociais que passe a construir. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar os aspectos biológicos e sociais como interdependentes e correlacionados, bem como considerar intrincada a reconstrução identitária – eu/ outros – no processo de desenvolvimento humano.

A Insuficiência Renal Crônica e o Tratamento Hemodialítico

O Ministério da Saúde aponta a Insuficiência Renal Crônica (IRC) entre as 20 doenças que mais causam mortes no Brasil, situando-se no mesmo conjunto da Hipertensão Arterial e a Diabetes Mellitus, doenças muito associadas ao desenvolvimento da IRC. Esses dados colocam esta doença numa posição de destaque entre os agravos na saúde que adquirem o status de cronicidade (Revista Exame.com, 2013).

| 125

Com a inserção da pessoa na categoria de doente crônico, ela passa a conviver constantemente com as limitações de sua condição no cotidiano da sociedade. Isso possibilita ao sujeito o prolongamento da experiência de vida na estreita linha divisória entre vida e morte, provocando reposicionamentos e reinserções.

Os tratamentos disponíveis para quem desenvolve a insuficiência renal crônica são a diálise peritoneal, a hemodiálise e o transplante. No Brasil, há uma maior incidência de pessoas fazendo uso da hemodiálise, de modo que este é o tratamento mais difundido e com maior abrangência pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no país (Sociedade Brasileira de Nefrologia, 2013; Sesso, 2010).

O tratamento hemodialítico exige alterações no cotidiano da pessoa que se submete a ele, de modo que para o seu desenvolvimento é necessária uma frequência média de três dias semanais, com per-

manência de 4 horas a cada sessão, no ambiente hospitalar. Além das alterações de horários e demanda de tempo dedicado à vivência hospitalar, este tratamento exige uma rigorosa dieta com restrições de líquidos, para uma regulação da variação do peso corporal entre as sessões. Assim, tornam-se notórios os transtornos que um indivíduo poderá se deparar ao iniciar um tratamento de tamanho impacto. E, por esse motivo, propõe-se que a hemodiálise seja vista como um evento em potencial na promoção de rupturas e transformações na vida das pessoas. Assim, a inserção da pessoa com IRC na hemodiálise é um evento que justifica a presente reflexão, com o foco teórico no estudo de rupturas no percurso desenvolvimental de uma pessoa adulta.

A Obesidade e a Cirurgia Bariátrica

126

No que concerne à obesidade, segundo a Organização Mundial de Saúde (2003), ela é uma doença crônica que se caracteriza pelo acúmulo ou excesso de adiposidade no corpo, provocando riscos diversos à saúde devido a sua implicação no metabolismo do indivíduo. Pode-se mensurar a obesidade através do Índice de Massa Corpórea, verificando-se a relação entre o peso do sujeito e o quadrado de sua estatura. No que se refere ao excesso de peso, o indivíduo pode apresentar sobrepeso ou graus I, II ou III de obesidade. Esse seria apenas o primeiro dos indicadores da doença, mas ela se apresenta de diversas maneiras, sendo necessárias avaliações adicionais.

No mundo, há quase 2,1 bilhões de pessoas com sobrepeso ou obesas, representando quase 30% da população. Nos últimos 30 anos esse índice mais que dobrou e o aumento da obesidade ocorreu em todas as regiões do mundo, representando um problema de saúde pública e já sendo considerada uma epidemia. Esses dados foram obtidos pelo Instituto de Métrica e Avaliação em Saúde da Universidade

de Washington, nos Estados Unidos, responsável pela pesquisa¹³, realizada em 2013; ainda se observou que nenhum país tem conseguido reduzir suas taxas de sobrepeso e obesidade.

O Ministério da Saúde, de acordo com pesquisa realizada em 2017, estima que 53,6% dos brasileiros estão acima do peso (índice que era de 43% em 2006) e que 18,8% já se encontram com algum grau de obesidade (Brasil, 2017). Segundo os pesquisadores, os motivos clássicos causadores de obesidade, consumo de alimentos altamente calóricos e a falta de exercícios, já não mais explicam esse fenômeno.

As principais modalidades de tratamento para a obesidade são: o clínico, que envolve uso de medicações, reeducação alimentar e aderência a dietas hipocalóricas, associadas a exercícios físicos de frequência e intensidade adequadas; e o tratamento cirúrgico (conhecido como cirurgia bariátrica – CB), consistindo em técnicas cirúrgicas diversas que promovem intervenções no aparelho digestivo do paciente a fim de atenuar a ingestão alimentar, atuar sobre a capacidade de absorção de gordura pelo organismo, ou ambas. O tratamento clínico seria mais indicado a pacientes com sobrepeso e obesidade grau I. Por sua vez, o tratamento cirúrgico pode ser sugerido a pacientes com obesidade grau II que apresentam comorbidades e a pacientes acometidos pela obesidade grau III (Ferraz, 2009).

A CB demonstra grande potencial resolutivo para a doença, mas apenas mediante um processo complexo e longo, que exige diversas alterações comportamentais, psicológicas, culturais e econômicas. Cerca de 40% do peso corporal pode ser eliminado após a cirurgia, causando uma grande mudança no corpo do sujeito, mas principalmente, em sua mente. E após a CB, quando o corpo que se tinha foi alterado, as concepções construídas sobre si quando se tem obesidade tendem a mudar. Sua autoimagem, autoconceito e autoestima são alterados,

13 Disponível em <http://www.healthdata.org/research-article/global-regional-and-national-prevalence-overweight-and-obesity-children-and-adults>. Acesso em: 01 jul 2019.

influenciando a forma de ver o mundo a partir dessa nova realidade (Ximenes, 2009). Pretende-se, então, discutir a perspectiva de transição de Zittoun, a partir de reflexões sobre os tratamentos invasivos (tratamento hemodialítico e cirurgia bariátrica como exemplos) como contextos possibilitadores de transformações e rupturas.

Exemplos Empíricos

A seguir serão relatados dois exemplos empíricos relacionados à experiência de tratamentos invasivos e suas repercussões no curso de vida dos participantes. Cada um deles circunscreve um dos contextos propostos, tratamento hemodialítico e cirurgia bariátrica, e foram retirados de estudos desenvolvidos anteriormente pelas autoras. Propõem-se os dois exemplos para possibilitar o exame de rupturas com potencial de provocar transições na trajetória de vida de cada um deles. O estudo das noções de ruptura e transição é proposto como uma forma de analisar a trajetória de vida do sujeito, no intuito de captar seus processos de mudança e sua perspectiva pessoal.

128

Durante a entrevista, pediu-se ao sujeito para que ele falasse sobre sua vida, mais especificamente, sobre como percebia e percebe o seu corpo, diagnóstico, tratamento, os questionamentos e reflexões que fez e faz sobre tal aspecto. A intenção foi que ele discorresse sobre si mesmo para que ele e o entrevistador pudessem identificar a existência de rupturas e transições e suas dimensões da identidade, aprendizado e sentido, tendo os processos de adoecimento pelos quais passou e seu tratamento como pontos significativos em seu curso de vida.

Zittoun (2009; 2014) destaca que ao falar sobre a sua vida, o sujeito percebe certos momentos ou eventos como de transição: quando ele diz, direta ou indiretamente, que dada situação mudou

o curso de sua vida e fez com que ele repensasse algumas de suas atitudes e/ou comportamentos, levando-o a agir de outra maneira, relatando ter tido sentimentos como dúvida, medo, ansiedade, tristeza e/ou empolgação, esperança, ânimo, força, entre outros; quando ele diz que passou a pedir ajuda ou opinião de outras pessoas, buscar mais informações ou conversar mais sobre o que estava ocorrendo em sua vida; ou quando há mudanças no discurso, gestos ou postura corporal, ao falar desse momento, como por exemplo, a fala começa a ficar mais lenta ou mais rápida, há mudanças na entonação ou na estrutura na verbalização, há mais ou menos gestos corporais etc. Essas pistas apontadas pela autora orientaram o foco para a seleção de trechos a serem examinados nesta análise proposta.

O Tratamento como Transição e Ruptura

José (51 anos) – em tratamento hemodialítico

José, 51 anos, casado, com dois filhos, morava em Fernando de Noronha e necessitou se mudar para Recife, após iniciar seu tratamento. Faz hemodiálise há oito meses e atualmente mora com sua família na casa da sogra. José está sem trabalho devido à mudança de cidade e à rotina frequente no hospital para realização do tratamento.

Reconhecimento de transições e transformações identitárias

As lembranças de José sobre a descoberta da sua doença tentam reconstituir um evento vivido da forma mais fiel. Pode-se, entretanto, perceber os momentos de reflexão, que se interpõem à ordem narrativa dos fatos e destacam as suas lentes, o olhar da pessoa que está há oito meses convivendo com essa nova realidade e se volta para o passado.

Aí eu vim fazer os exames, aí depois de uns cinco dias eu retornei, né? Pra ver o resultado, aí o médico falou: “Você vai ficar internado, porque você perdeu os seus dois rins, os seus rins estão paralisados.” Aquilo ali pra mim foi um baque, né? Comecei a chorar... Porque eu morava em Fernando de Noronha há 30 anos, mergulhava, tudinho... Eu sou guia turístico, certo? E aí eu não podia mais voltar pra Noronha, porque eu faço [hemodiálise] segunda, quarta e sexta. E em Noronha não tem, né?

O relato de José destaca o caráter desconhecido que a hemodiálise tinha para ele. As experiências com o tratamento ocorreram de forma abrupta, causando profundas modificações em sua vida, desde a mudança de cidade, o distanciamento da sua atividade laboral no turismo e as próprias inscrições no corpo que o adoecimento lhe exigiu.

| 130

Hoje eu estou bem, sabe? Mas quando eu saio daqui eu saio feito pato Donald, minha voz sai feito pato Donald. Com frio, saio tremendo, mas isso é todo mundo. Mas me abala muito, mas hoje eu estou mais tranquilo, hoje.

As modificações percebidas e relatadas por José referem-se a situações específicas de rupturas no *script* esperado da idade adulta. Nesta etapa da vida, o exercício de atividades economicamente ativas e o ápice da vida sexual, marcam a adultez no topo da curva de desenvolvimento. José fala sobre sua necessidade de se manter trabalhando:

A única coisa que eu não achei bom é porque eu não vou mais poder trabalhar, né? Porque qual a empresa que vai querer um funcionário que falte segunda, quarta e sexta? Eu estou querendo montar pra mim uma serigrafia. Porque eu tenho que fazer alguma coisa, né? Eu tenho que trabalhar, eu tenho que fazer alguma coisa, né?

O tratamento impõe fortes ajustes em sua vida, tais como: alterações alimentares; visitas frequentes ao hospital; diminuição do tempo disponível para atividades de trabalho; modificação na aparência física; preconceitos e entrada em um grupo estigmatizado, como também alterações nas vivências sexuais. José chama a atenção para esse fato.

Veja, a gente tem uns problemas, né? Que tem que ter muita cabeça nesse momento. Que eu perguntei a médica já, que quando você está em hemodiálise você perde a ereção, certo? Então imagine um negócio desses, o cara casado! Não é o mesmo homem de antes. E é todos assim, eu perguntei e é todos assim.

Romper com as possibilidades de desempenhar esses papéis, causa uma forte demanda de reajustamento nas categorias de sentido sobre a identidade masculina e a vida adulta, diferentemente do trabalho, cujo exercício de atividades autônomas permite que a pessoa se ajuste, mas mantenha em equilíbrio seus campos de significados e, seus papéis. A impossibilidade física de continuidade da vida sexualmente ativa impele a verdadeiras mudanças nos modos de se pensar homem, adulto e casado. E como destacado por Zitoun (2009), processos que colocam em xeque conjuntos semióticos são catalisadores de transformações e podem ser considerados como processos de desenvolvimento.

Aprendizados e reestruturação de sentidos

O próprio estilo desconhecido desta nova realidade, exige do sujeito a busca por novos conjuntos semióticos para responder às transformações em sua vida. A reestruturação nos comportamentos alimen-

tares, na dinâmica familiar e em sua rotina cotidiana demonstra a capacidade de adequação à nova realidade, de modo que para José, estar vivo e poder aprender com as experiências representa o reconhecimento de uma superação.

Assim, eu me conformo em tese, porque é aquela coisa, veja, eu reclamava muito da minha vida, antes da hemodiálise, certo? Mas hoje eu olho e vejo que tem muita gente muito pior que eu. Se eu tivesse com um câncer, se eu tivesse com AIDS, certo? [...] Eu não, eu ando, eu como, eu tomo água, tomo suco, vou à praia com minha família, todo final de semana eu tô viajando.

O tratamento hemodialítico permite que a pessoa com insuficiência renal crônica prolongue sua vida. Possibilidade inexistente há meio século, já que este é um tratamento recente (Morais, 2013). Dessa forma, as sensações de gratidão pela permanência da vida também aparecem no conjunto de sentimentos de pacientes que se encontram em fase de boa adaptação ao tratamento.

132

Porque antes, a enfermeira até falou, porque antes a pessoa tinha esse problema e não tinha a máquina pra tirar o líquido. E a pessoa morria inchado. Cheio de líquido e não tinha como tirar o líquido. Então a gente morria inchado. Então foi muito bom esse avanço na medicina, né? Porque se não fosse as máquinas já tinha muita gente morta, né? Porque todo mundo faz hemodiálise.

A interpretação positiva do tratamento da doença, mesmo em coexistência com os medos e ambiguidades constantes pela proximidade diária com a morte – imprevisibilidade que o ameaça –, sugere uma dinâmica de ajustamentos na vida de José, em que a novidade do tratamento hemodialítico é incorporada à rotina de sua vida, efetivada em dias alternados e passeios com a família em final de semana, o que pode significar estabilidade na transformação. E,

acompanhando as reflexões de Zittoun et al (2011), coexistem conjuntos semióticos ou há incorporação de elementos de um conjunto semiótico a outro. Emergem significações das diversas esferas de experiências: a saúde *vs.* a doença; o trabalho *vs.* o desemprego; vivência em seu núcleo familiar *vs.* compartilhamento em família estendida (casa da sogra); etc. Assim, a principal regularidade na vida humana são mudanças e transformações.

Sílvia (58 anos) – realizou cirurgia bariátrica

Sílvia de 58 anos, realizou a cirurgia bariátrica há cerca de quatro anos. Chegou a perder 39 quilos desde a cirurgia, e, há um ano, encontra-se com peso estabilizado, com perda de 30 quilos do seu peso anterior. Ela conta que decidiu fazer a cirurgia devido a questões de saúde, pois estava com diversas patologias na coluna lombar e cervical, joelhos, pernas, calcanhar, além de alterações importantes nos índices relativos à pressão arterial, colesterol, glicemia, triglicerídeos, entre outros. Seu processo de ganho de peso se deu após duas gravidezes, e se refere a ter tentado diversas dietas e medicamentos, mas sem perdas significativas de peso. Tinha IMC, no momento da cirurgia de 36,36, ou seja, estava com obesidade tipo II, acompanhada de comorbidades. Dessa forma, tinha indicação formal para realização da cirurgia.

Em seu relato, percebe-se que Sílvia considerou a cirurgia como uma forma de voltar a viver com mais qualidade, como uma *transição*. Isso se evidencia no trecho a seguir:

Eu era de um jeito que eu não conseguia andar 20 metros sem sentir dor. Eu não podia subir uma escada. Eu subia e descia escada segurando degrau por degrau. Hoje em dia eu subo e desço escada, não sinto falta de ar, não dói o joelho. Cada vez que eu chego lá embaixo eu digo 'Meu Deus, graças a Deus que eu consigo agora descer e subir uma escada feito gente'.

Observa-se que ela identifica claramente a cirurgia como o início de um processo de transformação, de melhoria em sua vida. Ela diz que “(...) tem a vida da Sílvia antes dos 54 anos ((idade em que ela fez a cirurgia) e a vida da Sílvia depois dos 54. “Eu sou outra pessoa. Em tudo (...) Foi um divisor de águas”. No caso de Sílvia, a *ruptura* se deu de forma gradativa e acumulativa, culminando em sua percepção de que, se continuasse vivendo daquela forma e sentindo tantas dores, não conseguiria mais andar, observando-se o recorte adiante:

Foi o acúmulo das coisas. Foi o acúmulo das coisas, a situação toda foi piorando e eu vendo que as tentativas que eu tinha feito de reeducação alimentar e que eu não conseguia (...) Mas o que realmente foi o ponto decisivo foi quando eu comecei a ver que eu não tava mais conseguindo andar. Aí eu disse, chega. Eu não quero ficar em cima da cadeira de rodas. Eu não quero chegar nesse ponto.

134

O processo de transição não foi simples para Sílvia. Ela buscou de diversas formas aquilo que considerava ser fundamental para que houvesse uma mudança em sua vida, a cirurgia bariátrica. Contudo, sempre encontrava obstáculos que impediam sua realização. E, mesmo após a cirurgia, a perda de peso só se concretizou com seus esforços e comprometimento, assim como com adequado acompanhamento da equipe de saúde. É comum pensar que a cirurgia bariátrica, por si só, garantirá à pessoa as mudanças que ela deseja, mas ela é apenas o início de um período de mudanças, e não o fim do tratamento (Bonazzi, Valença, Bononi & Navarro, 2007). E Sílvia mostra ciência desses aspectos no trecho abaixo:

Outra coisa é a cabeça de gordo. Se a pessoa faz essa cirurgia e continua com a cabeça de gordo, tentando comer, vomita para comer de novo, essa pessoa não consegue vencer. E eu tava tão preparada, eu tinha essa questão da doença tão clara na minha vida que não me fez voltar ao que tava.

Há alguns fatores que podem facilitar as transições vividas pelos sujeitos. A experiência adquirida em uma dada esfera pode acabar servindo para que se possa agir e manejar situações futuras, caso a pessoa saiba aproveitar tais experiências para se tornar mais competente socialmente. No caso de rupturas e transições que são partilhadas socialmente por determinado grupo, pode-se lançar mão de dispositivos coletivos os quais servem para ajudar o manejo das mudanças vividas pelas pessoas, como as normativas institucionais e sociais e os grupos de apoio, por exemplo. A cultura é um grande reservatório das experiências humanas, concretizando-as em imagens, sons, textos, histórias, livros, filmes, fazendo com que as pessoas também utilizem recursos simbólicos para superar obstáculos na realização de suas transições (Zittoun, 2012).

(Re)Construção de Identidades

No relato de Sílvia, observa-se a presença de mudanças nas três dimensões que Zittoun (2012) expõe como fundamentais para que dada modificação seja considerada uma transição. Sílvia diz que esse foi um dos aspectos mais difíceis de serem alterados, pois já fazia muito tempo que se identificava como uma pessoa gorda, lidando com todas as implicações que isso tinha nas concepções construídas sobre si mesma e na forma como se relacionava com seu corpo. Ela conta que:

Esse foi um dos fatores mais complicados, o da identidade (...) Eu usava 48, 50, dependendo do tamanho. Eu cheguei a comprar uma calça 50 pra mim. Aí agora eu já tô usando 42, ou até uma 44 folgada. Então eu entrava nas lojas pra comprar roupa pra mim e ia direto na sessão de gordo.

Segundo Almeida (2013), atualmente, as relações que envolvem os corpos, como seu tamanho, forma, transformações e marcas, têm um importante papel na construção e reconstrução das *identidades*. Os parâmetros de beleza e estética de Sílvia tiveram que ser alterados, pois mesmo com sobrepeso, ela não se achava feia, ao contrário, não gostava quando se via muito magra. Também começou a se interessar por itens que não achava que combinassem consigo, mas que após a perda de peso e com a conseqüente elevação da autoestima, já atraíam sua atenção, percebido na fala adiante:

Eu não me via ainda magra. E eu me achava muito feia magra. Então esse foi difícil até me adaptar (...) Agora eu já me vejo diferente, já me vejo usando coisas que eu jamais usaria, cores mais alegres. As minhas cores eram sempre mais neutras, agora cores mais alegres. Pra gordo é o seguinte, ou é preto, cinza e marrom ou então é aquelas estamparias de forrar colchão. Ou eu tinha aquelas roupas estampadonas, que eram onde cabiam meus braços, ou então era de velório, de velha. Então depois eu já começo a comprar roupas mais vivas, eu nunca botava uma roupa vermelha, nunca botaria uma roupa amarela. Agora eu já começo a comprar essas coisas, já me atraem essas cores, uma cor de rosa.

| 136

O sujeito obeso tem que lidar com vários estereótipos, construídos socialmente. A gordura excessiva é transformada como símbolo da falência moral e o obeso passa a carregar uma marca indesejável, um estigma. Esse desqualifica o sujeito, atribuindo a ele características como preguiça, descontrole, fraqueza, falta de determinação e amor próprio e indisciplina, não se considerando o caráter multifatorial da obesidade. Baseando-se apenas em uma única informação sobre o sujeito, o excesso de peso, criam-se preconceitos. Entende-se que ele mesmo deve controlar e vigiar o seu comportamento para evitar constrangimentos morais e sociais. Se não o faz, não é digno de respeito ou admiração (Mattos & Luz, 2009).

Assim, quando se perde uma grande quantidade de peso, de maneira relativamente rápida, acarretando em grande transformação corporal, é comum se perceber mudanças nas relações pessoais e sociais e na forma como as pessoas passam a tratar o sujeito. Grande parte dos estereótipos, preconceitos e discriminações expostos acima é extirpada, pois o estigma do excesso de peso não mais existe. Sua identidade é forjada no grupo social, que baliza suas experiências, seus valores, sua estética, seus compromissos etc. O sujeito passa a ocupar então um novo lugar na sociedade, agora sendo admirado, gerando sensações positivas, principalmente por ter reassumido seu espaço no contexto da normatividade (Castro, Ferreira, Chinelato & Ferreira, 2013).

O Tratamento como Aprendizado

137

Quanto à dimensão do *aprendizado*, entende-se que para o sujeito viver essa nova fase, durante e após o processo de transição, é necessário que ele mude sua forma de pensar e de agir em determinadas situações, sendo convocado a aprender e desenvolver certas competências e habilidades, como já explicitado anteriormente. No caso do tratamento da obesidade por cirurgia bariátrica, é essencial que o sujeito modifique todo seu estilo de vida, e esse é um dos pontos mais enfatizados pelos especialistas que assistem o paciente (Rocha, Mendonça & Fortes, 2011; Bonazzi et al., 2007).

Após a redução do volume do estômago, não se pode mais ingerir a mesma quantidade de alimentos que se ingeria antes. Há também necessidade de introduzir na dieta alimentos mais saudáveis, leves e nutritivos e até suplementos alimentares, pois é comum que a cirurgia cause, por exemplo, uma deficiência na absorção de nutrientes, minerais e proteínas, ao menos em um primeiro momento,

a depender do tipo de técnica cirúrgica utilizada. Então, a primeira mudança que ocorre nos sujeitos submetidos à cirurgia é a alimentação. E isso foi evidenciado no discurso de Sílvia:

Aprendi a comer diferente. Por exemplo, eu não tomo mais refrigerante. Eu era de um jeito que se botasse uma garrafa de refrigerante na mesa, cada um tomava um copo, e eu ia tomando vários copos (...) Sorvete, eu comprava, o pessoal comia, e eu ficava de instante em instante indo lá na geladeira, tomar aquele sorvete. Chocolate eu gostava também. (...) Aprendi a comer sem beber líquido. Porque se eu comer tomando líquido, logo enche, eu não vou me alimentar direito, e daqui a pouco eu vou sentir fome (...) E eu escolho as coisas, o que está melhor ali (...). Então realmente eu aprendi a me alimentar melhor, aprendi a não tomar mais bobagem, e é isso. Isso foi uma mudança de comportamento.

138

Como já dito também anteriormente, a partir das mudanças corporais advindas da perda de peso, a relação construída com seu corpo ao longo do tempo também tende a ser alterada, assim como sua rotina. E isso implica aprender novas formas de se vestir, novas aptidões físicas, novos hábitos de exercícios físicos, entre outros (Rocha et al., 2011).

A Dimensão do Sentido

Diante de tantas transformações, é essencial que o sujeito dê um *sentido* a tudo que vive numa transição. Isso o ajuda a enfrentar as dificuldades e seguir se reconhecendo em meio às mudanças, como postula Zittoun (2015). Para Sílvia, a cirurgia bariátrica foi significada como um meio de voltar a viver sem dores, com mais mobilidade e saúde. Influenciou, inclusive, o campo profissional de

Silvia, na medida em que ela pôde continuar suas atividades laborativas. Podendo recuperar sua saúde, suas perspectivas de futuro melhoraram, abriram-se novas possibilidades de atuação no mundo, como percebido na fala adiante:

Hoje é totalmente diferente. Aos 54 anos a minha visão de velhice era muito macabra, muito feia. Agora não. Tanto que eu ia me aposentar quando tivesse 55 anos. Eu tinha 30 anos de trabalho e teria a idade. Eu ia me aposentar (...). E hoje em dia eu continuo trabalhando e não tenho a menor vontade de me aposentar. Muito pelo contrário, eu tô rendendo o que eu nunca rendi.

Percebe-se na história relatada por Sílvia que seu processo de transição ocorre sem suscitar grandes fragilidades ou sofrimentos. Esse provavelmente se deve ao fato de ela estar, desde o começo de sua jornada, nos serviços de saúde a fim de viabilizar o tratamento, bastante motivada e interessada. Em seu relato, a vida antes da cirurgia foi marcada por sofrimentos e dificuldades, principalmente relacionadas às dores. Já quando se refere ao período pós-cirurgia, ela não menciona muitos pontos negativos. Pelo contrário, ela descreve sua caminhada e todos os efeitos decorrentes dela de maneira positiva, mesmo que lhe fossem demandados esforços consideráveis e alterações importantes. Cada dimensão parece ter sido trabalhada gradativamente, permitindo flexibilidades e descobertas ainda atualmente. Silvia conta que: “hoje estou com 69 quilos. Tô me sentindo melhor agora do que com 60 quilos (...) Com o tempo, você vai se adequando ao seu peso; é quando você se identifica. Eu com 69 quilos me identifico com aquela Sílvia que tinha 20 e tantos anos”.

Observa-se, na história de Sílvia, que a cirurgia bariátrica foi o fator que permitiu a transição. Causada por uma ruptura, em seu caso, a percepção de que sua saúde estava se deteriorando há muitos anos e provocando muitas dores, ao ponto de talvez ela não

mais poder andar, a transição se configurou como uma alternativa àquele modo de vida insatisfatório. Fica evidenciado na fala de Sílvia que houve alterações na forma como ela se vê e também em como os outros a veem, atuando na construção de sua identidade – o individual é construído no social. Para que a cirurgia fosse efetiva e os resultados esperados se concretizassem, ela teve que aprender novas maneiras de se alimentar, incorporar novos hábitos em sua vida e identificar novas aptidões e interesses. Por fim, ela considerou que a cirurgia e os ganhos obtidos a partir dela foram fundamentais para que pudesse viver de maneira mais plena, diminuir as causas de seu sofrimento e ter uma perspectiva de futuro mais ativa e prazerosa.

Considerações Finais

Neste capítulo, foram exemplificados processos de mudanças experienciados por pessoas que vivenciam a adultez, com o intuito de promover a reflexão para os processos de transformações ocorridos nesta etapa. É necessário chamar a atenção para a existência de ambiguidades e eventos promotores de rupturas, no cotidiano e no corpo dos seres humanos, durante toda sua vida.

O tratamento hemodialítico e a cirurgia bariátrica constituíram, nesse estudo, um contexto de possibilidades para modificações nas formas de se pensar a vida e nos modos de agir sobre ela. Um tratamento com tal impacto na vida das pessoas funciona como fator privilegiado para reflexões sobre a correlação entre as alterações biológicas e socioculturais no desenvolvimento humano, de forma que, só se faz possível olhar para este fenômeno considerando esses dois campos atuando mutuamente nas transformações ocorridas.

Por fim, apesar de o tratamento de doenças de longa duração, em nossa sociedade, ser considerado um avanço científico para o prolongamento da vida, essa experiência não faz parte dos modelos esperados para a vida adulta. Assim, a inserção de um adulto nessa realidade do adoecimento crônico coloca-o necessariamente em uma situação de ambiguidade, a partir da iminente aproximação da linha divisória entre vida e morte. E o adoecimento reflete, portanto, um fenômeno propício para reposicionamentos e reinserções.

O conceito de transição, exposto por Zittoun (2012), leva a compreender que o curso da vida é marcado por inúmeras mudanças, as quais ocorrem em diversos momentos. E tais mudanças não devem ser isoladas, mas em profunda ligação com a vida da pessoa e com as relações que ela estabelece em seu meio. Isso evitaria uma 'alienação' da pessoa, ou seja, a transição não desorganizaria o sujeito a ponto de ele não se reconhecer durante e depois do processo. É devido a tal ressalva que a autora propõe uma análise das dimensões da identidade, aprendizado e sentido, a fim de garantir que todos os elementos que compõem a transição sejam bem incorporados na vida do indivíduo, constituindo seu desenvolvimento.

Os conceitos de ruptura e transição (Zittoun, 2009), na perspectiva de uma psicologia sociocultural, permitem que se perceba a mútua dependência das mudanças intrapsicológicas, interpessoais e sociais. Além disso, do ponto de vista metodológico, ajuda a comparar casos equivalentes, oferecendo noções que podem ajudar em um processo de compreensão mais amplo e geral.

Referências

Almeida, R. J (2013). *Obesidade nos Corpos das Mulheres e os Olhares sobre os Discursos Medicalizantes* (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília.

Bonazzi, C. L., Valença, M. C. T., Bononi, T. C. S., & Navarro, F (2007). A intervenção nutricional no pré e pós-operatório da cirurgia bariátrica. *Sociedade Brasileira Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, 1(5), 59-69.

Brasil. Ministério da Saúde (2017). *Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico*. Brasília, DF.

Bussab, V.S.R. & Ribeiro, F.L (1998). Biologicamente cultural. In L.S. Souza, M.F.Q. Freitas & M.M.P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (p. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A.M.A (1998). Etologia e comportamento social. In L. S. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (p. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A.M.A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M.I (1998). Interaction, regulation and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M.C.D.P. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication* (p.155-180). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corp.

Castro, M. R.; Ferreira, V. N.; Chinelato, R. C., & Ferreira, M. E (2013). Imagem corporal em mulheres submetidas à cirurgia bariátrica: interações socioculturais. *Motricidade*, 09(3), 82-95.

Ferraz, E. M (2009). O trabalho em equipe e sua importância no tratamento da obesidade – A visão do cirurgião. In E. G. Ximenes (org.) *Cirurgia da obesidade: um enfoque psicológico* (p.39-43). São Paulo: Santos Ed.

Herzlich, C (1996). *Santé et Maladie: analyse d'une representation sociale*. Paris: École des Hautes Études em Sciences Sociales.

Mattos, R. S., & Luz, M. T (2009). Sobrevivendo ao estigma da gordura: um estudo socioantropológico sobre obesidade. *Phisis revista de saúde coletiva*, 10(2), 489-507.

Medrado, B (2011). Adolescência, juventude, pré-adolescência, adultescência... Entre modelos culturais ideais e a ruptura com os padrões etários que (de)limitam lugares. In: J. Lyra, A. Sobrinho, C. Ribeiro, T. Campos, L. Luz, & B. Medrado (Orgs.). *Adolescência em movimento: traços, tramas e riscos* (p. 23-40). Recife: Instituto PAPA/MAB/Canto Jovem.

Morais, E. R. C (2013). *Saúde e Tratamento Hemodialítico: representações sociais em um serviço de terapia renal substitutiva* (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

Morin, M., & Apostolidis, T (2002). Contexte social et santé. In: Fischer, G., *Traité de psychologie de la santé*. Paris: Dunod.

Organização Mundial de Saúde, Genebra (2003). *Obesity and overweight*. Disponível em <http://www.who.int/dietphysicalactivity/media/en/gsf Obesity.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

Revista Exame.com (2013). *As 20 doenças que mais matam no Brasil*. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-20-doencas-que-mais-matam-no-brasil#5>. Acesso em: 20 de Julho de 2019.

Rocha, Q. S., Mendonça, S. S., & Fortes, R. C (2011). Perda ponderal após gastroplastia em Y de Roux e importância do acompanhamento nutricional – Uma revisão de literatura. *Com. ciências saúde*, 22 (1), 61-70.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33), Porto Alegre: Artmed.

Sociedade Brasileira de Nefrologia (2013). *A doença renal crônica*. Disponível em: <http://www.sbn.org.br/leigos/index.php?doenca-renal-cronica&menu=8>Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

Sesso, R. C. C. *et al* (2010). Censo Brasileiro de Diálise, 2009. *Jornal Brasileiro Nefrologia.*, São Paulo, 32 (4), 380-384.

Ximenes, E. G (2009). Acompanhamento psicológico pós-operatório: como, quando e por quê. In E. G. Ximenes (Org.) *Cirurgia da obesidade: um enfoque psicológico* (p. 261-279). São Paulo: Santos Ed.

Zittoun, T (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A methodological reflection. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra & N. Chaudhary. *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (p. 405-429).

Zittoun, T (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P. A. Doudin & L. Lafortune (Orgs.). *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Zittoun, T (2014). Transitions as dynamic processes – A commentary. *Learning, culture and social interaction*, 3, 232-236.

Zittoun, T (2015). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In *Livros de conferências, 9 Congresso Norte-Nordeste de Psicologia* (p. 127-153). Salvador. EDUFBA.

Zittoun, T.; Aveling, E-L.; Gillespie, A.; Cornish, F (2011). People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the transition to womanhood during world war II. In: Bastos, A. C.; Uriko, K. & Valsiner, J. *Cultural dynamics of women's lives*, Charlotte: Information Age Publishing, 59-77.

CAPÍTULO 5

“Sobre correr e ir longe...”: desenvolvimento humano e sentidos de liberdade nas atividades físicas segundo corredores de rua

*Isabela Amblard
Fatima Maria leite Cruz*



Este capítulo relaciona a prática de atividades físicas, na situação de corrida de rua, ao desenvolvimento na perspectiva da integralidade humana, sobretudo, na superação da clássica dicotomia corpo-mente que repercute na construção das identidades desses corredores. O objetivo é apresentar como essa relação de interatividade se associa ao desenvolvimento e à qualidade de vida. Enquanto a psicologia do desenvolvimento se ocupou em definir as permanências no curso da vida, refletimos sobre a provisoriedade e a plasticidade das interações humanas em dinâmico processo circunscrito à uma atividade física informal e coletiva.

Situamos o leitor que a corrida de rua é considerada uma das modalidades do atletismo, em nível amador, que prevê sua realização em parques públicos, ruas ou outros ambientes informais, em distâncias comumente variáveis entre 5km e 42km.

A relevância desse estudo justifica-se pelo realce da atividade física na atual contextualização da sociedade e pela escassez de literatura na área, porque traz à tona a recente compreensão da Psicologia acerca da interface das atividades físicas e suas implicações no desenvolvimento humano. Se, anteriormente, a compreensão científica era de que os ganhos com a prática de atividade física se referiam apenas à condição física, orgânica, na atualidade, investigamos os benefícios dessas atividades diante da concepção de integralidade dos sujeitos e, em específico, da aproximação que a experiência da prática de atividade física possibilita enquanto uma vivência promotora de liberdade. A cisão corpo/mente fundamentada pela Psicologia Clássica parece não mais ser suficiente para abarcar a complexidade dos sentidos atribuídos à teia de relações que as atividades físicas envolvem.

Entendemos que tal complexidade delinea a investigação via interdisciplinaridade na qual Psicologia, Sociologia, Educação Física e Saúde possam dialogar e justificamos a nossa aproximação à perspectiva de desenvolvimento humano fundamentada por Lev

Vygotsky (1998), por este defender a ideia de que os seres humanos não apresentam um desenvolvimento pronto, previsto, que se atualiza de maneira linear, conforme a passagem do tempo e/ou das influências externas. No processo de desenvolvimento temos alguns aspectos vistos como essenciais, que se influenciam mutuamente, quais sejam: a maturação biológica, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem as aprendizagens, ou seja, os contextos sócio-históricos e culturais ganham bastante relevância à discussão, visto que as ações humanas consideradas mais complexas são construídas na interface sujeito – outro – cultura.

A escolha de analisar a corrida de rua e suas implicações na construção identitária dos sujeitos pela abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS) é pertinente devido a possibilidade de a teoria permitir compreender a interação, as trocas comunicativas, o sentido de alteridade, e as influências nos modos de ser e agir no mundo (Moscovici, 2009). Explicitamos os sentidos de liberdade compartilhados pelos corredores de rua como uma possibilidade da prática de atividade física ao ar livre, que provoca aprendizados referentes à autoria em seus projetos de vida e contribui nos processos de subjetivação e na construção de identidades dos sujeitos.

Na pesquisa desenvolvida que possibilitou estas reflexões explicamos como os corredores de rua constroem referências acerca desta atividade física, o porquê deste pensamento, a forma que ele se organiza e estrutura (Almeida, 2005).

Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: a autoria dos sujeitos na construção e desenvolvimento de um estilo de vida ativo

Saúde é uma designação que costumava ser associada meramente à ausência de doenças, ancorada na concepção biológica e universal que previa relações de causa e efeito às determinações da natureza humana (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1946/2016), e que desconsiderava fatores sociais, culturais e históricos. Tal perspectiva se contrapõe à adotada mais recentemente pela OMS e por este capítulo, que compreende os objetos sociais a partir das relações construídas pelos sujeitos sociais em um contexto sócio-históricos e que busca a apreensão da complexa teia de componentes envolvidos nessa discussão.

O significado de saúde atualizado apresentado pela OMS amplia a perspectiva anterior e se refere a um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Tal concepção denota, portanto, preocupação com a integralidade do sujeito, sem limitá-lo a uma condição física/orgânica, embora faça alusão a um ideal de completude inatingível a qualquer ser humano. Tavares (2008) também supera a referência à saúde como um *estado* mental ou fisiológico, considerando-a uma *existência* que engloba todos os estados temporários.

Adepto da perspectiva atual, Nahas (2013, p. 50) se refere à saúde como “uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, caracterizada num contínuo com polos positivos e negativos”, os quais podem variar desde a capacidade de ter uma vida satisfatória, proveitosa, à associação com a morbidade e a mortalidade prematura. O controle da morbidade e mortalidade, segundo Fleck (2000), sempre foi prioridade nas políticas em saúde e na formação dos profissionais da área, no entanto, as últimas décadas têm apresentado preocupação também com o temário da qualidade de vida, o qual tem sido (re)construído, tal qual as mudanças ocorridas ao longo dos anos com a perspectiva de saúde.

Essa visão ampliada tem repercussões diretas nos modos da psicologia compreender o desenvolvimento humano e os contextos desse desenvolvimento, haja vista a perspectiva atual que supera a clássica cisão entre corpo/mente, biológico/psicológico, saúde/doença, bem estar/mal estar físico e conforto/desconforto psicológico. Compreendido como “a percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano” (Nahas, 2013, p. 15), o conceito de qualidade de vida aponta diferenciações nos parâmetros das referências que o balizavam. Se, anteriormente, salário, sucesso profissional e bens materiais eram mais valorizados como indicadores de qualidade, na atualidade, incluem-se ainda satisfação no trabalho, realização pessoal, qualidade nas relações interpessoais e um novo foco que não é mais exclusivo para as demandas do mundo produtivo, e se volta também para a inclusão das opções de lazer a serem ofertadas e experimentadas pelos sujeitos.

Entende-se que, com referências tão diversas, os sentidos de qualidade de vida variam, a depender da percepção de cada um, arraigada à subjetividade e circunstâncias envolvidas, o que nos faz ressaltar o caráter mutável de sua constituição (Nahas, 2013). Assim, ressaltamos o papel da atividade física nos benefícios proporcionados à melhoria do bem-estar e qualidade de vida de pessoas de todas as idades e condições socioeconômicas e que não se restringem aos efeitos físicos e fisiológicos apenas, mas também aos aspectos psicológicos envolvidos que reforçam, de modo geral, a melhoria na qualidade de vida ocasionada também por uma melhora de autoestima e autoconceito (Nahas, 2013; Weinberg & Gould, 2017).

O fomento a um estilo de vida ativo é considerado um critério de qualidade de vida, sobretudo, com vistas à saúde, considerando que as pessoas se movimentem mais, especialmente no contexto das sociedades industrializadas, regido por princípios fordistas,

tayloristas¹⁴, e marcado pela presença das máquinas, em substituição ao trabalho manual, reduzindo os movimentos corporais anteriormente dispendidos para as atividades laborais (Nahas, 2013; Rodrigues, 2008), de vida diária e até de lazer, agora, incentivado e realizado com produtos tecnológicos e virtuais. Nesse contexto, o corpo humano tornou-se

[...] uma mera peça de uma gigantesca máquina que, além de componentes mecânicos, integra componentes biológicos. [...] Assim, o corpo “antigo” apresenta-se como insuficiente e incapaz para as novas tarefas que dele se esperam. É preciso desenvolver a “formação” e o “treino” para que ele seja capaz de enfrentar novos desafios (Rodrigues, 2008, p. 16).

Na atualidade, a despeito da compreensão de que o corpo precisa ser compreendido como conflituoso, autônomo e, diferentemente da perspectiva lançada na Revolução Industrial, de um corpo obediente, comportado, que responde aos estímulos de modo coerente e domesticado, a liberdade pretendida por esta nova concepção é ainda também condicionada aos padrões e normativas mobilizados pelos contextos sócio-históricos. Um dos aspectos que pode dar concretude a essa liberdade é a autonomia do corpo que se expressa através da identidade construída pelos sujeitos, inclusive por intermédio da dor, como uma afirmação positiva da diferença perante o *outro* (Rodrigues, 2008), pois, a dor prova a existência de um sujeito, na medida em que se trata de sentimento singular e faz com que, naquele momento, desvie o olhar do mundo externo e foque apenas em si.

A depender da intensidade com que a dor é sentida, todo o corpo pode se voltar para ela, numa submissão física que anula toda e

14 O Fordismo e o Taylorismo foram modos de produção industrial que, no século XX, revolucionaram o trabalho fabril a partir da divisão de tarefas entre funcionários e da impressão de um ritmo de trabalho mais rápido. A ênfase estava na produção em massa, por meio do controle do tempo de execução dos trabalhadores que, por sua vez, não precisavam mais pensar em suas ações, e sim reagir aos movimentos que o ritmo de trabalho impunha ao seu corpo (Antunes, 1995).

qualquer vontade, afinal de contas, a dor é a responsável pela história do corpo, “[...] toda dor é autobiográfica, toda dor, no limite, é não a biografia, o relato da história de um corpo, mas o próprio corpo, o próprio contador da história” (Tavares, 2008, p. 87). Na corrida de rua, encontramos que os corpos de seus praticantes são marcados pelas suas histórias de dores, superação de limites, produtividade e autonomia exercida no cotidiano, ao trilhar os caminhos mais diversos com liberdade, sem precisar cumprir um ritmo, um tempo, ou um *script* específico, proposto externamente.

Se compreendermos a dor como aprisionamento do corpo e do sujeito, o sentido de liberdade parece estar diretamente relacionado a um corpo sadio, cujas dores físicas permanecem em níveis muito baixos e controlados. Entretanto,

[...] uma vida absolutamente saudável, isenta de dor, nunca poderá sentir a libertação da dor. Isso, em vez de ser considerado um bem para uma vida, poderá ser considerado um mal, uma falta; como se pudéssemos dizer de uma biografia: ele teve muita coisa, teve quase tudo, nunca teve uma dor, foi feliz, mas faltou-lhe a sensação de libertação de uma dor. Sem esta a vida não está completa (Tavares, 2008, p. 90).

Aliada à dor e a esperada libertação provocada por ela, o prazer é apresentado por um viés que traz o sentido de completude à vida, como se não fosse possível ter a real compreensão sobre as sensações e experiências vivenciadas pelo corpo sem experimentar das ambiguidades dor/prazer e aprisionamento/libertação. Ressalta-se a sutil diferença entre a libertação e a ausência da dor: um sujeito que experimenta dessa libertação sofreu com as sensações provocadas pela dor e é capaz de saborear o prazer por não mais senti-la, em oposição àquele que não a sente e, por sua vez, “sofre” pela sua ausência, sem a possibilidade de experimentar o sentido de liberdade que lhe sucede e o prazer, vivido de forma tão intensa quanto o auge de sua dor (Tavares, 2008).

Aproximações da Identidade: como os corredores de rua se reconhecem?

A discussão ora proposta acerca da identidade utilizou como referenciais teóricos fundamentais: Berger e Luckmann (2012, 2014) e Tajfel (1982). A perspectiva psicossocial, portanto, adotada para fundamentar a compreensão de identidade explicitada neste estudo justifica-se pela sua pertinência na explicação do processo de interação social que permite aos sujeitos a elaboração de crenças e conhecimentos sobre si e sobre os outros. O conceito de identidade não se apresenta como um construto linear, e sim, dinâmico, haja vista as ambiguidades, contradições e tensionamentos do cotidiano e da inserção política dos sujeitos aos grupos com os quais se identificam e/ou se diferenciam. A compreensão de ser humano reforça aquela anunciada nos estudos no campo da TRS, que entende o sujeito como um ser com o *outro*, ou seja, existe a partir da/na relação e interação. O ser humano é biologicamente social, isto é, seu organismo o possibilita à construção e convivência em um mundo com *os outros*, cujas condições impostas tanto pela natureza quanto pela sociedade estabelecem limites entre si. A dialética natureza/sociedade é própria à condição humana e se manifesta renovada em cada indivíduo que, por sua vez, se desenvolve de acordo com a predisposição para a sociabilidade do *homo sapiens sapiens*, em uma situação sócio-histórica já estruturada, que o auxilia a tornar-se membro da sociedade local, dos contextos particulares, bem como do pertencimento ao gênero humano (Berger & Luckmann, 2014, 2012).

O conceito de comunidades de vida, teorizado por Berger e Luckmann (2012), nos possibilita o entendimento de ações realizadas com regularidade, reciprocidade, em relações sociais estáveis, cujos integrantes creditam confiança institucional na continuidade das comunidades. O fato é que para tais comunidades se prolongarem, há um mínimo de compartilhamento de sentido e identidade na interpretação da realidade. Essa condição, não é tão simples e comum,

pois os mesmos autores aludem a uma série de mudanças ocasionadas pela modernidade às condições externas da existência humana. Na atualidade, o pluralismo de valores que se expressa socialmente com mais envergadura traz inúmeras possibilidades aos campos social, cultural, intelectual, por exemplo, e, assim, a autoevidência nos hábitos e escolhas dos indivíduos passa a permear um núcleo relativamente pequeno e de difícil definição.

Dizem Berger e Luckmann (2012, p. 62): “A autoevidência é o campo do saber inquestionavelmente certo. A perda da autoevidência abala esse campo: sei cada vez menos, por isso tenho opiniões diferentes”, assim como possibilidades também distintas e, principalmente, diante da sociedade de direitos, há mais liberdade de expressão da diversidade humana. Tais aspectos, apesar de serem valorados pelos autores por mostrarem-se distintos na sociedade pré-industrial, tendem a trazer prejuízos à estabilização de sentido, pois “Torna-se mais difícil não só a manutenção da concordância nos processos em que se forma a identidade pessoal, mas também é mais difícil promover a comunhão de sentido nas comunidades de vida” (Berger & Luckmann, 2012, p. 79).

Assim, o *outro* afeta a interação nos modos mais diversos e pode não mais estar relacionado aos papéis sociais tipificados, pois, os indivíduos podem mostrar-se divergentes, de formas inimagináveis até então, ou ainda contraditórias em um mesmo espectro, caracterizando a dimensão do imponderável na existência humana. Vale salientar, ainda, que os graus de interesse e intimidade dos sujeitos com as experiências influenciam a interpretação da realidade por eles, pois cada interpretação é dotada de sentido subjetivo e, portanto, a aproximação ou distanciamento tende a aumentar ou diminuir o anonimato das experiências (Berger & Luckmann, 2014).

A construção da identidade a partir da diferenciação entre o *eu* e o *outro*, possibilitada nas relações intra/intergrupais através do processo de comparação social, tem marcadores de semelhanças e diferenças

que anunciam a noção de alteridade e evidenciam a necessidade do *outro* para a existência do sujeito (Cruz & Aguiar, 2011). A alteridade se constitui como uma qualificação que lhe é atribuída pelo meio externo e construída no seio de uma relação social, em torno de uma diferença (Galinkin & Zaulli, 2011; Jodelet, 2002; Tajfel, 1982).

O *outro* é a principal referência do sujeito, responsável, inclusive, pelas semelhanças e diferenças percebidas no processo de comparação social. Ocorre que este não é um processo linear, mas muito tensionado, impregnado por crenças e vínculos sociais tecidos entre os sujeitos e/ou grupos. A comparação grupal se faz presente, portanto, durante todo o tempo em que os sujeitos e seu grupo de referência analisam *outros* sujeitos e *outros* grupos de referência, num processo de identificação e diferenciação. A realização de tais comparações e a identificação de semelhanças e diferenças, aliada ao processo de categorização social são aspectos fundamentais à construção da identidade social (Tajfel, 1982).

Tecendo Caminhos para a Construção dos Dados

A escolha da corrida de rua como contexto da pesquisa se deu devido a popularização de tal atividade física em todo o mundo e, mais especificamente no Brasil na última década (Augusti & Aguiar, 2011; Matthiesen, 2007; Salgado & Chalcon-Mikahil, 2006).

A fase empírica da pesquisa, de caráter plurimetodológico quanto a escolha de distintos recursos de coleta e análise de dados, foi dividida em três etapas: (1) a imersão no campo, com a finalidade de compartilhar os espaços de convivência com os sujeitos e apreender nuances de suas rotinas e interações; (2) a identificação das RS de corredores de rua, por intermédio do questionário de associação livre de palavras e de completamento de frases adaptado a partir

do Inventário Multifásico de Identidade Social (IMIS), criado por Zavalloni, em 1984; (3) o aprofundamento dos dados evocados na etapa anterior, com devolutiva aos participantes das análises realizadas nas fases anteriores, conforme procedimento elaborado por Cruz (2006).

Da segunda etapa, participaram 128 corredores de rua, praticantes da atividade física por lazer, de ambos os gêneros e idade igual ou acima de 18 anos, os quais responderam ao questionário e a uma folha inicial com dados pessoais. Os participantes eram, em sua maioria, do gênero masculino, com faixa etária média entre 18 e 40 anos de idade, integrantes de grupos de corrida, que treinavam de duas a três vezes por semana, com participações em eventos de corrida de rua, e experiências em provas que variavam entre 10km e 21km, embora houvesse também àqueles com participações nas de 5km e 42km. Dos participantes envolvidos, 80.3% praticavam corrida de rua há mais de um ano, e 66.4% relataram prática anterior de atividade física, o que nos mostra relevância da atividade física em seus estilos de vida. Um dos marcadores socioeconômicos investigado diz respeito à escolaridade, pois 80.5% dos participantes apresentavam ensino superior completo, o que é interessante de ser analisado em conjunto com o local em que a maioria dos corredores foram abordados. Embora eles tenham sido acessados também em locais distintos, o Parque da Jaqueira¹⁵ foi o lugar mais comum.

Os dados dos questionários foram analisados com o auxílio do software Iramuteq, o qual apresentou a estrutura e organização interna das RS, em função da frequência e ordem de importância das palavras evocadas. Na terceira fase da pesquisa, de entrevistas narrativas, participaram dezesseis (16) corredores de rua sorteados, aleatoriamente, do conjunto total de participantes. A análise qualitativa de

15 Trata-se de um ambiente público, arborizado, situado em uma área bastante valorizada da Zona Norte do Recife e, como apresenta uma extensão de 1km de pista, costuma ser utilizado pelos corredores como local de treinos, no entanto, o local não é frequentado apenas por praticantes de corrida.

suas falas foi efetuada mediante a perspectiva da análise temática de conteúdo de Bardin (2004), com o intuito de apreensão de conteúdos e significados emergentes.

Aquecendo a Compreensão acerca do Corpo e da Corporeidade na Interação e Desenvolvimento

Identificamos, nos resultados, que as RS de atividade física por corredores de rua e o seu reconhecimento enquanto grupo apresentam sentidos que se assemelham à condição de *ser atleta*, no entanto, aparece como diferencial os sentidos de *liberdade*, *loucura* e *vício*. Esses sentidos parecem justificar e tornar singular a atividade física que desenvolvem, além de se identificarem como pessoas distintas das demais, por fugirem, “supostamente”, às regras e convenções dos esportes em geral.

Ser *livre* se apresenta, na análise prototípica realizada mediante o auxílio do Iramuteq, como um elemento constituinte do núcleo central que se confirma nas entrevistas. A *liberdade* foi interpretada com variadas conotações: no treinamento, quando explicitaram o gosto que experimentam com a ausência de normas e de materiais e/ou equipamentos esportivos; nas relações interpessoais que se constroem sem as amarras das convenções sociais; na interação com a natureza, bem como pela imprevisibilidade que o contexto da rua propõe. Uma explicação desse sentido de liberdade múltiplo e variado é o contato com o desconhecido que apresenta situações inesperadas, *desafiadoras* e, por vezes, desagradáveis, mas que podem ser minimizadas pelos ganhos decorrentes das sensações experimentadas, conforme nos exemplifica a fala de um dos corredores:

A corrida me faz bem, me faz pensar, me faz sentir livre até, sabe? Você correr e ir longe... dar uma doida dessa

e correr 100km sem saber o que espera, sem saber se eu vou me quebrar, se eu vou ter alguma lesão... corrida de rua é uma liberdade que assim... é risco né? O trânsito, as calçadas... já fui assaltado... já levaram meu celular, outros atletas já me falaram a mesma coisa, mas, mesmo assim, vale a pena você correr.

A sensação de liberdade e o convívio com o inusitado, *sem saber o que o espera*, levam o corredor de rua a dizer que, a despeito dos riscos e das possíveis dores, experimentar a liberdade tem o sentido de libertação da racionalidade que aprisiona, o que nos remete à experimentação do novo, sem medir consequências, muitas vezes tão associada à adolescência. Esses resultados nos mostram que o desejo de viver o novo e se colocar em situação de desequilíbrio está presente em variados momentos da existência e do desenvolvimento.

Na dimensão da racionalidade, por um lado, a liberdade pode favorecer o pensamento e, ao mesmo tempo, por outro lado pode oportunizar o desligamento desse pensamento, ou seja, de uma parte a corrida de rua o oxigena deixando a razão fluir e, de outra, pode levar o sujeito também a não pensar e se desligar da racionalidade. Uma entrevistada, ao falar de sua experiência na corrida de rua, se refere a esta liberdade com o significado do ‘não pensar’:

[...] eu corro, eu penso em nada... então é aquele momento em que a minha mente consegue descansar, sabe? Às vezes eu corro muito tarde, 11h da noite, 11h e pouca, mas mesmo assim isso me ajuda muito, sabe? Sei lá... é como um momento meu. A corrida, pra mim, é um momento meu!

Relacionamos, assim, algumas ambiguidades nesse contexto: pensar/não pensar, pois a corrida distancia a racionalidade das atividades e exigências cotidianas e leva à sensação de liberdade que tem o significado de encontro consigo próprio. Um outro par ambíguo

também foi expresso quando se referem à questão da segurança/risco, certezas/dúvidas que a atividade suscita. Neste caso, os corredores dizem que se apropriam da cidade e assumem os riscos desse espaço urbano: violência e insegurança em relatos de situações de assalto, conforme mencionado em trecho de entrevista, ou mesmo a (des)qualificação das vias e calçadas, pela falta de acessibilidade a todas as pessoas, o que sugere a liberdade em seu sentido amplo de ônus e bônus, nas diversas situações da vida e do cotidiano. Um corredor sintetiza, em parte da sua narrativa, alguns dos riscos impostos pelas ruas como em relação aos motoristas que dirigem sem condição por estarem alcoolizados:

[...] infelizmente não é completamente plano... é perigoso para o joelho, mas eu admiro quem corre na rua, acho que tem uma preparação melhor, são pessoas mais dispostas. Às vezes eu fico preocupado também por causa dos carros né? Porque uma vez já falaram para mim que pela manhã tem alguns aí que não dirigem bem... dirigir bem não, eles bebem né? Mas assim... a corrida eu acho que está em primeiro lugar para mim.

| 161

O desgaste provocado no corpo, todavia, não diz respeito apenas às condições estruturais do ambiente, mas às influências que a prática extenuante de atividades físicas em nome dessa liberdade pode acarretar, inclusive, em lesões e problemas à saúde. Ocorre que a preocupação principal dos praticantes de atividades físicas nesse nível, com exceção dos atletas do alto rendimento, na busca de melhorias em performances, muitas vezes tem sido a questão estética, em detrimento dos referenciais de saúde (Bento, 1991) e a experiência dessa sensação de ser livre a despeito dos limites que o corpo impõe. Nesse sentido, a dor parece compreendida como um processo natural ao longo do desenvolvimento do ser humano, sem o qual não obteria êxito na conquista de seus objetivos.

Tomando Tavares (2008) como referência, compreende-se que a relação ambivalente prazer/dor se mostra presente, na medida em que o sentido positivado pelo prazer compensa a dor nas mais diversas situações, pois apenas com a experiência da dor e do antagonismo das experiências que lhe sucedem, os sujeitos podem valorizar os ganhos e sentimentos positivados. O sentido de liberdade estaria, portanto, na superação em processos de autodesenvolvimento.

Como bônus, a liberdade remete à sensação do imprevisível, do imponderável e do prazer que essa ação de se entregar a uma situação inusitada proporciona. Por exemplo, o corredor de rua, em meio a um treino, num dia quente, pode ser surpreendido com um banho de chuva, refrescante e prazeroso; um treino realizado de forma solitária pode passar a ter a companhia de alguém que conhece e encontra por acaso ou ser acompanhado de um desconhecido na atividade daquele dia. Trata-se da experiência em situações nas quais os sujeitos não têm controle e não conseguem prever, e que são vividas com muito prazer. Além disso, ser livre para eles e elas significa a sensação de plenitude não experimentada cotidianamente devido à falta de tempo para dedicar-se a si próprio, ao cuidado consigo, em face às condições da vida atribulada, na qual as pessoas são “obrigadas” a interagir com os espaços públicos ao ar livre, porém sem se darem conta das belezas naturais desse contexto.

Este é um dos atrativos da corrida de rua, conforme mencionado por um corredor que compara a atividade praticada na esteira e na rua, na fala a seguir:

[...] na esteira você vai ficar parado, olhando para uma televisão ou olhando para um espaço físico específico como a frente da academia, e na rua você vai passando por diversos lugares, muda o ambiente, então é um negócio que motiva você a fazer mais tempo a corrida. Você em 1km, 2km, 3km,

é sempre uma coisa diferente que você está vendo nesse percurso... você vai fazendo metas: "Ah, eu tenho que chegar naquele outro sinal, naquela outra esquina, em 2km", enfim, você vai traçando e a gente vai... eu me sinto mais motivado a fazer uma corrida assim, como se passando por diversas paisagens, ambientes diferentes, e não ficar só na esteira que você vai correndo, correndo, e olha o tempo, a televisão, o tempo, a televisão.

O relato do entrevistado põe em pauta, tanto o que é próprio da natureza humana, quanto das aprendizagens sociais e dos projetos de vida construídos: a observação, a contemplação, a interação social e o cumprimento de metas de curto e médio prazo que a realização de atividades físicas ao ar livre possibilita. Assim, envolvido com a corrida de rua e em meio à apreciação da vida urbana oportunizada por sua prática, os sujeitos tendem a atribuir um sentido mais positivado a tal experiência, pois, além de propiciar a interação com a natureza e o espaço público de modo geral, ainda facilita o planejamento e realização de metas relacionadas ao desenvolvimento da atividade e dos seus projetos de vida, que também são oxigenados.

| 163

A diferença dos espaços físicos é mobilizadora (ou não) das interações sociais, seja pelo fluxo de pessoas circulantes, pela possibilidade de novos agrupamentos e reagrupamentos, ou ainda, conforme mencionado por Polonia e Dessen (2005), pela estrutura (in)formal dos espaços, que tende a influenciar na liberdade da compreensão dos afetos, da expressão de sentimentos e das trocas emocionais.

Em outro extrato de fala de um participante da pesquisa, a corrida de rua remete à liberdade porque parece concretizar a livre comunicação entre os seus praticantes, independentemente da existência de uma relação já estabelecida anteriormente, e permite a criação de vínculos, inicialmente superficiais, com a possibilidade de agrupamento a outras pessoas. Conforme dito pelo entrevistado,

[...] na corrida você conhece gente quase que diariamente porque é um esporte que você sai pelo meio da rua correndo, de repente já conhece gente que se junta a você também e daqui a pouco você está num grupo grande conhecendo literalmente ali dois ou três. Todo mundo ali é amigo, digamos assim, dali da prática de esporte né?

Nesse relato, a velocidade e o dinamismo das relações sociais construídas tendem a ser permeadas por sentidos de fluidez e provisoriabilidade no pertencimento a determinados grupos (Bauman, 2005; Bauman & May, 2010) que, embora aparentem superficialidade nas relações, podem ser aprofundados mediante o fortalecimento dos vínculos ou mesmo pela satisfação com o provisório. Sobre essa questão é interessante refletir acerca dos processos de desenvolvimento humano, pois, se antes se pensava sobre os vínculos e sua natureza de equilibrar a vida, esses resultados nos dizem de uma maior plasticidade das interações, tanto permanentes e mais aprofundadas, quanto aquelas mais fugidias e superficiais. A busca pela interação rápida, fluida, fugidia, parece satisfatória também, pois, se, por um lado, algumas relações podem ser aprofundadas com o início de um contato mais íntimo e público ao mesmo tempo, por outro lado, o sentido de pertencimento já existe e cumpre papel importante na vida dos sujeitos, marcados por um “[...] espaço-tempo emergente, global e instantâneo, o espaço-tempo eletrônico, o ciberespaço” (Santos, 2005, p. 88), que cria ritmos diferenciados.

O reconhecimento da pertença social ocorre pela disciplina nos treinos, gosto pela atividade e estilo de vida saudável, e possibilita, ainda, a valorização dos sujeitos, na medida em que os atributos apreciados na prática constante da atividade física são referenciados no contexto atual de sociedade, como requisitos exigidos para serem consideradas pessoas produtivas e de sucesso, no âmbito profissional: elas precisam ser fortes, determinadas, focadas e disciplinadas. Nesse sentido, os modos de ser e conviver do grupo de corredores de rua têm repercussões na vida e na identidade dos sujeitos.

As alusões à *liberdade* e à disciplina no núcleo central das RS de corredor de rua também revelam ambiguidade: ser disciplinado remete a uma dimensão técnica relativa à rotina de treinamentos dos corredores, semelhante aos sentidos compartilhados sobre ser atleta; e, simultaneamente, a liberdade que leva à transgressão de alguns parâmetros desenhados na prática dessa atividade. Um corredor discursa sobre sua experiência com a corrida de rua e, ao mesmo tempo, de modo contraditório, revela que essa atividade permite a transgressão às normas, o que reforça o sentido de ser livre nesta atividade:

[...] eu nunca segui planilha... eu vejo o pessoal falar muito em planilha, mas realmente eu não quero pra mim, eu não quero obrigação, eu quero o prazer de correr, a hora que eu puder, que eu programar pra ir correr. Eu não quero nada com planilha, eu acho que planilha é uma obrigação, e eu quero correr não é por obrigação não, é por prazer mesmo. Eu tenho 52 anos, não tenho esse negócio de bater meta, bater tempo... eu já acho que corro bem demais, então é correr por prazer.

| 165

O contraditório aparece por meio da dialética disciplina/liberdade, ou seja, apesar dos corredores de rua terem ciência de que a prática desta atividade inclui uma série de requisitos que valorizam, a autonomia se mostra na escolha e no poder decisório. A despeito de considerarem a disciplina dos treinamentos necessária, não se sentem reféns desse processo, mas autores que buscam o prazer e, por isso, se sentem satisfeitos e livres, na autoria de suas vidas.

O entrevistado em questão é um dos exemplos do conjunto de entrevistas que nos faz refletir sobre a *liberdade* como sinônimo de prazer, e sobre a corrida de rua como prática sugestiva de um processo de autonomia na construção da atividade física, pois, o sujeito assume um posicionamento sobre suas escolhas, independente das orientações e objetivos que os profissionais têm para ele, com autoria e responsabilidade sobre suas decisões.

A fala do corredor denuncia como a busca incessante pelo alcance de objetivos predeterminados pode aprisionar o sujeito e transformar uma atividade lúdica em obrigatória. Na fala de uma corredora, sentir-se *livre* significa não depender de regras, materiais e/ou equipamentos esportivos ou de alguém, além de si próprio; ou seja, ter autonomia em suas escolhas, respeitar o seu limite, independente das condições externas, conforme podemos verificar nos trechos a seguir:

Uma coisa que, desde o início, eu fiz questão é de não depender de nada sabe? Não depender de fone de ouvido... e ser eu e eu, mesmo. Aí eu tenho problema de respiração e me falaram "Bota aquele negocinho", eu disse "Eu não quero isso não porque no dia que eu não tiver, eu não vou correr né?" E é isso, eu depender de mim, só. Eu tenho relógio, corro de relógio, mas às vezes eu tiro, eu prefiro até sem... eu prefiro correr sem nada, sem pochete, sem relógio... livre, livre mesmo... tiro os óculos, fico sem enxergar muito bem e vou-me embora... tem um sentido de liberdade... muito bom, muito bom.

| 166

Na perspectiva da entrevistada, ela não quer se prender a nenhum bem material, pois o seu desejo é da liberdade que se aproxima da ideia de corpo primitivo, completamente livre, sem amarras, sem adereços, sejam estas amarras representadas pelos materiais esportivos que tendem a "facilitar" o desenvolvimento da atividade, por seus utensílios usuais ou, o sentido mais ampliado, por tudo o que simbolicamente é representado por tais objetos.

A fala de outra entrevistada nos remete à questão dos cuidados com o corpo, que não envolvem preocupações quanto à estética corporal, nem tampouco à saúde, mas uma prática de cuidado voltada para si, para que a pessoa possa se sentir viva: cuidar de si, no sentido da integralidade humana e do bem-estar físico, social e emocional envolvido nesse processo de desenvolvimento que ajuda a relaxar toda a tensão provocada pelas atividades cotidianas e pro-

fissionais, especialmente. Nesse caso, correr na rua tem o sentido mais profundo, terapêutico, e envolve a independência e a liberdade de viver e cuidar de si, conforme mencionado pela corredora de rua:

Com a corrida eu me sinto bem, me sinto viva. [...] o se sentir viva que eu falo é na questão de fazer algo por mim. Que eu estou fazendo algo por mim, entendeu? Pelo meu corpo, porque eu sinto que ele tem essa necessidade, de ter uma atividade livre disso daqui [referindo-se a academia de ginástica], livre de maquinário, livre de regras... eu faço as minhas regras lá, eu vou no meu limite, então eu me sinto viva.

Nesse extrato de entrevista, a corrida de rua se revela como o sentido de suprir necessidades pessoais relacionadas aos processos de autonomia, apropriação de si e do próprio corpo, e este sentido de liberdade significa para muitos dos participantes, ser autônomo e autor da própria história, com liberdade, sem amarras sociais e podendo fazer uso da transgressão aos padrões de referência no conjunto da sociedade, ou seja, a liberdade individualizada experimentada na corrida possibilita ser singular no contínuo processo de desenvolvimento.

| 167

Batendo as Metas...

Neste estudo, o foco voltou-se aos sentidos de liberdade apresentados nas RS de atividade física pelos corredores de rua. O embasamento teórico adotado foi a TRS pela possibilidade de compreender a singularidade dos corredores de rua e a construção das diversas relações no contexto do espaço público em particular. Ou seja: este referencial que analisa o ser humano como biologicamente social possibilitou o reconhecimento de sua singularidade, tanto nos seus aspectos de inserção à realidade social, quanto na definição da diferença.

O posicionamento da Psicologia, mediante a superação da cisão corpo/mente fundamentada pela Psicologia Clássica e os efeitos da prática de atividade física à saúde na perspectiva da integralidade, nos fez interpretar, nos achados da pesquisa, o sentido amplo de interação humana, compreendido como condição de liberdade, diante do aprisionamento da vida moderna. Enquanto na velocidade do cotidiano as pessoas não costumam ter tempo para o *outro*, a atividade física emergiu como uma possibilidade do sujeito voltar à sua condição humana como ser biologicamente social.

A afirmativa da importância da interação humana foi objetivada com concretude nas trocas socioafetivas entre os corredores de rua no cotidiano de treinos, a despeito de estarem “suados”, “fadigados”, condições que são usadas como argumentos de distanciamento interpessoal no dia a dia. A atividade física de lazer, no caso dos corredores de rua, restaura a sociabilidade como uma condição humana pelo resgate da espontaneidade e da liberdade, atributos que são experimentados, exclusivamente, na infância.

Chamou-nos a atenção a díade dor/prazer experimentada pelos corredores de rua nas práticas cotidianas em um processo continuado de tentativa de submissão do corpo aos seus projetos e metas. Nesse sentido, a superação de limites do próprio corpo apareceu como um marcador identitário que liberta o corpo das amarras sociais mesmo que haja, simultaneamente, a experiência de sofrimento e prazer no cotidiano dos treinos. A superação de limites tem, portanto, o sentido de libertação no desenvolvimento humano e ocorre em um trajeto singular do processo de subjetivação que sugere, mesmo no enfrentamento às situações de risco, a exemplo das variadas situações inusitadas dos centros urbanos, que o sujeito ativo e livre pulsa em busca da atividade física de lazer. Este processo leva ao exercício de manejar os limites do seu corpo e permite a aprendizagem em lidar com a imprevisibilidade das circunstâncias externas.

Os corredores de rua assumem, portanto, ônus e bônus no usufruto do espaço urbano, ou seja, reconhecem os riscos relacionados à realização de tal atividade e, ao mesmo tempo, dizem experimentar um conjunto de atributos que mobilizam o seu desenvolvimento humano em integralidade, quais sejam: os prazeres que associam à autonomia nas decisões sobre o treino; a autenticidade de ser como desejam, sem alinhamento aos padrões estéticos predefinidos; o gosto de desfrutar da interatividade espontânea; o resgate do espaço público enquanto bem coletivo e ecologicamente saudável; e a experiência da imprevisibilidade que uma atividade física ao ar livre proporciona.

Referências

Abric, J. C (1994). L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique. In: Ch. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux et Niestié.

Almeida, A. M. O (2005). A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: Santos, M. F. S. S. & Almeida, L. M (Eds.), *Diálogos com a teoria das representações sociais* (pp. 117-160). Recife, Brasil: EDUFPE/EDUFAL.

Amblard, I. (2017). “Sobre ser livre, louco e viciado”: representações sociais e processos identitários de corredores de rua (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil).

Antunes, R (1995). *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho (3rd ed.). São Paulo, Brasil: Cortez; Campinas, Brasil: Universidade Estadual de Campinas.

Augusti, M. & Aguiar, C. M (2011). *A corrida de rua*: aspectos históricos e culturais. EFDeportes.com, 16(161). Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd161/a-corrida-de-rua-aspectos-historicos-e-culturais.htm>

Bardin, L (2004). *Análise de conteúdo* (3rd ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bauman, Z (2005). *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.

Bauman, Z. & May, T (2010). *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro, Brasil:Zahar.

Bento, J (1991). Introdução ao tema desporto, saúde e bem-estar. In: Bento, J. & Marques, A. *Desporto, saúde e bem-estar*. Portugal: Universidade do Porto.

Berger, P. L. & Luckmann, T (2014). *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento (36th ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Berger, P. L. & Luckmann, T (2012). *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido*: A Orientação do Homem Moderno (3rd ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Cruz, F. M. L (2006). *Expressões e significados da exclusão escolar*: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática (Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil).

Cruz, F. M. L. & Aguiar, M. C. C (2011). Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, 33, 7-28.

Fleck, M. P. A (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQL-100): características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 33-38. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7077.pdf>

Galinkin, A. L. & Zaulli, A (2011). Identidade social e alteridade. In: Torres, C. V. & Neiva, E. R (Eds.). *Psicologia Social*: principais temas e vertentes. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Jodelet, D (2002). A alteridade como produto e processo psicossocial. In: Arruda, A (Ed.). *Representando a alteridade* (2nd ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Matthiesen, S. Q (2007). *Corridas: atletismo 1*. São Paulo, Brasil: Odysseus Editora.

Moscovici, S (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (6th ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Nahas, M. V (2013). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (6th ed.). Londrina, Brasil: Midiograf. Organização Mundial De Saúde [OMS/WHO] (1946). *Constituição da Organização Mundial de Saúde*. Retrieved from <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>

Polonia, A. C. & Dessen, M. A (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012

Rodrigues, D (2008). Corpo, técnica e identidade. In: Rodrigues, D (Ed.). *Os valores e as atividades corporais*. São Paulo: Summus.

Salgado, J. V. V. & Chacon-Mikahil, M. P. T (2006). Corrida de rua: análise do crescimento do número de provas e praticantes. *Conexões, Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 4(1), 90-99.

Santos, B. S (2005). Os tribunais e as novas tecnologias de comunicação e de informação. *Sociologias*, 7(13), 82-109.

Tajfel, H (1982). Os atributos do comportamento intergrupo. In: Tajfel, H. *Grupos humanos e categorias sociais ii: estudos em psicologia social*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Tavares, G. M (2008). Reflexão sobre os conceitos de saúde e doença. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Os valores e as atividades corporais*. São Paulo, Brasil: Summus.

Vygotsky, L. S (1998). *A formação social da mente* (6th ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Weinberg, R. S. & Gould, D (2017). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício* (6th ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

CAPÍTULO 6

As relações entre representações sociais e identidade: O que dizem as mulheres-idosas da UNATI/UFPE¹⁶ sobre gênero, conhecimento e interatividade na velhice.

Flávia Pereira da Silva
Fatima Maria Leite Cruz

175

16 A Universidade Federal de Pernambuco criou em setembro de 1996 a sua Universidade Aberta a Terceira Idade – UnATI/UFPE, que teve como propósito principal fazer a ligação entre a universidade e a sociedade, democratizando seus serviços, além de estimular seus professores a aprender (para conhecer e ensinar) sobre a velhice, contribuir para o conhecimento sobre velhice/envelhecimento em várias áreas do saber e servir como campo de pesquisa (Silva, 1999)



Neste capítulo pretendemos apresentar o envelhecimento e a velhice como processos dinâmicos que se estendem por todo o curso da vida ao longo do processo de desenvolvimento humano. A pesquisa que deu origem a este capítulo analisou as representações sociais de velhice e de envelhecimento segundo um grupo de mulheres-idosas que frequentavam cursos diversos na Universidade Aberta à Terceira Idade - UnATI/UFPE, na cidade de Recife-PE e as relacionou aos processos identitários das participantes.

Defendemos que as representações sociais (RS) e as identidades são temporais porque se modificam no tempo, a partir dos distintos percursos e trajetórias de vida dos sujeitos, modificam a realidade ao apontarem o novo que se insurge com as demandas sociais e, sobretudo, expressam rebatimentos que nos auxiliam na compreensão dos sujeitos sociais e esclarecem como, no jogo interacional com o social, constroem e reconstroem sentidos psicossociais sobre temas polissêmicos, entre estes, a velhice.

Contextualizamos o objeto representacional, a velhice e o envelhecimento, em uma sociedade atual que aspira uma vida mais longa e plena de sentidos, ao mesmo tempo que parece viver o temor das marcas do envelhecimento e da velhice. Nesta direção de perenizar a juventude, há tensionamentos no estudo sobre o desenvolvimento humano na velhice. Foi criado o culto ao corpo, imagem que é divulgada pela mídia como referência de saúde e que se traduz na idealização de um corpo jovem, ágil e sem marcas, como alvo do desejo e destino de todo o investimento pessoal, por toda a vida e por todos os sujeitos (Novaes, 2010). Assim, a identidade dos velhos parece se construir no senso comum, pela contraposição à identidade do jovem, opondo-se às qualidades de atividade, força, memória, beleza, potência e produtividade.

Adotamos nesta análise a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS) como uma das possibilidades de desvelamento desse conhecimento do senso comum construído nos

processos interativos e comunicativos. Por um lado, o termo velhice comporta uma diversidade de conceitos biológicos, e por outro, diferentes sentidos históricos e sociais, significados particularizados que justificam e autorizam a sua pluralidade e polissemia. Tal configuração e movimento justifica a abordagem psicossocial que nos permite definir a pluralidade do termo, velhices, pois pode se apresentar de diferentes formas para diferentes sujeitos, tanto em relação às condições materiais e mobilização de apoios, quanto no sentido da visão subjetiva do envelhecimento.

Na sociedade moderna, a referência principal de organização da vida social gira em torno do indivíduo e do lugar que ele ocupa na divisão social e técnica do trabalho. Então, a partir do engajamento ao processo produtivo, as pessoas são categorizadas de acordo com suas idades cronológicas e, na juventude e na vida adulta, assumem uma conotação positiva, um valor diferenciado, ao contrário da velhice que adquire uma conotação negativa e pejorativa, por implicar no afastamento dos processos de produção (Silva, 2016).

O conceito de idade, por muito tempo, demarcou os ciclos de vida e foi convencionado e expresso em números e anos, uma medida concreta de acordo com as necessidades apontadas pela gestão de uma determinada prática social, portanto, dependente do contexto no qual os sentidos atribuídos se circunscrevem. A definição de classes etárias baseada num critério cronológico está fortemente relacionada ao que se chama de “curso de vida moderno” (Lopes, 2000). Essa noção diz respeito às formas como a sociedade atribui sentidos sociais e pessoais à passagem do tempo biográfico, possibilitando a construção social de personalidades e trajetórias de vida, baseando-se numa sequência de transições determinadas socialmente e diferenciadas por idade, conforme os estudos clássicos na gerontologia (Neri, 1995, 2001, 2006).

Na atualidade se tem a emergência de uma cultura sociomidiática, cujo cenário social fundamenta-se em forte apelo ao consumo, que

é estimulado, pelos meios de comunicação de massa. Tal configuração marca o fenômeno da estetização da vida cotidiana: a beleza, a juventude, a felicidade, o corpo perfeito e o sucesso pessoal constituem, na cultura do mercado, bens ou mercadorias que se pode possuir (Maravilha, 2010). Teorizar sobre o envelhecimento, portanto, requer que se contextualize a velhice ao ideal contemporâneo da vida moderna que dita a forma de viver e de envelhecer, por vezes, condenando à marginalidade social aqueles que carregam em seu corpo as heranças dos tempos vividos em arranjos distintos pela condição socioeconômica, étnica, religiosa, de gênero, de inserção profissional, entre tantos outros marcadores definidores do ser que envelhece. Essas diferenças de pertencimento podem impregnar os sentidos de como se representa as pessoas mais velhas e, muitas vezes, revelar preconceitos, estigmas e medos.

Vale lembrar que a noção de desenvolvimento humano traçada pela psicologia clássica explicou os modos de ser no mundo, pelas vias da prescrição dos comportamentos por etapas e faixas etárias. Naquela perspectiva, as teorias do desenvolvimento definiram, por muito tempo, o lugar que a sociedade, em suas práticas e relações sociais, reserva aos sujeitos: às crianças, o espaço da brincadeira e da descoberta; aos adolescentes, a indefinição/preparação para um futuro profissional; aos adultos, o trabalho, a produção e a perpetuação estável da sociedade; e, aos velhos, colaboradores potenciais, o repasse, quando requisitado, de uma sabedoria acumulada ao longo da vida (Neri, 1995, 2001, 2006).

As pesquisas na psicologia do desenvolvimento de base sociointeracionista mais recentes refletem em um sentido mais ampliado esse processo contemplando a cultura e os contextos que o circunscrevem. Ao falar de práticas sociais, nos referimos a um processo interativo em que sujeito, objeto e grupo social não podem ser considerados isoladamente. É no jogo dessas interações que as práticas se consolidam, adquirem significados e são ressignificadas, impregnadas por valores e afetos.

No domínio da intervenção e das práticas sociais em relação aos idosos existe forte heterogeneidade de concepções relativas às experiências de velhice e de envelhecimento (Silva, 1999; Santos & Belo, 2000; Araújo, Coutinho & Santos, 2006). Ainda não se tem maiores investimentos na produção do conhecimento sobre o ser que envelhece contextualizado às diferenças que marcam sua pertença e identidade grupal na sociedade (Maravilha, 2010).

Assim, neste capítulo traçaremos a relação entre o processo de envelhecimento e os processos identitários de mulheres idosas que estudam e convivem na UnATI, em particular, abordaremos as repercussões da questão de gênero e o acesso ao conhecimento formal e à interatividade na construção identitária. A interação entre os marcadores sociais classe social, gênero e geração, que são básicos para se compreender a vida em sociedade são essenciais para apreender a dinamicidade e a multiplicidade da velhice ou das velhices, como sugere Silva (2008), compreendidos como um fenômeno interseccional atravessado pelo jogo das relações sociais.

Conforme Britto da Motta (2010), essas categorias não apresentam somente caráter teórico, pois são também revestidas de caráter político, porque expressam as contradições e ambiguidades nas lutas sociais pelo poder. Quer dizer, as RS de velhice e de envelhecimento não podem ser compreendidas sem considerar esse conjunto de marcadores da vida em sociedade, visto que são estruturadores e estruturantes das relações socioculturais, nas quais são construídos e partilhados os sentidos sobre estes construtos.

Velhice, envelhecimento, terceira idade, velhices – aproximações conceituais

Nesta seção, abordamos as considerações e problematizações sobre as classificações, conceitos e terminologias que os fenômenos sociais velhice e envelhecimento vêm adquirindo ao longo do tempo. Uma grande variedade de denominações tem sido utilizada para designar a pessoa que envelhece: velho, idoso, maduro, terceira idade, melhor idade. Supõe-se que, na sociedade ocidental capitalista, ninguém quer ser velho, pois tal terminologia sugere ser sinônimo de incapacidade física e intelectual, dependência, fragilidade física e emocional, e diminuição na interação social. Adotam-se, então, novas palavras, tais como os conceitos de idoso e de terceira idade (Vilhena, Novaes, & Rosa, 2014), que buscam trazer novos significados distanciados de uma abordagem pejorativa e negativa.

No processo de atribuição de sentidos consideramos que ao serem estimulados a falar sobre a velhice e sobre o envelhecimento, os sujeitos o fazem inseridos em um contexto social e cultural que, por seu turno, irá conferir significados peculiares sobre a própria existência. A cultura é entendida nesta pesquisa, segundo Geertz (1989), como um texto interpretável que proporciona inteligibilidade às situações cotidianas da vida, estruturando o campo social em um tecido semântico. Dessa maneira, os sujeitos constroem psicossocialmente a sua experiência de velhice e de envelhecimento, fazendo uma elaboração cultural de formas singulares de envelhecer.

Na visão da interseccionalidade, gênero, classe social, saúde, escolarização, traços de personalidade, história pessoal e contexto sócio histórico são marcadores sociais que se mesclam à idade cronológica para configurar diferenças entre os idosos. Neri (2001) destaca a subjetividade como um fator de definição na construção dessa heterogeneidade, determinando, por exemplo, como o indivíduo se sente ou não, pertencente a um segmento identificado como idoso

e que apresente padrões de comportamento esperado para uma ou outra categoria etária.

Na perspectiva do ciclo vital, a velhice finaliza o processo de desenvolvimento e segundo Neri (1991), o seu significado é uma construção realizada a partir da percepção pessoal, cultuada através dos valores e experiências, crenças e atitudes que cada um internaliza e, também, a partir da interação social com outros sujeitos nos diversos contextos do indivíduo com o meio social. O envelhecimento como construção social pode agregar significados diferentes com realces relacionados ao gênero, à etnia, à cultura e às condições próprias de cada indivíduo, no entanto, apesar desta variabilidade, o significado de envelhecer compartilhado entre pessoas de uma mesma cultura pode influenciar as percepções individuais de envelhecimento ao longo do tempo (Resende & Neri, 2009).

Em uma perspectiva antropológica e também do ponto de vista da pesquisa histórica, destaca-se que as representações de velhice, bem como a idade a partir da qual os indivíduos são considerados velhos, a posição social que os velhos ocupam e o tratamento que lhes é dispensado pelos mais jovens assumem significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Esta mesma perspectiva orienta a análise das outras etapas da vida, como a infância, a adolescência e a vida adulta (Debert, 1994).

Para a perspectiva *life span*, o desenvolvimento humano é concebido como um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças conduzidas por influências tanto genético-biológicas, quanto socioculturais. Esse desenvolvimento também é marcado por ganhos, perdas e pela constante interação entre o indivíduo e a cultura, ou seja, o desenvolvimento e o envelhecimento podem ser considerados processos concorrentes, uma vez que as mudanças evolutivas e de crescimento, da mesma forma que as mudanças de degeneração e perdas, estão presentes em toda a extensão de vida do ser humano (Baltes & Smith, 2004).

As mudanças de caráter normativo podem ocorrer de duas formas: as de natureza genético-biológicas, que são as graduadas por idade, exemplificadas pela maturação neurológica dos cinco primeiros anos, pela puberdade e pelo climatério; e as mudanças graduadas pela história, que são as que sofrem as interferências psicossociais mediadas pelos processos de socialização aos quais os sujeitos estejam submetidos. Como exemplo, tem-se o ingresso na escola, o casamento ou relação conjugal e a aposentadoria por idade (Baltes, 1997).

A propósito, sobre a interferência psicossocial da aposentadoria por idade, vivemos no Brasil, atualmente, uma peculiar situação, na qual se discute uma reforma no sistema de aposentadorias dos trabalhadores/as, sem que tenha havido um consistente debate sobre a estrutura do financiamento das políticas públicas e a equalização de receitas e despesas da seguridade social, e que colocam em risco o sistema de proteção e assistência social proposto pela constituição federal vigente no país.

A ocorrência das influências não normativas, por sua vez, é imprevisível. Podem ser de caráter biológico ou societal, interferindo, assim, na sequência e no ritmo do curso de vida esperados. Os efeitos poderão ser sentidos de acordo com o significado dos acontecimentos para o indivíduo e de sua capacidade de enfrentamento dessas situações. São exemplos: a ocorrência de acidentes, doenças, viuvez na idade adulta, a perda de emprego (Baltes & Smith, 2004). Dessa forma, o desenvolvimento ocorre em uma constante articulação e regulação entre eventos biológicos e sociais, naturalmente programados ou socialmente esperados. Ainda assim, não exclui as idiosincrasias, história de vida pessoal, ressaltando, assim, a forte interação entre natureza e cultura, distintos contextos e temporalidades diversas.

Como destaca Silva (2016), a velhice e o envelhecimento se situam em contextos sociais e culturais específicos. O pesquisador que se debruça sobre essa tematização se interroga sobre o papel de fato-

res socioculturais mais gerais na construção de uma representação de velhice enraizada nas ideias de deterioração e perda. Trata-se de investigar a interação entre parâmetros culturais, traços individuais e marcadores biológicos na construção de representações sociais de velhice e de envelhecimento. Ou seja, pensar a velhice a partir de um processo dialógico, em que o envelhecimento não é mais um estado ao qual o sujeito se submete passivamente, mas um fenômeno biológico ao qual o sujeito reage, baseando-se em suas referências pessoais e culturais.

No que se refere ao envelhecimento podemos definir que é o processo de transformações universais determinado geneticamente para a espécie humana e para cada indivíduo, e que se apresenta em variadas configurações, tais como: na diminuição da plasticidade comportamental, no aumento da vulnerabilidade, no acúmulo de perdas evolutivas e no aumento da probabilidade de morte. A forma como este processo vai se dar, em que ritmo, em qual duração e quais serão os seus efeitos irá depender das diferenças individuais e dos grupos etários, sob a influência de eventos de natureza genético-biológica, sócio histórica e psicológica (Neri, 2001).

Da perspectiva da interação humana, as atitudes em relação a velhice refletem os conhecimentos do senso comum que são compartilhados em relação a esta circunstância no curso da vida e os conhecimentos científicos disponíveis sobre estas mudanças. Até os anos 1960, entre leigos e especialistas, era dominante uma visão essencialmente negativa sobre a velhice, mas também coexistiam expectativas de poder controlar os efeitos deletérios da velhice, de estender a vida e prolongar a juventude. Estas expectativas positivas assumiram mais destaque na ciência e nas sociedades quando o fenômeno do envelhecimento populacional e a possibilidade de “envelhecer bem” se tornaram uma realidade em muitos países. Desde então é crescente o número de indivíduos e sociedades que investem em uma velhice saudável ou, pelo menos, reconhecem a necessidade de fazê-lo (Resende & Neri, 2009).

No envelhecimento populacional, um fenômeno observado é a concentração de mulheres nesse segmento etário. Para a população com mais de 60 anos, a razão de sexos é de cerca de 0,8, indicando que existem aproximadamente 80 homens para cada 100 mulheres (Borges, Ervatti, & Jardim, 2015). A existência dessa maioria de mulheres na população que envelhece indica questões a serem abordadas, por exemplo, o marcador social de gênero e suas implicações na compreensão da velhice e do envelhecimento, como comentaremos a seguir.

Gênero e Envelhecimento

As classificações ao longo do curso da vida e as diferenças de gênero são construídas em consonância com os sentidos compartilhados sobre esses objetos da velhice e do envelhecimento em determinado tempo histórico. As instituições (família, escola, Igreja) e áreas de conhecimento (psicologia, pedagogia, psiquiatria, demografia, sociologia, gerontologia) divulgam esses sentidos, os quais irão contribuir para forjar as representações acerca dessa dinâmica da vida e contribuir para o que se espera e é permitido realizar em cada momento e situação (Silva, 2016).

Refletindo sobre as peculiaridades do envelhecimento e a questão de gênero se traz também a discussão sobre a *identidade de gênero* admitida, aqui, como construção. Assim sendo, esta não seria dada a partir da condição biológica e, sim, da identidade produzida no processo de autorreconhecimento e identificação com determinado gênero ou com a multiplicidade deles. Ou seja, a construção social de gênero enseja as construções sociais e históricas de feminilidade e masculinidade segundo Goellner e Figueira (2002), nas várias expressões de gênero. Conforme apontam Amazonas, Vieira e Pinto (2011), as identidades de gênero estão permanentemente em pro-

cesso de transformação e o tensionamento provocado por nossas reflexões a respeito contribui para a sua construção.

Goellner e Figueira (2002) indicam que o gênero como categoria analítica possibilita a reflexão sobre o caráter relacional e político das interações, indicando, principalmente, que não é apenas a genitália biológica que responde pelas diferenças, mas, também, aspectos sociais, históricos e culturais. Enfraquece, então, a noção do determinismo biológico, cuja proposição essencial seria a demarcação pelas diferenças corporais e que tais diferenças justificariam determinadas desigualdades, funções sociais, prescrição de papéis.

O conceito de gênero utilizado por Goellner e Figueira (2002) tem seu aporte teórico nas abordagens feministas pós-estruturalistas que, baseadas nas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, indicam a centralidade da linguagem como um local de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder. O conceito de gênero incorpora, ainda, as formas de construção social, cultural e linguística que estão implicadas nos processos de diferenciação sexual e de gênero. Nessa perspectiva, as autoras apontam que:

Pensar na identidade de gênero na velhice permite pensar, também, na construção de corpos masculinos e femininos e nas marcas que vão sendo inscritas nesses corpos, pois, o corpo não é um construto universal: ele é provisório, mutável e mutante, passível de inúmeras intervenções de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura e vigente em cada época, assim como as leis, códigos morais, as representações que criam sobre o corpo, os discursos que a respeito dele se produzem e se reproduzem, enfim, as marcam que o identificam (Goellner & Figueira, 2002, p. 2).

Neste sentido, Arruda (2002) estabelece uma relação entre as teorias de gênero e a TRS, apontando que em uma dimensão epistemoló-

gica, ambas as teorias se contrapõem ao binarismo que coloca em oposição a natureza e a cultura, a razão e a emoção, o objetivo e o subjetivo, o pensamento e a ação, a ciência e o senso comum.

Para a definição da identidade de gênero das mulheres em determinado tempo e espaço, Carson (1995), sugere que essa definição resulte da articulação entre três dimensões historicamente marcantes: a maternidade, o casamento e o trabalho. De acordo com Leite Cruz e de Souza Santos (2017), o feminino, de modo geral, nas sociedades ocidentais, esteve por longo tempo intrinsecamente ligado à maternidade, e para corresponder a esta expectativa social, a mulher foi educada para desempenhar essa função como seu papel primordial. À mulher se atribuiu a responsabilidade do cuidado com os filhos, com o marido, com a casa, uma vez que não participavam, via de regra, do mundo do trabalho formal. Ao homem se destinava o papel de provedor material da família, configuração clássica da demarcação das relações assimétricas de poder entre homens e mulheres.

| 187

Ainda segundo essas autoras, durante muito tempo, a família tradicional guardava em si uma clara divisão entre os papéis sociais desempenhados por mulheres e por homens: se, por um lado, havia um mundo que continha o ambiente público e profissional ocupado pelos homens, por outro, havia o mundo do ambiente doméstico, destinado às mulheres, que por sua vez, se responsabilizavam por repassar tal “lugar” às futuras gerações. Sentidos distintos de ser homem e de ser mulher, lugares de pais e lugares de mães, foram sendo construídos e caracterizavam um modelo binário que atendia à díade masculino-feminino, e os seus marcadores iam sendo incorporados pelas práticas sociais e plasmados no senso comum (Leite Cruz & de Souza Santos, 2017). A forma como cada mulher opera a organização simbólica entre essas dimensões configura sua identidade de gênero e orienta as suas práticas sociais.

O contexto social e histórico influenciado pela industrialização ampliou as oportunidades de trabalhos para os homens, e, ao mesmo tempo que, a urbanização favoreceu a extensão do trabalho femi-

nino assalariado para atender a uma demanda criada a partir do deslocamento dos homens para outros postos de trabalho. Assim, a mulher passou a ocupar esses espaços, porém, como sinalizam (Silva, Amazonas, & Vieira, 2010):

Reconhecer o trabalho assalariado feminino significaria concordar com certo fracasso por parte do homem no cumprimento de seu dever de providenciar o sustento financeiro do seu lar. Admitir a mulher como indivíduo autônomo e independente seria equivalente a desnaturalizá-la, a precipitar a ruína da ordem familiar, a gerar confusão entre os sexos (Silva, Amazonas & Vieira, 2010., p. 153).

Desse modo, ao se questionar a posição do homem como único provedor da família e, por conseguinte, ocupante natural do espaço público, provocam-se desdobramentos na construção da identidade de gênero, produzida na interação social.

188

De acordo com Biasoli-Alves (2000), para a mulher brasileira, o processo de construção da identidade de gênero passa por intensas transformações, notadamente, da segunda metade do século XX em diante. De um modelo de família pautado por valores rígidos definidores de uma hierarquia que opunha o homem, em uma posição de mando inquestionável, à mulher, na condição de submissão a esse poder masculino, foi se dando uma mudança na ordenação desses polos de sustentação e manutenção dos papéis a serem desempenhados por homens e, principalmente por mulheres. Contudo, alerta a autora, a transformação não aconteceu com uma inversão completa do protagonismo de um em relação ao outro, uma vez que, certos sentidos atribuídos ao lugar da mulher ou do homem permanecem presentes ou são atualizados na tessitura social, e ocorrem ao lado de novos sentidos que foram sendo construídos pelos sujeitos em resposta ao contexto histórico e social no qual estão inseridos e em interação. Configura-se, então, um processo de continuidades e rupturas com um contexto histórico e social anterior.

Ainda segundo essa autora, até o início desse processo de transformação de referentes identitários relacionados ao gênero, a mulher era submetida a toda uma *engrenagem* (grifo nosso) que reforçava a fixidez dos papéis a ela destinados. A partir do modelo tradicional de família, o casamento como expectativa principal para a mulher adulta e que lhe conferia a responsabilidade pelo cuidado de marido, filhos, pais, sogros, passando pelas instituições educacionais e religiosas, são responsáveis pela legitimação da determinação do espaço que deveria ser ocupado pela mulher.

Como a identidade de gênero se estrutura em um processo permanente e contínuo, não linear, nem acumulativo, é passível de sofrer constantes transformações com consequentes mudanças de percurso e fluidez nas variações e configurações. Vale destacar que as rupturas e as redefinições são indissociáveis no processo de construção da identidade, justamente, por conta da tensão permanente entre o desejo do sujeito e as pressões econômicas, sociais, políticas, culturais e simbólicas sobre ele.

Na tessitura da trajetória de compreensão da velhice e do envelhecimento ilustramos esse processo com parte dos resultados da pesquisa de tese que fundamentou as reflexões e posicionamentos aqui demarcados. Situamos que foram realizadas entrevistas narrativas que versavam sobre as impressões da velhice e do envelhecimento, com 12 mulheres idosas, alunas da Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI)/UFPE. Quanto a idade, nove participantes tinham entre 64 e 74 anos. Em relação a situação conjugal, seis mulheres eram divorciadas, três eram casadas, duas eram solteiras e uma era viúva. Entre as entrevistadas, apenas três referiram ser independentes financeiramente, como resultado exclusivo do seu trabalho e também, são as que não tiveram filhos.

Questão de Gênero, o Processo de Envelhecimento e a Velhice segundo as Idosas Participantes

Nas falas das participantes idosas tivemos acesso à iniciação que essas mulheres-idosas experimentaram nas famílias em relação ao papel esperado da mulher na sociedade, qual seja, a atuação na intimidade do lar e voltada aos cuidados com a prole e com a casa. A aprendizagem da maternagem e da função de dona de casa nos afazeres domésticos e no cuidado de crianças era iniciada na família, ainda na infância, em um tempo sem acesso à escolarização básica para todos e que pode ser identificada nas falas de participantes da pesquisa.

Eu com 10 anos, com 12 anos eu já fazia almoço, cuidava de tudo, era, lavava roupa, que não tinha máquina, era 8 irmãos... Aí depois eu comecei a trabalhar, aí comecei a estudar mais, porque era assim, antigamente, hoje não estuda quem não quer... minha mãe não tinha como me botar pra estudar porque não tinha dinheiro, aí me deixou em casa cozinhando feijão (Ent. 2 – 75anos).

Eu fui a mais velha, eu que tinha que ajudar a mamãe, dar comidinha na boca do meu irmão mais novo, tinha que passar as fraldinha dele... ele nasceu 7 anos depois... essas coisas assim... aí eu ficava... gostava do meu lar, eu gostava da minha família, né? (Ent.4 – 73anos).

Ao mesmo tempo, na atualidade, estas mulheres se reconhecem buscando um outro lugar social, para além do papel da maternidade, o que possibilita constituir-se em busca de seu desenvolvimento e realização das suas potencialidades. Nestes relatos elas nos dizem da dificuldade atual de sair do papel da maternagem que sempre desempenharam e que se viam dando continuidade também com os netos a esta lógica de aprisionamento da mu-

lher. Por uma parte, fazem a denúncia e, por outra, nos dizem como enfrentam as próprias barreiras na direção da busca pelo conhecimento:

Eu tava me libertando, mas assim, ainda muito ligada assim a neto, a filhos, num pensava totalmente em mim, hoje eu penso totalmente em mim, tá entendendo? Primeiro eu, segundo eu, terceiro eu! Eu digo a elas, criei vocês três, tá entendendo? (Ent.6 - 70anos).

Eu quero coisa agora pra aprendizado para o túmulo! Que o que a gente aprende... Aí eu digo olhe aprendizado ninguém toma! Não é verdade? Ninguém toma! A gente leva para o túmulo! Leva pra outra vida! Ninguém toma. Outras coisas todo mundo pode tomar, mas aprendizado minha filha, de jeito nenhum! (Ent.8 – 64anos).

| 191

Os excertos sugerem que no tempo histórico em que estavam situadas essas mulheres, sobretudo, no nordeste brasileiro, havia o domínio do patriarcalismo tradicional, com o predomínio da autoridade masculina e a subjugação feminina à figura masculina. A ruptura dessa continuidade de maternagem também com os netos não é um movimento fácil, porém, elas investem nessa liberdade para viver outras experiências e buscar realização em outras dimensões da existência, em especial, na busca pelo conhecimento, reduto por muito tempo exclusivo dos homens. Em algumas dessas mulheres interpretamos que houve uma atitude de resistência aos padrões que eram impostos às mulheres, pois elas romperam a norma machista da época da não necessidade de estudar das meninas e foram estudar, trabalhar e construíram uma teia de significados que se contrapunha à normativa estabelecida às mulheres quando na sua juventude:

Eu já tava maiorzinha, quis estudar de novo, fui trabalhar no comércio, estudar de noite, aí depois fui trabalhar. Trabalhei

nove anos na Cilpe, aí foi quando me casei, eu tinha vontade de fazer o segundo grau, só que me casei, não fui estudar mais (Ent.2 – 75anos).

Eu tinha começado o segundo grau e tinha parado, foi na época do casamento, etc. e tal, aquele transtorno todo, e eu parei né? E aí eu digo eu tenho que concluir o segundo grau, porque ficar assim sem um segundo grau também não dá, né? (Ent.8 – 64anos).

Elas anunciam que as mulheres já vislumbravam que podem transitar entre as duas esferas, podem sair da exclusividade da vida doméstica e, ao mesmo tempo, podem ir trabalhar no espaço público, desenhando, então, um novo papel social para a mulher. Como apontam Leite Cruz e de Souza Santos (2017), criou-se naquele momento um tensionamento entre a norma e a ação efetivada por elas.

192

Se, por um lado, as participantes pareciam submissas à dominação exercida pelo pai, esposo, e até mesmo irmãos na juventude, por outro, o fato de se rebelarem, buscando alternativas nos pareceu ser uma forma de proteção de sua integridade pessoal e sua capacidade de ser livre e operante de seus desejos, conforme expressam essas participantes.

Sempre eu fui, sempre eu fui, meu pai dizia assim, você não pode, eu dizia não pode? Por que não posso? Naquela época o regime era bem diferente, não pode, eu disse não pode por quê? Se o senhor me explicar o porquê, porque fulana, fulana, você tá vendo tudo sentadinha na cadeira, na frente das calçadas, tudo com namorado, então porque que eu sou diferente delas? Eu não posso ser diferente, eu sou igual! (Ent.4 – 73 anos).

Eu, eu tenho um limite que eu não admito que ninguém ultrapasse meu limite, (*risos*) eu sempre fui assim, eu não

admito. Eu fiz algumas concessões, na época dos filhos pequenos, com o marido, com o casamento, porque pra manter aquela coisa que em mim eu sempre achei que é necessário, né? Então aí eu deixava invadir um pouco, mas sabendo que aquilo estava errado, e que um dia eu ia cortar aquilo, como eu cortei (*risos*) cortei! (Ent. 10 – 73 anos)

A busca pelos direitos de “namorar”, de ser respeitada, e a luta pela igualdade ia sendo conquistada por essa geração de mulheres mesmo enfrentando a violência paterna. Em um duplo movimento de ruptura com a dominação paterna e o reconhecimento da autoridade a ele outorgada, elas vão transitando no que Biasoli-Alves (2000) nomeou de continuidades e rupturas no processo de construção da mulher como sujeito social livre e autônomo. A transgressão à ordem estabelecida para as mulheres no passado se dava pelo diálogo e pela ação, às vezes no confronto:

Como é que se diz, não é moça de namorar em rua, antigamente ficava falada... eu digo eu num tenho satisfação a dar a ninguém! Se eu não posso em casa, vou fazer na rua, mas que eu vou fazer, vou! Vou namorar, vou, vou dar beijo, vou! (Ent.4 – 73 anos).

As proibições, os limites à vivência da sexualidade e as interdições às “verdades” são exemplos dessa luta cotidiana que as idosas de hoje enfrentaram na juventude. No confronto com o outro, as mulheres parecem se reconhecer como capazes de assumirem, elas próprias, o protagonismo de suas vidas. Relatam, ainda, os modos de vida diferentes que assumiram com seus filhos, objetivando na educação principalmente das filhas, um anúncio das distintas possibilidades de desempenhar os vários papéis que lhes sejam atribuídos, “eu digo pra minhas filhas, nunca diga pros seus maridos o que se passou entre eu e seu pai, pra num dar cabimento” (Ent6 – 69 anos).

Ao relatarem a existência de mulheres como cabeças de famí-

lia, ao lado de homens não provedores, além da conciliação da profissionalização da mulher com os afazeres domésticos, as entrevistadas anunciaram a sua implicação nas mudanças neste processo de ocupação social de lugares no mundo: “ela tem que trabalhar e ele ensina e faz todo sacrifício pra ajudar em casa...” (Ent.12 – 80anos). A transformação nos papéis atribuídos e desempenhados pelas mulheres possibilitou às entrevistadas um contexto social no qual puderam ser dialeticamente, agentes e sujeitos dessas mudanças.

Casamento / Descasamento / Viuvez: o que as mulheres dizem da interação com os companheiros

Pareceu-nos haver um tensionamento entre a ‘segurança’ proporcionada pelo casamento e a necessidade de liberdade compartilhada por mulheres idosas que testemunham um mesmo contexto histórico e social. Tal interpretação se respalda, em primeiro lugar, na análise das características do grupo, inclusive um aspecto que nos chamou especial atenção, foi o fato de que do total das 12 entrevistadas, a metade era divorciada. Se considerarmos que essas mulheres partilharam um contexto histórico e social em que não era comum a prática do divórcio, e que a diluição do matrimônio era problemática por suas implicações sobre a decisão de romper ou manter uma união, mesmo assim, elas romperam com os vínculos do matrimônio e assumiram suas repercussões como sofrimento e discriminação: “No início eu sofri muito, sabe? Porque naquela época *(começa a embargar a voz)* eu assim... a discriminação com quem se separava era muito grande, era enorme! E eu enfrentei muita coisa, sabe?” (Ent.8 – 64 anos).

Para outras mulheres-idosas, a separação foi compreendida como liberdade e ruptura com o poder de mando masculino:

Faz uns 20 anos que eu me separei, eu sou feliz, aproveitei muito a vida depois que me separei, tinha casa em praia e num ia... viver o que eu não vivi! Que eu era castrada, então agora eu tô procurando viver, não quis mais ninguém, eu não! Melhor é só!" (Ent.6 – 70 anos).

Esta fala nos sugere que a dor e o sofrimento que elas viveram no casamento, em alguma medida as impediu de buscar outras parcerias amorosas. A liberdade e a experiência de autonomia superaram a necessidade afetiva de um novo companheiro. Ao romperem com a normatividade que orientava suas práticas, essas mulheres iniciam um processo de redefinição dos seus papéis na sociedade.

Outras mulheres já anunciavam que, no casamento, viveram o início da liberdade, quando comparavam com a opressão familiar paterna. A geração dessas mulheres-idosas nos mostra que elas provocaram e foram protagonistas das mudanças sociais do gênero feminino ocupando o modo ativo do sujeito no seu desenvolvimento. As narrativas nos sugerem, ainda, uma questão híbrida, tanto porque escutamos aquelas mulheres de uma mesma geração que foram reprimidas, quanto porque havia aquelas com alguma perspectiva de mudança:

Abel (*marido*), tô com vontade de ir pro Maranhão, ele diz: vá, eu digo: vou passar uns 30 dias lá, ele diz: vá. Meu marido, ainda bem que meu marido num é enjoado, nesse negócio de ciúme, de besteira, de ir pra lá, porque se casasse com um homem ciumento, eu tive um namorado que era ciumento demais, se eu tivesse casado com fulano eu tava, eu num ia viver com ele não porque eu gosto de liberdade! (Ent.3 – 74 anos).

As narrativas dessas mulheres estão situadas entre a conformidade com a norma representada pelo casamento, em um modelo tradicional com posições hierárquicas definidas, com o homem

na posição de mando, e a busca pela libertação da mulher, a partir da problematização da rigidez na hierarquia entre os gêneros no casamento. Ainda que reconheçamos nesse movimento de reconstrução da identidade feminina uma busca pela igualdade entre os gêneros, deve ser destacado que havia permanências, quer dizer, continuidades nos valores tradicionais associados ao feminino e ao masculino (Biasoli-Alves, 2000). Desse modo, a identidade feminina nesse grupo de participantes transitou entre continuidade e rupturas.

Uma participante nos disse sobre a sexualidade reprimida por experiências difíceis “Porque eu fiquei com receio assim de refazer minha vida, e aí eu acho que me prejudicou nesse canto, só”, e ao mesmo tempo aponta que “eu não deixo ninguém interferir naquilo que eu quero! Por isso que eu casei e não vivi com o marido muito tempo porque eu não aceito, entendeu?”. Mesmo sem ter clareza, elas apontaram as marcas do feminismo em suas histórias de vida, como pode ser interpretado nos trechos seguintes:

O homem da maneira que está hoje em dia, que muitas vezes não respeita, muitas vezes diz certas coisas que a pessoa não quer ouvir, então eu tenho um temperamento muito forte, aí se disser a primeira vez eu digo por favor, a segunda, eu digo por gentileza, a terceira eu meto a mão na cara, é, porque eu já fui maleável demais. Eu num gosto, fica dizendo gostosa, é gordinha mas é num sei que, num tem esse negócio não! Me respeite tanto quanto eu lhe respeito, por isso que eu digo respeito é bom e eu gosto! (Ent.4 – 73 anos).

A participante nos comunica a reivindicação de ser respeitada na forma como se apresenta no mundo, ou como diz Le Breton (2011), traduzida na materialidade corporal. Se ela repele observações quanto ao volume e aparência do seu corpo, está, também, delimitando fronteiras entre si e o outro.

Em relação a ruptura para inserção ao mundo do trabalho formal, identificamos traços das lutas travadas pelos movimentos feministas iniciados no século passado e a ampliação da ocupação desse espaço, além do mundo privado da família, como no extrato de fala, a seguir.

Olhe eu com segundo grau eu tinha motorista quando era solteira. Fui trabalhar numa vendinha perto de casa, porque o que ele dava num dava pra sustentar minhas filhas, fui trabalhar, num tive vergonha não, os vizinhos iam lá na venda, ia comprar, me dava a maior força, eu num tava me prostituindo, era honesto, num to roubando, fui trabalhar, eu saí de lá porque o homem disse que num tava mais podendo pagar, tá entendendo? (Ent.6 – 69 anos).

A busca por autonomia e independência para gerir a própria vida através do trabalho também pode ser compreendida como uma confirmação identitária de sujeito social (Biasoli-Alves, 2000; Amazonas, Vieira & Pinto, 2011).

Vale destacar à ocupação pelas mulheres-idosas estudantes, o espaço da cidadã que se reconhece na participação social e que, embora tenha lutado na sua história de vida, por conquistas pessoais, ela agora entende o que é o direito coletivo. A nova condição de sujeito social que o acesso ao conhecimento formal lhe traz se traduz na reivindicação de direitos para si e para todos, ilustrado no seguinte extrato de fala: “quando a coisa chega no nosso conhecimento é porque a gente tem condição de resolver, eu sou assim risonha, brincalhona, eu reivindico por mim e pelos outros, vou ajudando a coletividade, num é? (Ent.7 – 71 anos).

Tecendo os Pontos da Trama Viva pelas Mulheres-Idosas Estudantes

A partir das narrativas das mulheres-idosas estudantes da Unati-UFPE acessamos uma visão multifacetada da velhice e do envelhecimento. As participantes do estudo nos levam à reflexão de que o conhecimento e a interatividade em grupo de pares na velhice e no envelhecimento podem ser meios eficazes no processo de reconstrução das suas trajetórias de vida. Assim, elas nos conduzem à articulação entre o passado e o presente no movimento de (re) construção continuada de suas identidades, a despeito das tensões e normatividades, com muitas expressões de resistência sócio-política.

Na articulação entre a TRS e a Teoria da Identidade Social (TIS), concluímos que as identidades são influenciadas pelo contexto social e histórico onde se constroem e se partilham os sentidos atribuídos aos objetos sociais. A participação das mulheres-idosas entrevistadas nas atividades oferecidas pela UnATI nos possibilitou a compreensão de que as atividades interativas e a experiência de convivência com pares de iguais geram uma postura resiliente como traço dessa forma de viver a velhice. O reconhecimento social e o valor associado ao conhecimento no ambiente universitário legitimam um sentido de positividade na velhice. Apesar do reconhecimento das limitações e desafios inerentes ao envelhecimento, elas referem-se à interação oportunizada pelas atividades na UnATI como um espaço de ressignificação e redefinição identitária e de empoderamento diante da vida. A valorização social que a universidade pública ainda confere aos seus estudantes confere similar reconhecimento às idosas, por conseguinte, pessoas de sucesso e valorizadas socialmente.

No que diz respeito às questões de gênero, à época de sua juventude e adultez, as idosas participantes, mesmo sem um discurso feminista estruturado que ancorasse as suas ações, já anunciavam a pauta sistematizada pelas teorias feministas. Quando não conseguiram objetivar

essas referências em suas relações afetivas, elas nos dizem que apontaram para as filhas e netas as transformações nas relações de gênero que deveriam protagonizar. A resiliência dessas mulheres-idosas se expressou também na liberdade de ocupação do espaço público, para além de interesses particulares. Como cidadãs, compreendem que todos os idosos têm o direito de usufruir da cidade, apontam para a experiência da velhice cidadã, compartilhada e redimensionada. Então, diferentemente de uma vida frágil e sem perspectivas, as idosas nos dizem que ainda há força de participação social na velhice comprovando o processo ininterrupto do curso da vida.

Além do empoderamento enquanto cidadãs há, ao mesmo tempo, um destaque à dimensão relacional e a valorização do que é vivido em grupo, socializando e compartilhando experiências com os pares. A interação social reafirma os sentidos de pertencimento ao grupo e as implicações na identidade com a responsabilização pelo outro e com o outro nos processos e práticas sociais ao longo do desenvolvimento.

Para essas mulheres-idosas, o prazer de fazer o que nunca fizeram antes e poder gerir a própria vida implica em processos de autonomia e liberdade, como marcadores do desenvolvimento na velhice. As participantes do estudo nos levam a afirmar a pertinência da dinâmica processual do curso da vida porque usam, com exuberância, na velhice, processos psicológicos que, por muito tempo, foram atributos da juventude, em exclusividade.

Referências

Amazonas, M. C. L. A., Vieira, L. L. F. ., & Pinto, V. C (2011). Modos de subjetivação femininos, família e trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 314–327.

Araújo, L. F. ., Coutinho, M. P. L. ., & Santos, M. F. S (2006). O idoso nas instituições gerontológicas: Um estudo na perspectiva das representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 18(2), 89–98.

Arruda, A (2002). Teoria da Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127–147.

Baltes, P. B (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), 366–380.

Baltes, P. B. ., & Smith, J (2004). Lifespan Psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-construtivism. *Research in Human Development.*, 1(3), 123–144.

Biasoli-Alves, Z. M. M (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 233–239.

Borges, G. M., Ervatti, L. R., & Jardim, A. P (2015). *Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população*. Rio de Janeiro: IBGE.

Britto da Motta, A (2010). A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*, 25(2), 175–184.

Carson, A. C (1995). Entrelaçando consensos: reflexões sobre a dimensão social da identidade de gênero da mulher. *Cadernos Pagu*, 4, 187–218.

Debert, G. G (1994). Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice In: DEBERT, Guita Grin (org.). *Antropologia e Velhice. Textos Didáticos, IFCH/UNICAMP*, 13, 31–48.

Geertz, C (1989). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Goellner, S. V., & Figueira, M. L. M (2002). *Corpo e Gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos. Motrivivência*. Florianópolis: UFSC.

Le Breton, D (2011). *Antropologia do corpo e modernidade. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes*. Petrópolis: Vozes.

Leite Cruz, F. M., & de Souza Santos, M. de F (2017). As mães de filhos mortos/desaparecidos na ditadura militar no Brasil: da luta política das mulheres à inserção no espaço público. *L'Ordinaire Des Amériques*, (222). <https://doi.org/10.4000/orde.3518>

Lopes, A (2000). *Os desafios da Gerontologia no Brasil*. Campinas: Alínea Editora.

Maravilha, L. M. M (2010). *Representando envelhecimentos nos percursos da hetero e da homossexualidade masculina* (p. 113). p. 113. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia.

Neri, A. L (1991). *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas: Editora da Unicamp.

Neri, A. L (1995). *Psicologia do envelhecimento. Uma área emergente. In A. L. Neri (Org.). Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papirus.

Neri, A. L (2001). *O Fruto dá Sementes: Processos de Amadurecimento e Envelhecimento*. In NERI, A. L (Org.). *Maturidade e Velhice. Trajetórias individuais e socioculturais*. Campinas: Papirus.

Neri, A. L (2006). O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. *Temas Em Psicologia*, 14(1), 17–34.

Novaes, J. V (2010). *Com que corpo eu vou?: Sociabilidade e usos do corpo nas mulheres das camadas altas e populares*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas.

Resende, M. C., & Neri, A. L (2009). Ajustamento psicológico e perspectiva de velhice pessoal em adultos com deficiência física. *Psicologia Em Estudo*, 14(4), 767–776.

Santos, M. F. S., & Belo, I (2000). Diferentes formas de velhice. *Psico*, 31(2), 31–48.

Silva, F. P (1999). *Crenças em relação à velhice: bem-estar subjetivo e motivos para frequentar Universidade da Terceira Idade*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Gerontologia.

Silva, L. R. F (2008). Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 15(1), 155–168.

Silva, M. C (2016). *Representações sociais em duas culturas: Velhices em Nürnberg e Montes Claros*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Silva, T. C. M., Amazonas, M. C. L. A., & Vieira, L. L (2010). Família, trabalho, identidades de gênero. *Psicologia Em Estudo*, 15(1), 151–159.

Vilhena, J., Novaes, J. V., & Rosa, C. M (2014). A sombra de um corpo que se anuncia: corpo, imagem e envelhecimento. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia*, 17(2), 251–264.

PARTE II

DA PSICOLOGIA SOCIAL À PSICOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO





CAPÍTULO 7

Teoria das representações sociais e a teoria sócio-histórica: tecendo relações para a compreensão do professor criativo na educação superior

*Raiza Barros de Figuerêdo
Fatima Maria Leite Cruz*



Este capítulo se propõe a discutir as relações entre a Teoria das Representações Sociais, TRS, criada por Serge Moscovici e a Teoria Sócio-Histórica desenvolvida por Lev Vygotsky, quanto à questão da criatividade enquanto um dos processos sociocognitivos que compõe o desenvolvimento humano. A discussão atual acerca de metodologias inovadoras e o discurso de inovação com base nas tecnologias na formação profissional, e que são predominantes nas diferentes concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem, nos levou a problematizar o lugar da criatividade enquanto requerimento da formação de novas gerações.

Um primeiro ponto que justifica a análise dessa relação entre cognição e construção psicossocial é a importância atribuída à cultura pelas duas teorias nas explicações sobre o desenvolvimento humano. Por um lado, situamos em particular tal valor em face à inserção do acesso à cultura predominante nas sociedades, através dos espaços educativos, o que valida o foco no estudo da criatividade na docência. Por outra parte, entendemos a realidade como construção social e a perspectiva psicossocial abordada pela TRS nos permite o acesso ao que é construído e compartilhado pelos professores universitários acerca da criatividade, o que orienta suas condutas e práticas na educação superior.

Para abordar essas relações fizemos um levantamento teórico a partir de alguns autores que têm estudado essa temática, iniciando os estudos acerca dessa tematização teórico-epistemológica na tese de doutorado que versou sobre criatividade na docência na educação superior. No estudo, a TRS foi adotada para compreender os sentidos e processos psicossociais compartilhados acerca da criatividade no magistério superior e a base conceitual de criatividade foi compreendida, a partir do referencial teórico de Vygotsky que permeia diferentes áreas da psicologia, dentre elas a psicologia da arte, psicologia social e psicologia do desenvolvimento.

Nesse capítulo, realçaremos as contribuições de Vygotsky à psicologia do desenvolvimento, no que tange à compreensão da criatividade

como processo social e cognitivo e produto sociocultural que se desenvolve ao longo da vida do ser humano, nos diferentes contextos.

Apresentaremos um levantamento teórico, com base em vários autores que têm estudado a relação entre a Teoria das Representações Sociais e a Perspectiva Sócio-Histórica, buscando identificar os principais pontos de contato e diferenciação presentes nas respectivas teorias. Posteriormente, debateremos o desenrolar da criatividade enquanto processo sociocognitivo presente no desenvolvimento humano, mediado pela participação na cultura, sobretudo, com a inserção do sujeito social em atividades educativas, pois a educação é um dos principais modos de internalização dos saberes culturais partilhados pela sociedade.

Teoria das Representações Sociais e Perspectiva Sócio-Histórica - mapeando achados

Para introduzir a reflexão sobre o tema, apresentamos as próprias fontes de construção desse diálogo e citaremos trechos nos quais Moscovici (2015) expõe sua relação com Piaget e Vygotsky. Situando a relação acadêmica de parceria, Moscovici explana que o primeiro, no final da década de 1960, o convidou a ir à Genebra para organizar um curso sobre Psicologia Social numa clara perspectiva interacionista de ambos na construção do desenvolvimento humano; e em relação ao segundo, demarca sua ligação com as ideias concebidas por Vygotsky, quando pondera:

Apenas me familiarizei com seu trabalho mais recentemente. Foi durante os anos do meu curso em Nova York que as ideias referentes à cultura, pensamento e linguagem discutidas em numerosos artigos e livros entraram em meu mapa mental. Sob muitos aspectos, ele era um autor de moda. Co-

mecei lendo seu trabalho e o achei estimulante, revigorante, não convencional. Sobretudo, era curioso conhecer alguém que na década de 1920, pôde escrever como se vivesse na década de 1980 e que acredita que não poderia distinguir o social do marxista. Deixei-me cativar pelo poder de seu estilo, uma impressão firme que permanecia, quanto mais penetrava em seu horizonte intelectual (p. 284).

No que tange ao clima intelectual da Europa, no início do século XX, Moscovici (2015) anuncia que quando Piaget e Vygotsky iniciaram suas primeiras pesquisas, a ideia de representações coletivas era validada na atmosfera europeia. Ele refere que Vygotsky foi influenciado por Levy-Bruhl, no que diz respeito à influência cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que estão ligadas a diferentes representações. A TRS também foi influenciada pelo pensamento de Levy-Bruhl, no tocante à construção do saber e do valor do saber prático. O referido autor, por meio dos seus estudos sobre o pensamento místico, encontrado em povos distantes, aponta outras lógicas para pensar o mundo, fundamentadas em princípios diversos dos existentes no pensamento ocidental (Arruda, 2002).

Ambas as perspectivas apresentaram contribuições para a Psicologia/ Psicologia Social, marcadas por abordagens dicotômicas no que diz respeito à relação entre sujeito-objeto do conhecimento. Segundo Molon (2003), Vygotsky colocou o sujeito e a subjetividade no centro de reflexão da Psicologia e da Psicologia Social, por serem constituídos e constituintes na relação social que é mediada pela linguagem. Esse sujeito constituído, via linguagem, é denominado sujeito semiótico.

Compartilhamos com Zanella (2007) quando afirma que Vygotsky encara o sujeito como (in)determinado e (in)determinante, singular e coletivo, unitário e plural. Atinente a essas contribuições trazidas pelos autores em questão, Arruda (2002), sistematiza que um dos principais aportes de Moscovici (2012) foi atribuir importância a essa construção ao mesmo tempo singular e coletiva, o conheci-

mento do senso comum, produzido pelos sujeitos sociais e que antes era desvalorizado por ser considerado não-científico. Concernente à constituição do sujeito, o pensamento desenvolvido nas matrizes vygotskyana/moscoviciana endossa a tese de que a realidade do sujeito e a realidade sócio-histórica são interdependentes e concebidas sob um ponto de vista dialético (Magalhães, 2014).

Castorina et al (2006) reportam que Moscovici e Vygotsky compreendem a relação entre indivíduo e sociedade, numa perspectiva dialética. Assim, nos alinhamos ao sentido de que a gênese psicológica dos processos psíquicos superiores na visão vygotskyana depende tanto das ferramentas culturais, quanto da atividade individual na formação dos conceitos e aquisição da linguagem. Já para Moscovici, as Representações Sociais - RS - se constroem na interação e na comunicação social, pois os indivíduos participam das atividades e se apropriam das RS, a partir de seu lugar social.

| 212

Acerca dos liames entre as construções teóricas em questão, situamos que na Teoria das Representações Sociais, TRS, a consideração do pensamento cotidiano tem suas raízes na sociologia, representada por Durkheim, na antropologia, cujo representante é Lévy-Bruhl, na Psicologia construtivista, desenvolvida por Piaget, e na Psicologia sócio histórica de Vygotsky. Assim, Moscovici encontra os elementos de ligação dos indivíduos ou dos grupos às suas culturas em Lévy-Bruhl e, posteriormente, em Vygotsky (Torres & Neiva et al., 2010), identificação teórica que demarca a relevante contribuição interdisciplinar às matrizes da psicologia social.

Ratificando esse entendimento, Castorina (2013) assinala que a Teoria de Vygotsky e a TRS se inserem no debate contemporâneo que contempla as vinculações históricas entre indivíduo e cultura, posto que tanto o conceito de RS, quanto o de funções psicológicas superiores atribuem uma importância central aos aspectos culturais.

Para a compreensão da cultura, enfatizada por ambas as teorias em questão, demarcamos conceitualmente que a cultura é intimamente ligada ao social. É oportuno retomar o Manuscrito de 1929, no qual Vygotsky (2000) esclarece que a palavra social tem muitas significações. Uma dessas consiste num significado mais geral, no qual todo sentido cultural é social. O social, aqui definido na perspectiva sócio-histórica, também pode ser encarado com um sinal, fora do organismo, como instrumento, ou como meio social. Ele declara, então, que todas as funções superiores se constituíram na filogênese, por conseguinte, não biologicamente, mas socialmente.

O social, portanto, também está relacionado à formação da personalidade dos sujeitos sociais e as relações sociais são marcadores para essa construção da personalidade, sendo interiorizadas nas interações e transformadas em processos psicológicos, porque permanecem quase-sociais, pois, a dimensão individual é uma forma superior de sociabilidade (Vygotsky, 2000).

| 213

No tocante ao social, na visão vygotskyana, esse é um fenômeno mais antigo do que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural, assim entendida porque o sujeito humano depende do outro e da relação com o outro humano para garantir a própria sobrevivência. Em sendo anterior à cultura, o social adquire formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais (Pino, 2000).

Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade ‘natural’ a sociabilidade humana seria ontogeneticamente e historicamente impossível e a emergência da cultura, impensável. É resultado, também, visto que, as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto, obras culturais. Ou seja, o social possui uma dupla função (Pino, 2000).

Tais esclarecimentos permitem aprofundar o entendimento do social e do cultural na acepção de Vygotsky (Pino, 2000). Concernente à dimensão social, Chardon (2008) disserta que Moscovici aborda o intersubjetivo na Psicologia Social, a partir de suas teorizações sobre as RS. Assim, podemos dizer que Moscovici retoma Vygotsky, ao considerar a gênese social e cultural nos processos de construção e desenvolvimento das representações sociais.

O conceito de cultura, na obra de Vygotsky, está diretamente vinculado com os signos, considerados como instrumentos de transformação da vida psicológica e relacionados ao funcionamento das funções psicológicas superiores (Castorina et al., 2006). A ênfase na cultura também se faz presente na TRS, por exemplo, quando Bauer (2011) refere que as RS são a produção cultural de uma comunidade, e Guareschi (2011) salienta que, na perspectiva moscoviciano, a realidade inclui as dimensões físicas, sociais e culturais, as quais devem ser abarcadas pelo conceito de RS.

| 214

Na explicação dessa relação, uma das abordagens da TRS que se pode adotar é a perspectiva culturalista desenvolvida por Denise Jodelet, que estuda as dimensões da representação social, o campo estruturado da representação, a atitude que dá sua coloração afetiva e o componente de informação que ela contém (Arruda, 2000). A abordagem culturalista associa-se à temática da tese em questão, porquanto os sentidos atribuídos ao professor criativo são construídos culturalmente, coadunando-se, também, à perspectiva de Vygotsky (1999), devido ao realce aos componentes interacional e cultural.

Jodelet (2002) nos diz que a TRS permite pensar de forma diferente os dilemas relativos à cultura, particularmente, aqueles associados aos conhecimentos e crenças. Sabemos que, em nome da razão, muitas vezes, são eliminadas experiências que uma sociedade acumula e integra ao seu modo de vida, por sua vez, a TRS se afasta dessa perspectiva de racionalidade. Em Jodelet (2015) encontramos o relato de que Moscovici alargou a dimensão da noção de repre-

sentação social, ao integrar nos fenômenos por ela abrangidos os que revelam as formas expressivas da sensibilidade humana, incluindo a arte, a literatura e a ética na sua relação com a ação, e dessa maneira acrescentamos que esses campos são atravessados pelos processos histórico-culturais.

No que tange a relação entre RS e o campo da criatividade, imbricado na tese originária dessas reflexões, nos respaldamos em Jodelet (2014) a qual assinala que o nível da intenção criativa contempla a expressão da subjetividade do autor, e está relacionado ao processo de objetivação das RS. O produto artístico/criativo manifestado no conteúdo das expressões culturais corresponde ao campo de representação. Por seu turno, a recepção da obra de arte/criativa envolve processos de percepção, apropriação e ancoragem, atrelados às condições sociais e históricas de pertença e de identidade de indivíduos e grupos, que orientam a leitura ou a tradução da mensagem transmitida pela obra de arte.

| 215

Ainda no que se refere à perspectiva culturalista, em seu clássico estudo sobre as RS da loucura, Jodelet (2005) buscou “examinar a maneira pela qual as condições sociais, a linguagem e a comunicação intervêm na formação, na mudança ou na manutenção de um sistema representativo” (p. 49), isto é, foi realçado o componente cultural nos processos de atribuição de sentido. Para Jodelet (1989) as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e “integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (p. 8). Essa compreensão possibilita uma leitura mais abrangente da realidade social, inserida histórica e culturalmente.

A abordagem culturalista, também denominada processual, encara as RS como o estudo dos processos e dos produtos, por meio dos quais os sujeitos e os grupos significam o mundo. Realçamos que a

dinâmica processo e produto se faz presente no estudo da criatividade e do desenvolvimento humano, pois, as RS abarcam as dimensões sociais, culturais e históricas (Almeida, 2005).

Nesta linha de reflexão vimos que a TRS estuda o que é partilhado nas interações socioculturais e, nesse cenário, desponta a emergência pelo interesse acerca dos saberes experienciais, e entre estes, a criatividade que é experimentada de formas diversas. Essa dimensão focaliza a direção do olhar, o qual se dirige para as subjetividades singulares e para os contextos concretos, então, dessa forma percebemos a relação entre o que é partilhado e o que é particular, o que une e o que diferencia. Esse tensionamento está presente na realidade sociocultural (Jodelet, 2015).

A criatividade, portanto, é fundante das experiências que se relacionam à subjetividade, e essas últimas, contemporaneamente, estão sendo estudadas na perspectiva das representações sociais (Jodelet, 2015). Para a mesma autora, a subjetividade diz respeito aos processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações em meio à cultura. Esses processos podem ser de natureza cognitiva, emocional e dependem das experiências, podendo mobilizar estados de sujeição ou de resistência.

Após ter abordado a abordagem culturalista pertencente à TRS, avaliamos, então, que tanto a dimensão social quanto a cultural são importantes para as perspectivas em questão, embora sejam analisadas em cada eixo teórico distinto, sob ângulos diferentes. Por um lado, Vygotsky focaliza os processos filogenéticos, ontogenéticos e socio genéticos na compreensão do social e da cultura, estuda a transformação da condição humana de biológica à sócio-histórica, apresentando desse modo importantes contribuições para o entendimento do desenvolvimento humano. Por outro lado, Jodelet e Moscovici enfatizam o social e o cultural como dimensões que devem ser contempladas e são basilares no conceito de RS.

Castorina et al (2006) aborda as especificidades do conceito de cultura em cada um desses autores e reconhece que as teorias socioculturais buscam entender como uma criança se transforma em um indivíduo autônomo, por intermédio do uso das ferramentas culturais.

Na visão dos autores citados anteriormente, a TRS focaliza o processo contrário, na maneira como o conhecimento socialmente compartilhado restringe o sujeito às formas de pensamento existentes, relacionadas às representações relativamente estáveis e que se mantêm socialmente implícitas. Compreendemos que essa não é a compreensão de representação social presente na TRS, pois as RS são concebidas de forma dinâmica pela teoria.

Continuando a problematização em questão, Castorina et al (2008) apontam que Moscovici reconheceu a influência de Vygotsky em sua obra, basicamente por sua tese da importância do social na constituição da vida psicológica e por ter enfatizado a cultura na constituição das funções psíquicas superiores. Moscovici (1990) elucida que Vygotsky e seus colaboradores buscaram compreender as representações que predominam na vida mental dos sujeitos, fossem eles adultos ou crianças, porque acreditavam haver uma estreita correspondência entre as transformações da sociedade e as representações a estas associadas. Luria aprofundou esse aspecto, no que diz respeito aos estudos de Levy-Bruhl, relativos à comparação entre a mentalidade arcaica e a mentalidade moderna.

Valsiner (2015), por seu turno, considera que Moscovici insistiu nas relações estreitas da TRS com a base teórica de Vygotsky, pois encarava as representações sociais como fenômenos intra-inter: “aqui a TRS partilha algum terreno com as teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky em que o desenvolvimento é necessariamente um processo em aberto” (p. 33). Esses construtos teóricos foram ressaltados por Vygotsky, mediante o conceito de internalização.

Corroborando com essa concepção, Duveen (1997) disserta que a principal ideia de Vygotsky que Moscovici reconheceu foi a simplicidade no pensamento. Assim, a criança nasce num mundo culturalmente estruturado, no qual ocorre a mediação da cultura, através das atividades desenvolvidas. A internalização é o centro da argumentação de Vygotsky para o desenvolvimento dos processos psicológicos, e tal ação diz respeito à relação entre o social e os processos cognitivos.

No que condiz à reflexão acima, Moscovici afirma que o processo de internalização oferece uma solução geral, acerca da relação entre o que é social e o que é individual, pela qual fica fascinado, todavia, se pergunta se é tão fértil como se acredita que seja. Moscovici menciona que não tem absoluta certeza em relação ao movimento do social para o plano individual, presente na internalização, posto que essa atividade é processada do nível inter-psicológico para o nível intra-psicológico (Moscovici, 1990).

Outros elementos de aproximação entre as teorias que podem ser levantados é que tanto Vygotsky quanto Moscovici, convergem ao defender a descontinuidade entre conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Vygotsky afirma a irredutibilidade entre o conhecimento comum e o científico. Moscovici reivindicou o sentido comum como um conhecimento com valor próprio. Em síntese, para Vygotsky o conhecimento comum é ponto de partida para o processo de abstração dos conceitos e formação dos conceitos científicos. Inversamente, uma grande parte da RS provém do conhecimento científico (Castorina et al., 2006).

Diante do que foi apresentado, apreciamos, no que tange aos pontos de contato entre a TRS e a perspectiva sócio-histórica que a maioria dos autores citados nessa sessão convergem ao ressaltar a ênfase da cultura na atribuição de sentido, seja no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, seja na elaboração das RS. Com relação aos pontos de diferenciação, Moscovici e Vygotsky apresentam programas de pesquisa distintos: o primeiro estava interessado na

compreensão da construção do pensamento social compartilhado, por intermédio da relação do indivíduo com a cultura; o segundo, Vygotsky procurou entender a transformação do ser humano de biológico a sócio-histórico, quer dizer, havia uma preocupação de cunho desenvolvimental, não focalizada por Moscovici.

Criatividade e Desenvolvimento Humano no Contexto Educacional - espaço de trabalho docente e apreensão da cultura

Conforme expusemos na sessão anterior, um dos principais pontos de contato entre a TRS e a perspectiva sócio-histórica é a noção de cultura, que também foi evidenciada a partir dos achados da tese referencial para o estudo aqui apresentado. A referida noção é crucial tanto no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a exemplo da criatividade, quanto na elaboração das RS que são produzidas a partir das pertencas culturais dos indivíduos e/ou grupos. Nesse caso, na tese, o grupo de participantes foi constituído por professores da educação superior que expressaram as RS sobre o professor criativo (Figuerêdo & Cruz, 2018).

Outro elemento de contato é que, tanto as RS, quanto a noção de criatividade vygotskyana são concebidas a partir da dinâmica processo-produto. As representações sociais são produzidas nos processos socio cognitivos, a objetivação e a ancoragem, que têm importância central nessa dinâmica. De acordo com Santos (2005), a pesquisa em representação social “exige que o pesquisador compreenda o processo de construção do conhecimento do senso comum, em outras palavras, é necessário analisar os processos de objetivação e de ancoragem” (p. 35). Na ancoragem, encontra-se um lugar para encaixar o não familiar. Na objetivação, busca-se tornar concreta, visível, uma realidade social (Oliveira & Werba, 2008).

Por sua vez, a criatividade está ligada ao processo de criação que desemboca em produtos criativos (Vygotsky, 1999). Vale ressaltar que uma das principais díades estudadas pela psicologia do desenvolvimento é a dinâmica processo-produto. Acerca desse aspecto, discorrendo sobre o estudo do desenvolvimento humano, Carvalho (1987) assinala que esse não se define pelo tipo de sujeito focalizado, se é criança ou adulto, por exemplo, nem pelo objeto específico de atenção, se é este ou aquele comportamento ou processo psicológico. Caracteriza-se pela natureza das questões formuladas que devem enfatizar os processos e produtos que levam ao desenvolvimento humano.

Retomando a questão do desenrolar dos processos de criação e criatividade no desenvolvimento humano, no cenário educacional e na atividade do professor, sabemos que os contextos educativos, desde a educação básica ao ensino superior, portanto, em todos os níveis, têm um papel fundamental na inserção e apropriação do ser humano à cultura. Em uma visão inatista, a ideia prevalente é que a criatividade está restrita à infância, contudo, na visão de desenvolvimento sócio-histórica vygotskyana, os processos de criação e a criatividade são constituintes do ser humano ao longo do ciclo vital. Em sua visão, a criatividade não é restrita a poucos indivíduos, todas as pessoas podem ser criativas, daí a importância de serem estimuladas no processo educacional para desenvolver a criatividade (Vygotsky, 1999).

Na compreensão de desenvolvimento humano, adotamos a perspectiva de curso da vida, o paradigma *life span*, desenvolvido por Paul Baltes. De acordo com Neri (2006), esse paradigma é pluralista, pois considera múltiplos níveis, temporalidades e dimensões de desenvolvimento, e assim, o desenvolvimento não se restringe à infância e adolescência, mas ocorre ao longo da vida. Esse paradigma encara o desenvolvimento como um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças relacionadas aos processos genético-biológicos e socioculturais, de natureza nor-

mativa e não-normativa, marcado por ganhos e perdas e pela interação entre indivíduo e cultura.

As influências normativas dizem respeito àquelas que tendem a ocorrer na mesma época e possuem a mesma duração para cada grupo de indivíduos. Um exemplo disso é o envelhecimento. Enfatizamos que os processos criativos e o desenvolvimento humano ocorrem ao longo da vida e não se limitam a fases específicas, ademais, a criatividade mantém relação direta com o desenvolvimento, fomentando-o e possibilitando diferentes níveis de reflexão e aprendizagem (Neri, 2006).

Acerca da tematização sobre criação e criatividade defendemos que criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que excede o marco da rotina e contém algo novo, por pequeno que seja, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador. Contrariamente a uma ideia conservadora muito difundida em certos meios educacionais, institucionais ou não, a capacidade de criar estende-se a todas as esferas da vida social e cultural do ser humano: a artística, a técnica, a científica e a social. Não apenas a alguma delas, sendo assim, também permeia todo o desenvolvimento humano (Pino, 2006).

Se a atividade humana fosse unicamente reprodutora, ela seria, como diz Vygotsky, a de um ser voltado unicamente para o passado e, o futuro, seria uma repetição desse passado. Evidentemente é difícil imaginar uma situação semelhante. À atividade criadora devemos o caráter humano, histórico e cultural do ser humano, alguém capaz de construir sua história, seu “passado”, em cada instante do “presente” e projetá-la no “futuro” que será construído (Pino, 2006).

Segundo Vygotsky (1990), toda e qualquer atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que produza novas imagens e novas ações, pertence à função criadora ou imaginadora (Camargo & Bulgakov, 2008). Acrescentamos que a criatividade se desenvolve por meio da imaginação. Essa atividade

criadora permite aos seres humanos agir sobre a natureza e a cultura e transformá-las em função de objetivos e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmos (Pino, 2006).

Uma das questões mais importantes para a psicologia infantil e para a pedagogia é a capacidade de criar das crianças que não se limitam em suas brincadeiras a recordar experiências vividas, mas consistem em reelaborar, através da criação, edificando novas realidades de acordo com suas necessidades (Vygotsky, 1990). Pensando na criatividade ao longo do ciclo vital, no caso dos adolescentes, a imaginação se converte na esfera íntima das vivências que o adolescente oculta transformando-se em uma forma de pensamento subjetiva, um pensamento para si. A imaginação do adolescente passa da imagem concreta, visual-direta à imaginada, através do conceito (Vygotsky, 1984).

As produções vygotskianas acerca da criatividade no ciclo vital compreendem, principalmente, a infância e a adolescência, motivo pelo qual as trazemos nessa sessão, posto que não foram encontrados estudos desse autor sobre a criatividade na vida adulta e velhice. Destacamos que na psicologia do desenvolvimento, tradicionalmente os estudos sobre desenvolvimento humano abordavam principalmente a infância e adolescência. Acrescente-se que as pesquisas sobre adultez e velhice foram incorporadas posteriormente a essa área e, atualmente, há uma crescente produção científica acerca desses momentos do ciclo vital.

Vygotsky (1984) cita o poeta alemão Goethe, o qual afirma que o sentimento não engana, mas sim o julgamento. Quando estruturamos algumas imagens irreais, através da imaginação, estas apesar de não serem autênticas, provocam um sentimento que se vive como verdadeiro. Quando o poeta diz: a invenção me fará chorar, reconhece que a invenção não é real, mas as lágrimas são autênticas. O adolescente, portanto, consome sua rica vida emocional interna, seus impulsos íntimos, em imaginação.

Vygotsky acrescenta que as imagens criativas formadas através da imaginação do adolescente cumprem para ele a mesma função que a obra de arte cumpre na relação com o adulto: a arte para si. Os poemas e as novelas, os dramas e as tragédias, as elegias e os sonetos são inventados para si. Vygotsky amplia esse pensamento abordando o processo de criação como um todo e refere que graças à imaginação, não apenas são criadas grandes obras literárias, mas também os inventos científicos e as construções técnicas. Desse modo, podemos perceber como a criatividade se manifesta na idade adulta em várias expressões criativas e estendemos essa reflexão à educação superior, na qual a aprendizagem de conhecimentos científicos e técnicos é marca relevante (Vygotsky, 1984).

Em uma perspectiva psicossocial, essa construção é mesclada no senso comum, ou seja, os sujeitos criam e recriam no cotidiano das práticas sociais o que circula no debate acadêmico e nas produções culturais.

Adensando a compreensão dessa relação temos que a imaginação é uma das manifestações da atividade criadora do ser humano e no curso de desenvolvimento para a adultez, a adolescência adota sua faceta objetiva que se amplia, consideravelmente, graças ao pensamento conceitual. Através desse reestruturam-se funções como a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática do adolescente, elementos que são basilares para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo (Vygotsky, 1984).

No caso da idade adulta, o indivíduo vai diversificando seus processos criativos, a partir do desenvolvimento maior dessas funções citadas anteriormente, a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática, as quais na educação superior estão ligadas à apropriação de saberes de determinada área do conhecimento, tanto pelos professores, quanto por parte dos estudantes.

Assinalamos que a principal lei a qual se subordina a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a

diversidade de experiências vivenciadas pelo ser humano (Vygotsky, 1990), daí a importância da participação do indivíduo na cultura e, sendo assim, quanto mais singulares forem as experiências em sala de aula, os/as estudantes terão mais possibilidades de criação e de exercício da criatividade. A imaginação é, portanto, uma forma de ampliar a experiência do ser humano, ao ser capaz de imaginar o que não havia visto.

Ainda sob a ótica desenvolvimental, realçamos que a concepção histórico-cultural elenca a base extracerebral da formação das funções psicológicas superiores, dentre as quais está a criatividade, isto é, o desenvolvimento humano não é apenas biológico. Esse substrato extracerebral é constituído das relações formadas na atividade externa do homem, nas quais se faz uso de instrumentos e signos externos que, ao serem internalizados, reorganizam em novos patamares as funções psicológicas humanas. Mediante essas relações, dos instrumentos e signos que compõem a cultura é possível que se tenha acesso àquilo que não foi vivido, experienciado. (Oliveira & Lima, 2017).

| 224

Pontuamos que, ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano vai se apropriando da cultura e atribuindo sentido às coisas, objetos, situações, contextos e vai elaborando representações. Quando um objeto social é polêmico, em disputa, são construídas RS desse objeto, para contribuir na comunicação e nos processos de pertencimento aos grupos. Trindade, Santos e Almeida (2011) assinalam que as RS podem ser entendidas como uma forma de conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, e que tem como característica central, a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas, tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente.

Nesse processo de atribuição de sentidos, temos a ancoragem e a objetivação. Para Moscovici (2015), a ancoragem é um processo

que transforma algo estranho e perturbador, que integra no sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada. Esse processo é ativo e dinâmico, mobilizando o sujeito. Sendo assim, ancorar é classificar, dar nome a alguma coisa: “coisas que não são classificadas e não possuem nome são estranhas, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadoras” (p. 61). Por sua vez, a objetivação une a ideia de não-familiaridade com a realidade, pois, objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem” (p. 71-72).

Nessa sessão, problematizamos o desenvolvimento da criatividade no ciclo vital, pontuando sua apreensão como objeto social, passível de atribuição de sentidos, através da elaboração de RS e, nessas dinâmicas, a cultura exerce importância fundamental. Vimos que o acesso à cultura favorece o desenrolar da criatividade, considerada uma função psicológica superior na visão vygotskyana. Assim, a cultura também é um dos elementos base no processo de construção das representações sociais, pois, os sentidos são atribuídos aos objetos sociais, a partir da pertença histórico-cultural de seus construtores.

Considerações Finais

Nesse capítulo, abordamos as relações entre a Teoria das Representações Sociais e a perspectiva sócio-histórica desenvolvida por Lev Vygotsky, e tal tematização foi estudada numa tese de doutorado que versou sobre criatividade na docência na educação superior. Para atingir essa finalidade, inicialmente apresentamos um levantamento teórico com base em pesquisadores que vêm estudando essa temática e concluímos, pelas análises, que o conceito de cultura é um ponto de ligação entre ambas as perspectivas, embora cada uma delas apresente sua definição. A cultura compõe o desenvolvimento

dos processos psicológicos superiores, a exemplo da criatividade, e no caso das representações sociais, a cultura é o esteio a partir do qual essas são construídas.

Com relação às diferenças, vimos que Moscovici estava interessado na compreensão da construção do pensamento social compartilhado, através da ligação do indivíduo com a cultura. Por seu lado, Vygotsky procurou entender a transformação do ser humano de biológico a sócio-histórico-cultural, quer dizer, havia uma preocupação de cunho desenvolvimental na procura por entender como se dão essas transformações ao longo do desenvolvimento humano, não focalizada por Moscovici.

Apreciamos que a proposta desenvolvida nesse capítulo, refletir acerca dos liames entre a TRS e a Teoria sócio-histórica é complexa, haja vista tratar de teorias desenvolvidas em distintos períodos da história da psicologia e que apresentam densidade teórica e epistemológica, contudo, a noção de cultura, mesmo que compreendida sob enfoques diferentes possibilita diálogo entre as proposições teóricas. Como sugestões para futuras pesquisas, indicamos a necessidade de buscar autores que influenciaram Vygotsky e Moscovici no que tange à cultura, a exemplo de Levy-Bruhl, a fim de realizar aprofundamento teórico epistemológico.

Discutimos, ainda, como outro elemento de contato que tanto as representações sociais, quanto a noção de criatividade vygotskyana são concebidas a partir da dinâmica processo-produto, estudadas tanto pela psicologia social, quanto pela psicologia do desenvolvimento. As representações sociais são produzidas nos contextos culturais e seus processos de construção; a objetivação e a ancoragem têm importância central nessa dinâmica; e por seu turno, a criatividade está ligada ao processo de criação que desemboca em produtos criativos, nesse caso, a própria noção de professor criativo pode ser considerada um produto.

Por fim, abordamos a questão do desenrolar dos processos de criação e criatividade no desenvolvimento humano no cenário educacional, lugar de atuação do professor criativo, enfatizando que os contextos educativos são um dos principais atores sociais na apropriação da cultura, o que corrobora estudos na perspectiva psicossocial relativos à formação de professores, sujeitos que constroem representações sociais acerca de objetos polissêmicos e do debate social, tais como: o que é criatividade na educação superior; o que é um professor criativo.

Referências

Almeida, A (2005). A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In M. F. Santos & L. Almeida (Orgs.), *Diálogos com a Teoria da representação social* (pp. 117-160). Recife: EDUFPE/EDUFAL.

Arruda, A (2000). Mudança e representação social. *Temas em Psicologia da SBP*, 8(3), 241-247.

Arruda, A (2000). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.

Bauer, M (2011). A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais”. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais*. (12a ed) (pp. 183-208). Petrópolis: Vozes.

Camargo, D. & Bulgakov, Y. L (2008) A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sóciohistórica. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 467-475.

Carvalho, A. M. A (1987). O estudo do desenvolvimento. *Psicologia*, (13)2, p. 1-13.

Castorina, J. A. et al (2006). Cultura, diversidad y sentido común: Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anuario de investigaciones*, 13, 143-153.

Castorina, J. A. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, (38)135, 757-776.

Castorina, J. A. (2013). A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In R. Ens., L. S. Vilas-Bôas & M. A. Behrens (Orgs.), *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos* (pp. 37-64). Curitiba: Champagnat.

Chardon, M. C (2008). Representaciones sociales del cuidado: entre las prácticas y la noción de alteridad. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, (60)2, 10-19.

Duveen, G (1997). Psychological development as a social process. In L. Smith., J. Dockrell & P. Tomlison (Orgs.), *Piaget, Vygotsky & Beyond: Central Issues in Developmental Psychology and Education* (pp. 52-70). Londres: Nova York: Routledge.

Figuerêdo, R. B. & Cruz, F. M. L (2018). *Criatividade na docência no contexto da Educação Superior: uma leitura psicossocial* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia).

| 229

Guareschi, P (2011). Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (12a ed) (pp. 153-182). Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D (2015). O encontro dos saberes. In J. C. Jesuíno, F. Mendes & M. J. Lopes. *As representações sociais nas sociedades de mudança* (pp. 59-79). Petrópolis: Vozes

Jodelet, D (2014). Sur les opérateurs visuels et sonores du partage de la pensée. *Psicologia e Saber Social*, (3)2, 207-219.

Jodelet, D (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D (2002, março). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Social Science Information*, Londres, 1, 111-133.

Jodelet, D (1989). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF. Recuperado a partir de <http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>.

Magalhães, J. H (2014). Vygotsky e Moscovici: sobre a constituição do sujeito. *Psicologia em Pesquisa*, UFJF, (8)2, 241-251.

Molon, S. I (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1961/2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1990). Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In G. Duveen & B. Loyd (Orgs.). *Social Representations and the Development of Knowledge* (pp. 164-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Neri, A (2006). O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Temas em Psicologia*, (14)1, 17-34.

Oliveira, A. B. & Lima, A. I (2017). Vigotski e os processos criativos de professores ante a realidade atual. *Educação e Realidade*, (42)4, 1399-1419.

Oliveira, F. & Werba, G (2008). Representações sociais. In Jacques, M. G. C.

(Org.). *Psicologia social contemporânea* (11a ed) (pp. 104-117). Petrópolis: Vozes.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>.

Pino, A. (2006). Produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 1, 47- 70.

Santos, M. F. S (2005). A teoria das representações sociais. In M. F. S. Santos & L. M. Almeida (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações sociais* (pp. 15-38). Recife: EDUFPE: EDUFAL.

Torres, C. V. & Neiva, E. R (Orgs.) (2010). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.

Trindade, Z. A., Santos, M. F. S. & Almeida, A. M. O (2011). Ancoagem: notas sobre consensos e dissensos. In Z. A. Trindade., M. F. S. Santos & A. M. O Almeida (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 101-121). Brasília: Technopolitik.

Valsiner, J (2015) Hierarquia de signos – representação social no seu contexto dinâmico. In J.C. Jesuíno., F. Mendes & M. J. Lopes. *As representações sociais nas sociedades de mudança* (pp. 29-58). Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. (1984). Imaginación e creatividad del adolescente. In L. Vygotsky. *Obras escogidas IV* (pp. 215-224). Psicología infantil. Madrid: Editorial Pedagógica.

Vygotsky, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*.(2a ed). Madrid: Ediciones Akal.

Vygotsky, L. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. Manuscrito de 1929 (2000). *Educação e Sociedade*, (21)71, 21-44.

Zanella, A. V (2007). Educación estética y actividad creadora: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica La Revista*, 6, 483-492.

CAPÍTULO 8

Práticas lúdicas e representações socioambientais infantis na Amazônia

Manuela de Queiroz Cruz

Antônio Carlos Witkoski



Sabemos que as crianças enriquecem e contagiam o espaço onde estão e encantam nossos olhos a todo momento, e que a socialização na infância acontece quando a cultura se processa, consequentemente, se constitui, a partir da relação com o outro. É no brincar que se instaura na vida da criança a cultura lúdica, logo a brincadeira incide numa ferramenta importante da qual, a criança, a partir dela, apropria-se de substâncias materiais que lhe são propostas. Lucariello (1995) infere que para a maioria dos grupos sociais, a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil.

Corsaro (2011) afirma ainda que a criança não é um ser que apenas absorve aquilo que lhe é imposto, ela é um ser pensante que possui suas opiniões, constrói conhecimento quando estabelece intervenções que configuram suas brincadeiras e modos de produzir sua própria cultura e, por isso, tem que ser compreendida e respeitada como tal. Assim, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Tomasello (2003) argumenta que a capacidade particular do ser humano para “compreender os coespecíficos como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais às dele” (p. 7) é decisiva para que sejam capazes de aprender artefatos culturais por meios de interações com seus coespecíficos e transmitir essas informações para outras gerações de uma maneira específica ao modo humano de ser social, assim que reconhecem a espécie humana como biologicamente sociocultural, e a cultura como nicho ontogenético dos seres humanos.

Para Jodelet (2001), a Representação Social (RS) é um tipo de conhecimento socialmente produzido e partilhado, que difere do conhecimento científico e que proporciona a formação de uma realidade comum a um determinado grupo social. É neste sentido que afirmamos que as representações são campos socialmente estrutu-

rados. Entretanto, as representações são, também, uma expressão da realidade intraindividual, ou seja, estruturas que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social.

Jodelet (1989) ainda afirma que as representações devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais e à realidade material, social e ideativa a qual elas intervêm. De fato, para Jodelet (2001) representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. Neste sentido, podemos também atribuir que as representações socioambientais são criadas a partir de necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, além de nos ajustar a ele, logo precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas.

| 236

Para Silva, Gome e Santos (2005) as representações socioambientais portanto, visam compreender os sistemas de significação socialmente construídos e compartilhados dos grupos com atuação direta na área acerca da natureza; a presença de ideias e valores que marcam o desenvolvimento do pensamento ocidental nas atuais RS analisadas e a interface dessas representações com os comportamentos e práticas atuais na relação sociedade-natureza. A perspectiva é de que essas informações abram espaço para a compreensão das interações que estão se estabelecendo, entre os grupos envolvidos, para a criação e recriação do ambiente local.

A partir das ideias dos autores supracitados, no que tange à criança e o brincar, se faz necessário investigar outras realidades, como o caso das crianças da Amazônia. A Amazônia torna-se cenário para um estudo mais aprofundado frente a um conjunto de escassez em pesquisas com esta temática, como: infância, desenvolvimento, representações sociais, assim permitindo destacar sua relevância pelos

campos de investigação da Psicologia. Estes campos podem oferecer valiosa contribuição às possibilidades de se pensar acerca de desenvolvimento infantil, interação humana, assim como à atuação da Psicologia como campo de saber em constante construção.

O presente capítulo aborda acerca das representações socioambientais de crianças ribeirinhas a partir de suas práticas lúdicas, bem como seu protagonismo na construção da cultura. Este estudo resulta de parte da dissertação de mestrado, intitulada “Brincadeira é coisa séria: O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)” e teve como foco de estudo a criança que habita a várzea amazônica, nas margens do Rio Solimões/Amazonas, especialmente a região da Costa da Terra Nova - Comunidade São Francisco, localizada na Ilha do Careiro no município do Careiro da Várzea no Estado do Amazonas. A pesquisa de abordagem qualitativa entrevistou 18 (dezoito) crianças com idade entre 6 a 12 anos em idade escolar. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas e oficinas de desenhos.

| 237

Navegando pelos Rios da Infância: a Socialização da Criança Amazônica

A criança ribeirinha amazônica é um sujeito singular uma vez que está inserida em um ambiente repleto de estímulos diferenciados da criança urbana. Estímulos não só naturais, mas também simbólicos decorrentes dos grupos que estão inseridas. Assim, entender como ocorre o processo de socialização vivenciado por estes sujeitos é extremamente necessário para que possamos compreender como estes representam o meio em que vivem, principalmente através do brincar, que se constitui prática universal das crianças de qualquer cultura (Cruz,2018).

A criança desde que nasce, tem que assumir o desafio de iniciar seu processo de interpretação dos esquemas culturais do grupo que a acolhe, e o faz paradoxalmente imbuída de dois estatutos: o primeiro como herdeira social e cultural das gerações precedentes, e o segundo como criadora e, enquanto tal, sempre negadora, se considerarmos suas próprias experiências neste mundo como os instrumentos que fundam suas consciências. Isso que estamos chamando de interpretação dos esquemas culturais pode ser traduzido pelos processos de socialização que possibilitam o ingresso no mundo social.

A socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (Corsaro, 1992; James, Jenks & Prout, 1998).

| 238

No âmago da construção das relações bebê – outro, este outro social passa a inserir a criança em contextos ou posições sociais, agindo como seu mediador. É este outro que completa e interpreta o bebê para o mundo e o mundo para ele. É através do outro e dos movimentos deste outro que suas primeiras atitudes tomam forma (Wallon, in Werebe & Nadel-Brulfert, 1986).

Corsaro (2011) propõe a reprodução interpretativa que abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, ou seja, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. As crianças afetam e são afetadas pela sociedade. Considera-se que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, estão envolvidas nos

sistemas de valores próprios da sociedade em que vivem e que, ao mesmo tempo que se apropriam, vão participando da construção desses valores (Garnier, 1999).

A criança ribeirinha amazônica vivencia dois momentos diferentes em seu ambiente natural, um período de vazante/seca onde forma-se uma “praia”¹⁷ a que se estende por parte da área pesquisada, e outro completamente diferente marcado pela enchente/cheia das águas. A ilha do Careiro é uma planície de inundação – conhecida como várzea que proporciona duas paisagens: período de terras emersas e terras submersas, respectivamente cheia e seca (Stemberg, 1998). Isto refletirá em todo o processo comportamental da população não só adulta, mas também infantil, inclusive no lúdico, pois com paisagens completamente diferentes, é necessário que as crianças tenham que recriá-las e readaptá-las para suas práticas.

239

De acordo com Silva (2017) na produção camponesa, a força de trabalho é considerada o eixo central, indivisível, logo todos trabalham coletivamente, permitindo que as crianças desde cedo aprendam sobre o seu valor e significado. A produção local é baseada no trabalho familiar, assim como se trata de produção familiar o pagamento obtido é realizado a partir das vendas e investido na alimentação, produção, moradia, entre outras áreas conjuntas da família. Desta forma não há pagamentos individuais. Quanto à divisão de tarefas, as atividades que exigem maior energia ficam para os homens. As mulheres, crianças e idosos são responsáveis pelas atividades mais leves, contudo importantes para o grupo. Porém em algumas eventualidades, todos os membros, inclusive as crianças, colaboram em tais. Como a comunidade utiliza recursos naturais para sobreviver e seus moradores vivem em função de um ciclo sazonal das águas, esses fatores influenciam no ritmo de suas vidas e das brincadeiras consequentemente.

17 Depósito de sedimentos recentes na várzea amazônica.

Os brincantes, desde pequenos, são inseridos nas atividades cotidianas, de maneira que parece haver uma transmissão do padrão de sobrevivência, reconstruído por crianças e adolescentes na representação de tarefas rotineiras, nas questões de gênero, na construção dos brinquedos artesanais e nas formas e no conteúdo das brincadeiras próprias do lugar.

Os homens são responsáveis pela caça, pesca, extrativismo e agricultura, enquanto as mulheres encarregam-se das atividades domésticas. Entretanto essa divisão pode ser flexibilizada, conforme já mencionado, pois não se trata de uma estrutura rígida. A maioria dos homens assume o papel de pescador, e a maioria das mulheres, o de doméstica, aspecto que revela nas atividades lúdicas de crianças e adolescentes, como brincadeiras de casinha e boneca entre as meninas e os meninos citaram brincadeiras externas ao lar como preferidas, além da ajuda nas atividades de horta e pesca (Cruz, 2018).

| 240

A partir da descrição da realidade amazônica, os seguintes autores explicam que tal processo se constitui a partir de uma rede de significações. Conforme Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) trazem a rede de significações como uma malha de elementos de natureza semiótica. Estes elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente, através de cuja articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se enquanto partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Desta forma, as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio.

A criança ribeirinha amazônica se apropria da cultura ao qual é afetada, de acordo com o proposto por Valsiner (1997) que destaca que as ações da criança nas brincadeiras são circunscritas continuamente, tanto por elementos de sua cultura coletiva, quanto por elementos de sua cultura pessoal. Desse modo, ao brincar a

criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, mas, ao mesmo tempo os reinterpreta de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos à suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os significados pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos.

Assim, é possível inferirmos que a ajuda infantil ao trabalho ribeirinho na Comunidade São Francisco - Careiro da Várzea (AM) ocorre de forma indispensável para a produção de cada família, proporcionando não só a troca de saberes entre pais e filhos, mas também ampliando os laços de apego entre a criança, o meio ambiente e o mundo do trabalho, este último ainda “novo” no pensamento infantil. Os primeiros pensamentos sobre trabalho então, são criados a partir da observação que a criança realiza junto as atividades desde pequena, bem como sua execução ainda precoce e muitas vezes de forma “imitatória” junto ao adulto, logo caracterizando o processo de socialização destas crianças.

Na Comunidade São Francisco, encontramos a Escola Municipal Prof^a Francisca Goes, local de importante significado para as crianças, pois, além das atividades escolares, é o lugar que concentra a comemoração das datas comemorativas, como: Dia das Mães, Dia dos Pais, dentre outros, e assim constitui-se como lugar com grande significado simbólico entre os comunitários, tanto para as crianças quanto para os adolescentes, adultos e idosos da Comunidade. O local funciona como lugar de socialização também para as crianças e sofre influências do ciclo das águas, uma vez que durante a vazante as crianças conseguem chegar “a pé” ao local e durante a cheia apenas por barco, o que constitui um caráter dinâmico no processo social infantil, pois as crianças precisam adotar estratégias para realizarem suas atividades escolares. Esta dinamicidade do ambiente contribui para a formação social, cultural, cognitiva e afetiva destes sujeitos.

As Brincadeiras Infantis na Amazônia: a criança ribeirinha como agente de criação e transmissão cultural

Crianças que crescem entre o encontro dos rios, entre os peixes, entre as árvores, entre gentes. Uma criança “protagonista” de sua própria vida, de sua própria cultura. Essa é a criança ribeirinha amazônica. As terras, florestas e águas, mitos e símbolos são aspectos simbólicos do imaginário amazônico que se fazem presente nas brincadeiras desta criança (Cruz, 2018).

Ao iniciarmos esta seção, primeiramente se faz necessário descrever que fazem parte do contexto dos espaços primários do ribeirinho amazônico: o rio, o terreiro e os espaços em torno da casa. Durante a pesquisa foi possível observar que essas áreas se caracterizavam por possuir grandes dimensões territoriais, logo podemos inferir que seria um fator que contribui para o desenvolvimento das brincadeiras infantis.

Na infância, as crianças vivem suas vidas, afetando e sendo afetadas pela sociedade, nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. Como forma estrutural, a infância é inter-relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos de idade (Qvortrup, 1994).

É possível observar a partir dos relatos das crianças ribeirinhas que os brinquedos e formas de brincar no passado precisavam se reinventar, uma vez que as crianças não dispunham das tecnologias atuais, o que acarretava na criatividade das crianças criarem seus próprios brinquedos e consequentemente a maior incidência dos “etnojogos”.

Atualmente, as brincadeiras ganharam uma nova “roupagem” com a presença das novas tecnologias, principalmente devido à proximidade da comunidade com a cidade de Manaus. O lúdico então, assume um papel cada vez mais dinâmico em meios as modernidades que a todo momento chegam e assim permitem que a criança tenha acesso a novos estímulos em suas brincadeiras, como: a televisão a cabo com acesso a desenhos, brinquedos de plástico, *tablets*, celulares, dentre outros.

Kishimoto (1997) destaca que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas, pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando, nas interações. A criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação.

| 243

Entende-se que a interação social é um elemento presente durante o brincar, nesse sentido, Carvalho, Hamburger, Pedrosa (1996) definem interação como potencial de regulação entre os componentes do campo. Diz-se que ocorre regulação entre os componentes quando a compreensão dos movimentos ou comportamentos de um ou mais deles requer a consideração dos demais componentes, de acordo com leis próprias de cada tipo de campo interacional. Um campo de interações, é, portanto, definido, pela natureza das partes que interagem, ao mesmo tempo que as constitui.

Corsaro (1997/2011) define cultura de pares (*peer culture*), como um “conjunto estável de atividades ou rotinas [itálico nosso], artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128). Essa cultura de pares pode ser originada no mundo adulto ou criada e transformada no próprio grupo de interação de crianças que se encontram com frequência e se reconhecem pertencentes àquele grupo – o grupo de brinquedo.

Carvalho *et al.* (2003) propõe que o grupo de brinquedos é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados, repassados.

Corsaro (1992) define que a participação das crianças nas *rotinas culturais* é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimento socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, as rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.

| 244

Dentre as brincadeiras mais rotineiras e citadas pelas crianças da Comunidade São Francisco estão a de bicicleta, seguida de correr atrás dos patos e galinhas e a terceira mais citada foi com a bola, podendo incluir jogos de vôlei e futebol na quadra e campo. Os movimentos e lugares de brincadeira realizados pelas crianças, revelam o meio em que elas vivem, pois sob o ponto de vista de sua totalidade, o movimento representa um fator de cultura lúdica.

A partir dos registros dos desenhos, bem como de entrevistas ficou evidente que diversas brincadeiras aconteciam especialmente na hora do “banho”, momento em que as crianças se reuniam em grupo com suas cuidadoras para realizarem algumas práticas lúdicas¹⁸. Vale-se ressaltar que as lendas amazônicas povoam o imaginário dos moradores da Comunidade São Francisco, sendo as principais: a Lenda da Cobra

18 O cuidador é um indivíduo “rotulado”, para ajudar neste processo de cuidar. Espera-se que cuide “naturalmente”, dê auxílio e apoio. Não precisa necessariamente ser o genitor da criança.

Grande e a do Boto Cor de Rosa, o que impede muitas vezes que o rio seja explorado intensamente. Estes mitos influenciam diretamente no comportamento lúdico, pois as crianças possuem medo de brincarem sozinhas sem a presença de um adulto. Neste momento do banho, as crianças se unem as suas cuidadoras e assim podem pular e saltar nas águas enquanto as mesmas realizam a prática de lavar roupas.

O período sazonal, de enchente/cheia e vazante/seca do rio Amazonas interfere nos lugares de brincadeiras na área pesquisada de forma significativa. Durante o período de enchente/cheia as crianças se sentem mais “presas” e não conseguem executar suas brincadeiras ao ar livre e que eram realizadas nos “terreiros” ou espaços da casa, como as varandas¹⁹. As estruturas das “palafitas²⁰” deve ser readequada durante o “ciclo das águas”, pois o ambiente natural é modificado completamente em detrimento da vazante/cheia do Rio Amazonas, o que implica diretamente na rotina de brincadeiras infantis. Com base nas características do ambiente interno das residências, foram registrados, preferencialmente brincadeiras com brinquedos de plásticos, peteca, bola de gude, além de brincadeiras como “casinha” e boneca. Algumas dessas brincadeiras desenvolvia-se com produtos encontrados na natureza (por exemplo) e outros produzidos industrialmente (plásticos).

Outras brincadeiras também foram citadas pelas crianças, mas que não aparecem nos desenhos, porém foram verbalizadas, mas que merecem ser destacadas: cantar, bandeirinha, cemitério, barra bandeira, corrida de sacos, dentre outros, assim permitindo inferirmos que as diversas formas “de brincar” urbanas também estão presentes no contexto ribeirinho amazônico.

19 As casas da comunidade seguem geralmente um padrão estrutural semelhante. Na parte frontal, existe uma sala espaçosa, com uma parede que demarca o restante da residência. O outro cômodo da casa engloba o quarto e a cozinha que, na maioria das vezes, estão interligados. Geralmente são casas médias com “varandas” extensas, constituindo importante local para brincadeiras infantis e o trabalho. Durante a cheia na parte frontal das residências, são colocados troncos de madeira local que servem de ponte entre a casa e o rio, lugar de intensa atividade lúdica.

20 Termo regional para as habitações sobre esteios na Amazônia.

Representações Socioambientais Infantis na Amazônia: cultura lúdica e protagonismo

Durante as oficinas de desenhos realizadas, as crianças verbalizaram os lugares na Comunidade que mais possuem afeição para suas brincadeiras. Os lugares mais citados como de maior interesse das crianças foram a quadra e o terreiro. Podemos inferir logo, que estes são ambientes topofilicos²¹, ou seja, despertam sentimentos positivos nas crianças.

No que tange à habilidade infantil em perceber e retratar o ambiente, os resultados desta pesquisa reforçam a ideia de que quanto maior a idade, mais ela é capaz de diferenciar elementos em seu ambiente. A geografia humanista postula que à medida que a criança cresce, sua ideia de lugar é cada vez mais específica e geográfica (Tuan, 2013). Ou seja, as crianças mais novas tendem a desenhar os elementos sem que as relações entre eles sejam graficamente estabelecidas e, à medida que aumenta a idade da criança, também aumentam a diversidade biológica, o número de detalhes e as cenas que representam interações das espécies com o ecossistema (Barraza, 1999).

A partir dos desenhos realizados, apresentaremos algumas das representações socioambientais destacadas a partir dos detalhes narrados por cada criança e desenho produzido. Os resultados encontrados por meio da articulação dos desenhos, das entrevistas, das histórias de vida permitiram delinear as representações socioambientais que as crianças têm do ambiente de várzea amazônico em que vivem, bem como seu processo interacional com este.

A análise da organização dos elementos em cena foi realizada a partir de apreciação qualitativa; onde teve-se como norteador a percepção da Gestalt do desenho, ou seja, da configuração visual na

21 Termo utilizado pelo geógrafo humanista Yi-Fu Tuan (2012) que significa o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

disposição de seus elementos e das funções nele envolvidas. A partir dos desenhos e as respectivas transcrições das “falas” de cada participante, podemos perceber diversos aspectos, como que coincidem com o facilmente visualizado no ambiente de acordo com a história de vida de cada criança e observação participante realizada. Segue abaixo alguns pontos relevantes observados durante a análise:

Elementos Naturais e Artificiais

Os elementos artificiais estão presentes apenas em alguns desenhos, por exemplo onde foram desenhados a rede de vôlei e bicicleta. Os elementos naturais foram representados em 90% dos desenhos realizados, assim inferindo-se a relação intrínseca entre as crianças e o meio ambiente no que tange a escolha deste tipo de ambiente. A proporção dos elementos vegetais, condiz com a paisagem local, assim possível de ser verificada através das fotografias realizadas pela pesquisadora.

| 247

Inferir-se que esta predominância de desenhos com paisagens naturais seja em decorrência do ambiente onde as crianças vivem, ser a Floresta Amazônica, com grande biodiversidade, o que conseqüentemente compõem a realidade destes sujeitos e os estimula a reproduzirem-na, bem como a dinâmica das águas, ora cheia, ora vazante, ampliando ainda mais as diferentes representações.

Animais

Os animais também foram expressamente desenhados, caracterizando importância na vida cotidiana destes sujeitos. Os animais domésticos predominam no grafismo, como cães e gatos, mas peixes e borboletas

também foram retratados de forma significativa, assim nos permitindo inferir acerca da relação criança-fauna ser de extrema relevância nas representações socioambientais das crianças ribeirinhas. Durante as narrativas apresentadas, as crianças demonstraram bastante afinidade com as brincadeiras junto as aves mamíferos.

É importante destacarmos os desenhos com títulos a que se referem aos ataques de jacarés, uma vez que a população desta comunidade vivencia medo em relação à incidência com que ocorrem estes, assim consequentemente reproduzidos pelas crianças em seus desenhos e falas.

A casa

A casa nos remete a um item universal do desenho infantil, sendo bastante representada pelos sujeitos da pesquisa, principalmente pelas crianças do gênero feminino (Profice, 2010). Ainda foi mencionada como lugar seguro e prazeroso para as crianças desenvolverem suas atividades lúdicas. As crianças reproduziram em seus desenhos a realidade das moradias de palafita, casas ribeirinhas que possuem esteios (pés), o que justifica a perspectiva do desenho sobre o contexto vivido.

As casas em sua maioria são retratadas como ambientes de apego, trocas simbólicas, mas também como lugar de brincadeiras, uma vez que as crianças durante as entrevistas, relataram que as brincadeiras ocorrem dentro delas, principalmente no período de cheia, pois são impossibilitadas de brincar nos terreiros, quadras, dentro outros. Podemos inferir que o lar ribeirinho foi representado não apenas como lugar de abrigo, apego familiar, mas também de brincadeiras, de ludicidade.

Elementos celestes

Os elementos celestes estão presentes na grande maioria dos desenhos. Os mais comuns foram o sol e as nuvens, indicando que a maioria das brincadeiras ocorrem no turno matutino e vespertino. Estes elementos retratam também o clima da região ser quente/úmido, caracterizado por altas temperaturas e chuvas constantes, assim presentes nas representações de cronologia temporal dos sujeitos.

Elementos humanos

As pessoas estão presentes em 50% dos desenhos apresentados. A grande maioria das crianças preferiu incluir seres humanos em seus ambientes. Estas pessoas representadas demonstram constante interação com os ambientes desenhados, geralmente em perspectiva de movimento. Assim podemos inferir dois tipos de interação pessoa-ambiente nesta coleta: a biocêntrica quando a ação das pessoas desenhadas se orienta pelo interesse dos elementos naturais e antropocêntrica quando as ações são orientadas pelo interesse das pessoas.

De forma geral, foi possível destacar a proximidade entre a paisagem local e a paisagem desenhada, ao mesmo tempo que se observam aspectos próprios do desenhar infantil no contexto cultural inserido, no caso desta pesquisa, o contexto camponês ribeirinho. Diferente do retrato fiel do real, o desenho revelou complexo arranjo do que a criança percebe e conhece, com o que considera capaz de desenhar e seu arcabouço cultural.

Aspectos de topofilia

No plano afetivo encontramos de uma forma geral, uma relação positiva de interação pessoa-ambiente. Das quatro formas de apego ao lugar, definidas por Chawla (1992), a afeição foi a mais facilmente identificada nos desenhos. A afeição, de caráter autocêntrico, indica o lugar da pessoa e os sentimentos de familiaridade e segurança. Assim, podemos inferir que os desenhos de uma forma geral, demonstram que o apego das crianças ao lugar que vivem é positivo.

Podemos ainda inferir nos relatos que os ambientes em que as crianças têm maior preferência pelas brincadeiras, como os terreiros e quadras são ambientes descritos como limpos, seguros e longe de animais, o que justificaria tais escolhas.

Aspectos de topofobia

No imaginário local infantil das crianças da Comunidade São Francisco estão presentes diversas histórias de ataques de animais, na maioria por jacarés e cobras, o que resulta em aspectos topofóbicos²² apresentados em alguns desenhos. O medo das crianças em brincarem em ambientes que já tiveram esses ataques, como lagos são uma constante. As crianças omitiam, em alguns desenhos, os animais e apenas relatavam quando questionados. Estas omissões estão intimamente relacionadas a negação do perigo por estes sujeitos.

22 A familiaridade das pessoas com o meio onde se vive pode gerar, ao contrário de afeição, o desprezo, a repulsão e a aversão por lugares que são considerados feios ou desagradáveis por provocarem “sentimentos de repulsa, desconforto ou medo” (Amorim F., 1996: 145). Para definir tais sentimentos pelo lugar, Tuan (1980) propõe o conceito de *topofobia*.

As águas

As águas estão presentes na maioria dos relatos apresentados nos desenhos. Desta forma, percebemos que a dinâmica das águas (vazante e cheia) agem diretamente nas representações socioambientais infantis. As águas não só representam um meio para a brincadeira, mas também instrumento de trabalho onde as crianças desde pequenas aprendem sua importância e a protagonizam em sua cultura lúdica.

Considerações Finais

As relações sociais constituem importante artifício no processo de evolução humana, de forma que a sua investigação é fundamental à área da psicologia do desenvolvimento (Bussab, 2003). Os contextos de interação entre pares, de modo especial o grupo de brincadeiras, formam espaços naturais de relação e de desenvolvimento contribuindo com a construção da identidade individual, grupal e na significação dos contextos socioculturais. Desse modo, Silva (2006) propõe que a compreensão do desenvolvimento envolve o conhecimento da sua dinamicidade e complexidade, marcado pelas características do contexto em que a pessoa vive, além da descrição das interações de elementos de ordem pessoal e relacional.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, caracterizada pelo adulto que atravessa a temporalidade na infância, temos uma relação estimável entre a criança, o lazer e as maneiras que se comportam quando estão em contato com o brincar, construindo, assim, sua cultura lúdica. O brincar é o principal modo de expressão da infância e uma das atividades mais importantes para que a criança se constitua como sujeito da cultura, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer. Por meio do universo lúdico que a criança se satisfaz, realiza seus desejos e

explora o mundo ao seu redor, tornando importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor.

A dinâmica de morar na Amazônia, especificamente às margens do Rio Amazonas, configura um relevante neste estudo, pois os ciclos das águas norteiam a vida dos camponeses que lá vivem. Podemos inferir que o rio atua como constritor e fonte de contato, uma barreira, mas também uma ponte ambiental, criando e restringindo as possibilidades de interação entre as crianças. Mesmo com todas as novas tecnologias que possibilitam o acesso à internet, bem como uso de produtos tecnológicos como *tablets* e *smartphones* as crianças da Comunidade São Francisco ainda preservam as essências das brincadeiras antigas (naturais). Todas as brincadeiras observadas têm algum tipo de relação com o contexto em que ocorrem, contudo quando trata-se do varzeano amazônico, variados aspectos físicos, sociais e relacionais implicam nos diferentes modos de brincar.

As crianças estão tão conectadas e integradas à natureza que seus brinquedos “nascem” das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da sua imaginação, seus corpos e os ensinamentos dos pais e avós. Barquinhos, casinhas, piões, espingardas, petecas e faz de conta que reproduzem suas vidas e o universo adulto e contam quem elas são. Rodas e cantigas em que crianças e adultos, juntos e muito à vontade, criam ritos e ritmos na vida desses brincantes. Galhos de árvores, troncos, bichos, milho, sementes, linhas, elásticos, tampinhas de garrafa, caixas de fósforos, ferros velhos, pedras, barbantes, latinhas, chinelos de borracha e faquinhas, isopor, madeiras, cortiças e muita habilidade e imaginação: é assim que crianças das inúmeras comunidades ribeirinhas constroem seus brinquedos e inventam suas brincadeiras e na comunidade pesquisada não se difere.

Assim podemos concluir que nesses labirintos paisagísticos da Comunidade São Francisco, embrenhados em florestas, matas, morros e tantos outros esconderijos, as crianças varzeanas, com seus valores e suas culturas, ocultam tesouros por nós desconhecidos. Suas brincadeiras permitiram conhecermos e aprendermos com o desconhecido, possibilitando o espaço para as crianças serem nossos mestres e lermos, nas entrelinhas, o significado dos seus brincares, de suas territorialidades. Desta forma, podemos inferir que a criança ribeirinha amazônica é protagonista de sua própria cultura e assim constrói sua cultura a partir dos referenciais lúdicos as quais são oferecidos.

Referências

Barraza, L. (1999). *Children's drawing about the environment*. Environmental Education Research, 5(1), 49-66.

Bussab, V.S.R. (2003). *Afetividade e interação social em crianças: perspectiva psicoetológica*. Tese, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo. Brasil.

Carvalho, A. M. A.; Império-Hamburger, A.; Pedrosa, M. I. (1996). *Interaction, regulation and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples*. In M. Lyra & j. Valsiner (Eds.), *Child development within culturally structured environments: Vol. 4. Construction of psychological processes in interpersonal communication* (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.

Carvalho, A. M. A.; Magalhães, C. M. C.; Pontes, F. A. R.; Bichara, I. D. (Ed.). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Chawla, L. (1992). *Childhood Place Attachments*. In I. ALTMAN, &M. L. Setha (Orgs.). *Human behavior and environment: Vol.2. Place attachment* (pp. 63-86). News York: Plenum.

Corsaro, W.A. (1992). *Interpretative reproduction in children's peer cultures*. Social Psychology Quarterly, 55, 160-177.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press. (Original work published 1997).

Cruz, M.Q. (2018). *Brincadeira é coisa séria: O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das*

crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM). Dissertação, Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas. Brasil.

Garnier, C. (1999). *La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale*. In M. L. Rouquette & C. Garnier (Eds.). *La genèse des représentations sociales* (pp. 87-113). Montreal, Canada: Nouvelles.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York : Teachers College Press. Jodelet, D. (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris, PUF.

Jodelet, D. (2001). *O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais*. Sociedade e Estado, Brasília. Nº, V. pp

Kishimoto, T. M. (1997). *O brincar e suas teorias*. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning.

Lucariello, J. (1995). *Mind, culture, person: elements in a cultural psychology*. Human Development, 38, 2-18.

Profice. C. C. (2010). *Percepção ambiental de crianças em ambientes naturais protegidos*. Tese (Tese em Psicologia Ambiental) – UFRN. Natal.

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: An introduction*. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice, and politics* (p. 1-23). Brookfield, VT: Avebury.

Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S. *Rede de significações: alguns conceitos básicos*. In: Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S.; Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 24-25), POA: Artmed.

Silva, L. M. A.; Gomes, E. T. A.; Santos, M. F. S. *Diferentes olhares sobre a natureza: representação social como instrumento para educação ambiental*. Estudos de Psicologia, Natal, v. 10, n. 1, p.41-51, 2005.

Silva, L.I.C. (2006). *Papagaio, pira, peteca e coisas do gênero*. Tese em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará. Brasil.

Sternberg, H. O. (1998). *A água e homem na várzea do Careiro*. Museu Paraense Emilio Goeldi.

Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Tuan, Y. (1983). *Espaço e Lugar : a perspectiva da experiência*. Londrina : Eduel, 2013.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children' action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.

Wallon, H. (1986). *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*. In: Werebe, M. J.; Nadel-Brulfert, J. Henri Wallon. São Paulo: Ática, p. 168-178.

Werebe & J. Nadel- Brulfert (Orgs), Henri Wallon. São Paulo: Ática.

CAPÍTULO 9

Representações sociais de violência escolar para estudantes de escolas particulares

*Daniel Henrique Pereira Espíndula
Lauriston de Araújo Carvalho*



As primeiras descrições da adolescência surgem, segundo Senna e Dessen (2012), no início do sec. XV. Apesar do tema começar a ser recorrente no final dos anos 1890, foi no sec. XX que a adolescência se tornou um tema de crescente interesse na história da psicologia. No tocante à discussão da adolescência, a ciência psicológica vem desenvolvendo teorias e construtos desde 1920, portanto, há quase um século. Ao longo dessas décadas, o enfoque dos estudos e discussões tem passado pela descrição e mudanças sistemáticas de comportamento (Aberastury & Knobel, 1992).

Lerner e Steinberg (2004) identificam duas fases teóricas na história científica da psicologia, as quais são sobrepostas. A primeira, marcada por estudos descritivos e não-teóricos, iniciando no séc. XX até os anos 1970, e a segunda, focada na avaliação de teorias e hipóteses, buscando justificativas aos processos de desenvolvimento influenciados por contextos mais amplos e diversificados. Esse período se destacou pelo interesse em modelos sistêmicos e estudos longitudinais, e, pela plasticidade e diversidade dos processos, no curso de vida, iniciando nos anos 1970 até os dias atuais.

Do ponto de vista taxionômico, podemos classificar as principais teorias do desenvolvimento humano, no tocante à adolescência, a partir de duas questões (Senna & Dessen, 2012), denominadas aqui de matrizes: a) adolescência como fase distinta no desenvolvimento, e, b) adolescência marcada por um período caracterizado por crescentes e inevitáveis níveis de turbulência. Tais matrizes organizaram as teorias da adolescência sob duas égides - organísmica ou contextualista, representadas pelas teorias biológicas, psicanalíticas, socioculturais e cognitiva (Senna & Dessen, 2012).

Dentro da primeira matriz, que toma a adolescência como fase distinta do desenvolvimento humano, temos a obra de Stanley Hall (1904). A adolescência é entendida como um período de transição universal e inevitável, considerando-a como um segundo nascimen-

to, reconhecendo a influência da cultura, e ao mesmo tempo, as diferenças individuais do adolescente.

Apesar de considerar a adolescência como um momento crucial no desenvolvimento, as teorias de base psicanalítica não a consideraram como uma fase distinta. Seria na adolescência que ocorreria a reativação de vários impulsos sexuais e agressivos experimentados pela criança nas fases iniciais do seu desenvolvimento, mas de forma madura.

Já a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson descreve o desenvolvimento humano a partir de uma série de estágios previsíveis. A ênfase desta teoria está na influência dos ambientes e do impacto da experiência social durante todo o curso de vida na busca da superação de conflitos centrais em cada estágio do desenvolvimento.

Estudos mais recentes têm evidenciado que apesar dos esforços das teorias mais clássicas da psicologia em descrever as mudanças advindas com a chegada da adolescência, infelizmente se mostraram insuficientes na explicação do desenvolvimento nesta etapa ao longo do curso de vida (Lerner & Steinberg, 2009; Senna & Dessen, 2012). Ao passo que novos modelos baseados em evidências foram sendo produzidos, novos modelos explicativos e integrativos dos contextos biológicos e culturais foram surgindo.

Nesse novo cenário, surge a perspectiva do curso de vida. Apresentada como uma orientação teórica que propõe a identificação dos estágios de vida (infância, adolescência, adultez e velhice), a partir dos aspectos sócio-históricos. Nesta visão, as mudanças históricas e ambientais modelam o processo desenvolvimento em diversos níveis. O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979/1996) estabelece que para se compreender o desenvolvimento humano é necessário analisar as influências múltiplas dos diferentes ambientes, diretos ou indiretos, ao ser humano. Ainda, segundo o autor, essas interações podem variar de acordo com os atributos pessoais, dos contextos e do momento em que elas

acontecem, podendo produzir tanto competências como disfunções no desenvolvimento.

Apesar dos avanços na compreensão da adolescência, verifica-se no cenário atual a caracterização da adolescência como uma fase da vida, repleta de dificuldades, conflitos, alterações constantes de humor e comportamentos de risco. Estas discussões ainda estão presentes nos cursos de graduação, em postagens e entrevistas de profissionais a veículos de comunicação ou em argumentos de professores e profissionais da saúde que lidam diretamente com o público adolescente, por exemplo. Tais concepções distorcem a ideia de processo contínuo do desenvolvimento humano, atribuindo ao sujeito atributos pessoais dissociados das relações sociais, tais como estigmas e estereótipos, do adolescente descompromissado, desleixado ou agente de violência, por exemplo.

O Fenômeno da Violência e sua Inserção no Espaço Escolar

Tão antiga quanto a própria humanidade, a violência é um fenômeno ainda presente em várias culturas e sociedades. Uma das conceituações clássicas mais adotadas entre o meio acadêmico e social é o da Organização Mundial de Saúde – OMS (2002). Para esta, a violência seria uma constante na vida de um grande número de pessoas e segmentos sociais ao redor do planeta, estando presente em todas as gerações, grupos sociais e culturais. Segundo Brandão Neto et al (2014), a violência é um fenômeno sócio-histórico multifacetado que se estende a toda sociedade, manifestando-se de várias formas.

Ao propor uma definição para o fenômeno, Michaud (1989) entende que há violência quando um ou vários atores agem frente ao(s) outro(s) gerando danos, sejam eles físicos, morais, simbólicos ou culturais. Já a OMS (2007) entende que violência seria a imposição

de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. Em uma vertente mais filosófica, Chauí (1980) compreende a violência sob a ótica do assujeitamento e dominação presentes nas relações de poder. Nas palavras da autora, violência seria o “processo pelo qual o indivíduo (humano ou não) é transformado de sujeito em coisa” (Chauí, 1980, p.16).

Ao considerarem o conceito de violência pela OMS (2002), Araújo, Coutinho, Miranda e Saraiva (2012), afirmam que este fenômeno perpassa diversos espaços e instituições sociais, tais como o trabalho, a família e a escola. Para Silva, Oliveira, Bandeira e Souza (2012), a violência no âmbito escolar abarcaria os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos ocorridos no ambiente escolar.

No contexto brasileiro, Nascimento e Menezes (2013) evidenciam que o interesse pelo tema da violência começou a ser objeto de relevância científica a partir da década de 1980. Estudos subsequentes na década de 2000 produzidos por Abramovay (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, 2003; Abramovay, 2005) procuraram descrever como se dava a relação da violência nas escolas em diversos cenários e contextos brasileiros.

Stelko-Pereira e Williams (2010) salientam que apesar de vários estudos ao longo dos anos procurarem apresentar um conceito ou definição operacional para a violência escolar, infelizmente ainda não está claro o que o fenômeno abarcaria. É frequente encontrar nas produções científicas nacionais e internacionais a exposição de diversos conceitos de violência escolar, acompanhada da dificuldade em se encontrar um consenso entre os pesquisadores a esse respeito, uma vez que o termo pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de várias maneiras (Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Para Abramovay e Avancini (2000), a definição de violência pode sofrer variações na idade, sexo e condição social a depender de quem a

está definindo – professor, aluno ou diretor. Debarbieux (2002), por sua vez, aponta que utilizar uma única definição de violência seria algo ineficaz devido a generalidade de possibilidades que a violência escolar pode adotar. Para o autor, o interessante é que as produções científicas multipliquem os pontos de vista para o entendimento da realidade do fenômeno.

Ao refletir sobre as causas da violência escolar, Díaz-Aguado (2005) elencam o fenômeno da exclusão social à violência escolar. O autor cita, por exemplo, a facilidade na obtenção de armas de fogo como mais um elemento na violência escolar. Coadunando com esse pensamento, Oliveira e Martins (2007) agregam o fenômeno da exclusão social via desigualdade social como elemento colaborador para a violência relacionada à escola.

Toro, Neves e Rezende (2010) assinalam que a vivência da violência escolar apresenta elementos peculiares, danificando vínculos e gerando prejuízos ao desenvolvimento humano nas esferas afetivas, cognitivas e sociais. Tal processo corresponderia um sintoma da crise das relações sociais, não se restringindo à esfera escolar. Ao discutir os danos causados pela violência escolar, Anser, Joly e Vendramini (2003), destacam que os fatores de violência externos à escola têm gerado conflitos em sala de aula acarretando prejuízos no aprendizado do aluno. Brandão Neto et al (2014), por sua vez, sinalizam as consequências da violência escolar na saúde dos discentes e demais membros do corpo escolar.

Em relação às diversas facetas da violência escolar, Lobato e Placco (2007) alertam para a diversidade de possibilidades de manifestação da violência escolar, distinguindo-a em: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira seria aquela produzida no espaço escolar, cenário de violência, sem qualquer relação com as atividades da instituição. A segunda ocorreria quando os alunos depredam a escola, insultam professores e funcionários. Junto com esta violência deve ser analisada também a violência da escola, institucio-

nal e simbólica das relações de poder entre professores e alunos, além de atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

Na busca da compreensão da violência entre pares em uma escola pública, Silva et al (2012) apontam que os tipos mais comuns de violência encontrada nas escolas são a física, verbal, simbólica e o *bullying*. Em outro estudo conduzido por Araújo et al (2012) com o objetivo de compreender as representações dos adolescentes a respeito da violência escolar, verificaram que para o público pesquisado a violência escolar foi representada como sinônimo de assédio, apresentando-se em diversos formatos, como roubar, machucar, brigar, dar murros, xingar e falar palavrão. Tais atos seriam sustentados pelo abuso de poder e falta de respeito para com o outro, resultando na manutenção de relações estabelecidas em sentimentos de ódio, dor e choro.

Stelko-Pereira e Williams (2010) salientam que quando se remete à violência escolar, os alunos e professores são os personagens mais lembrados. No entanto, segundo os autores, qualquer ator social que esteja envolvido do ambiente educacional (porteiros, pessoal da limpeza, pais e responsáveis, por exemplo) pode ser inserido nesse conceito, podendo vir a desenvolver ou testemunhar atos de violência, não devendo assim, ser esquecidos ou deixados de lado em pesquisas, intervenções e programas preventivos.

Em pesquisa nacional de saúde escolar conduzida por Malta et al (2010), os resultados apontaram que pelo menos 24% dos adolescentes relataram já terem sido vítimas de *bullying*. Estes resultados coadunam com os achados encontrados por Fischer et al (2010), do qual 12,5% dos estudantes de ensino fundamental de várias regiões já haviam sido vítimas de *bullying*, tanto em escolas públicas quanto privadas

Apesar da importância e reconhecimento que o *bullying* vem assumindo no cotidiano escolar, Araújo et al (2012), sinalizam que

grande parte das pesquisas realizadas tem contemplado prioritariamente tal fenômeno em detrimento de outras problemáticas que a violência pode assumir no ambiente escolar. Nessa direção, Silva et al (2012) destacam a relevância de novas proposições que investiguem o tema da violência escolar, entre outros fatores por afetar o processo educativo, considerado aqui como primordial para o desenvolvimento humano e formação para o exercício da cidadania.

Conforme já destacado por Stelko-Pereira e Williams (2010), alargar a compreensão da violência no ambiente escolar contemplando os diversos atores envolvidos no processo educacional, parece ser o caminho mais eficaz de compreensão do fenômeno e proposição de estratégias preventivas e de enfrentamento para a questão. Assim, lançar mão da Teoria das Representações Sociais (TRS) como uma ferramenta teórico-metodológica seria mais apropriado para o entendimento das relações entre estudantes de escolas particulares distantes dos grandes centros urbanos e do modo como representam a violência escolar e as articulam com suas práticas cotidianas escolares, contribuindo assim para o alcance dos objetivos propostos.

A Teoria das Representações Sociais

Segundo Moscovici (1961), as representações sociais ou teorias do senso-comum, correspondem aos significados construídos no interior das relações sociais. Esses significados são compreendidos como constituídos da realidade social, sendo explicativos e prescritivos de normas e valores sociais. Por estarem articuladas às teorias científicas, as representações sociais relacionam os conhecimentos elaborados pela ciência através de um processo de ressignificação, recriando no bojo das teorias populares, do conhecimento do cotidiano ou do dia-a-dia, universo consensual.

O estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui um vasto campo de pesquisa englobando uma ampla variedade de temas, podendo se relacionar a qualquer objeto social transmitido através da comunicação e que tenha uma relevância para o grupo, fazendo parte de suas práticas cotidianas (Sá, 1995). No âmbito da Psicologia, a TRS se apresenta como uma importante ferramenta teórica pela aplicabilidade para os pesquisadores e para aqueles que buscam compreender os significados e processos relacionados ao conhecimento do senso comum.

Em relação aos estudos desenvolvidos no âmbito das representações sociais que enfocaram a temática da violência relacionada ao ambiente escolar, encontram-se os estudos desenvolvidos por Oliveira, Chamon e Maurício (2010), buscaram compreender as representações de violência para estudantes universitários paulistas. Os resultados com este outro público discente aponta para uma violência causada pelo desamparo do Estado e outra pelo desamparo familiar.

| 266

O estudo dirigido por Santos, Almeida, Mota e Medeiros (2010) versou sobre as representações sociais de violência com adolescentes de escolas públicas e particulares. Segundo os pesquisadores não se evidenciou diferenças expressivas entre os dois grupos pesquisados no tocante à temática da violência. Por fim, Araújo et al (2012) investigaram as representações de violência escolar com enfoque nos estudantes de ensino médio de escolas públicas. Para estes, a violência é representada como um fenômeno multifacetado, gerando impactos diretos nesse segmento social.

Apesar da temática ser alvo de preocupação de diversos estudiosos desde a década de 1980 (Bispo & Lima, 2014), tal objeto ainda carece de compreensões e explicações em seus mais diversos contextos. A maior parte das pesquisas teve enfoque em escolas públicas ou com estudantes universitários. Investigar as representações de violência em instituições privadas abriria um campo de discussão ainda pou-

co explorada. Diante desta constatação, tais lacunas serão tratadas e discutidas, ao se buscar compreender as representações sociais de estudantes de ensino médio de escolas particulares sobre a violência no ambiente escolar e as práticas sociais alusivas a tal representação.

Método

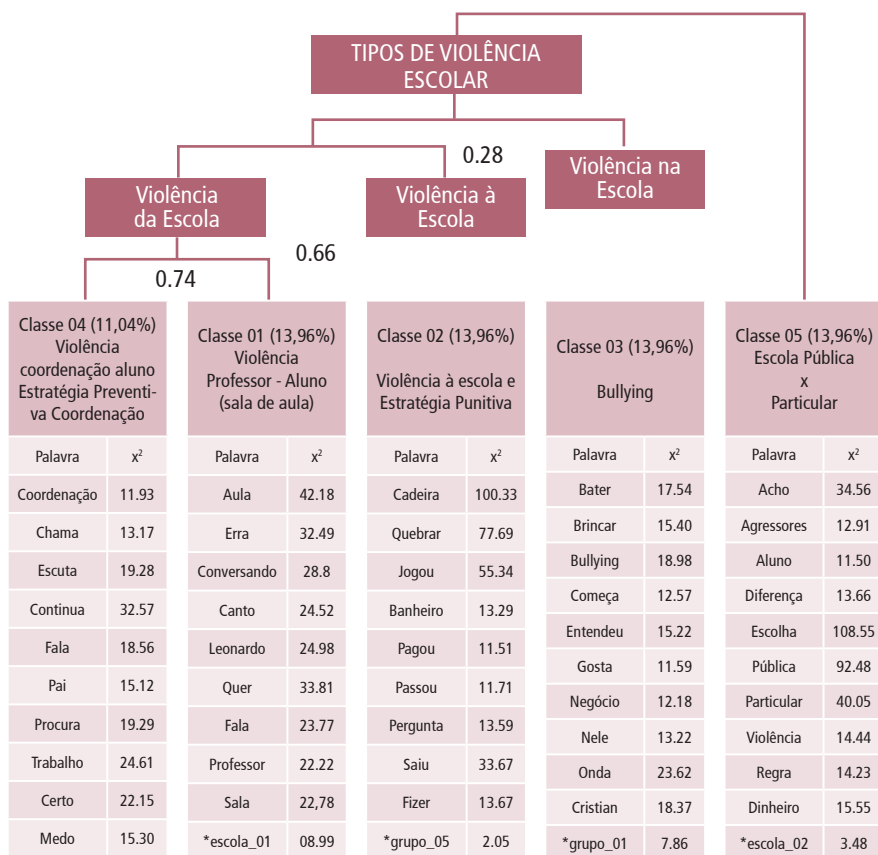
Participaram da pesquisa estudantes do ensino médio de três escolas particulares do interior pernambucano. Ao todo foram realizados seis grupos focais com uma média de oito estudantes por grupo, com idade variando entre 13 e 15 anos. Os grupos focais foram realizados nas próprias escolas no horário de aula mediante acordo com a direção das instituições e assinatura prévia do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) pelos pais/responsáveis dos estudantes. As discussões foram orientadas a partir de um roteiro sobre a temática violência escolar enfocando: conceito, agressores e vítimas, estratégias protetivas desenvolvidas pelos estudantes e instituição para minoração da violência.

Após a realização dos grupos focais, as falas foram transcritas na íntegra e analisadas pelo *software* Iramuteq. O programa Iramuteq realiza uma análise estatística efetuada no *corpus* em uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O programa efetua uma matriz palavra por unidade contextual (afirmações) com o objetivo de investigar semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras visando identificar padrões repetitivos de linguagem. A seguir, serão apresentados os resultados alusivos à representação de violência escolar dos estudantes e as práticas sociais desenvolvidas em relação ao tema.

Resultados e Discussão

A Classificação Descendente Hierárquica realizada pelo Iramuteq organizou o corpus em dois eixos e cinco classes, preservando 82% de todo o material processado, conforme aponta a Figura 01:

DENDROGRAMA - Representação social de violência escolar para estudantes de escolas particulares



O primeiro eixo, Tipos de violência escolar, agrupa 71.75% de todo o material analisado, é formado pelas classes 04, 01, 02 e 03. A classe 04 (Violência coordenação-aluno/estratégias de enfrentamento) possui uma correlação de 0,74 com a classe 01 (Violência professor-aluno – sala de aula), que, por sua vez, ligam-se à classe 02 (Violência à escola/estratégias de enfrentamento) numa correlação de 0.66. A classe 03 (*Bullying*) descreve as características e os episódios na escola, ligando-se a todas as classes anteriores por um subeixo de correção 0.28. O segundo eixo é formado pela classe 05 denominada Escola pública x particular e descreve as diferenças e os tipos de violências ocorridos nos espaços das escolas públicas e particulares.

Atentando internamente para os significados presentes em cada classe, verifica-se que a classe 04 (Violência coordenação-aluno/estratégias de enfrentamento) apresenta as medidas adotadas pelas coordenações das escolas para os casos de violência, segundo os estudantes pesquisados. Tais ações ocorrem em consequência de episódios que envolvem discentes, dando-se de modo pontual e que não leva em consideração a versão dos alunos. Para os estudantes, os coordenadores desconhecem a realidade dos fatos e não dão o direito de defesa ao aluno. Segue abaixo relatos dos grupos focais extraídos do *software* Iramuteq. As palavras em negrito são as que possuem maior destaque em cada classe:

Eles não escutam, não procuram saber se aconteceu alguma coisa **antes**, o negócio é o seguinte: você **tá** errado! (Classe 04)

Quando eu vou pra lá, sinceramente, bate-boca **mesmo**, porque nem todas as vezes **eu tô errado** e a pessoa tem que **escutar calado**, não pode se defender (Classe 04)

As práticas educativas adotadas pelas instituições para prevenir a problemática se resumem em sua maioria em “dar lições de moral” perante os demais alunos, como exemplifica o trecho:

Ela começou a me **dar** uma lição de **moral e todo mundo calou a boca...** ela começou a falar um monte de coisa” (classe 04)

Este formato de resolução de conflitos ancora-se em antigos modelos de educação, pautado na culpabilização do estudante, sendo o mesmo obrigado a ouvir sermões disciplinadores. É interessante denotar aqui que apesar das escolas serem reconhecidas na comunidade por adotarem em seu modelo de ensino práticas que favorecem a tomada de consciência crítica e reflexiva, as práticas disciplinares seguem um caminho em paralelo, visando o silêncio e o disciplinamento dos corpos, conforme aponta Foucault (1987). Tais resultados também são encontrados em estudos produzidos sobre o processo de disciplinamento escolar (Fonseca, Silva & Salles, 2014; Giongo, Munhoz & Olegario, 2014).

A classe 01 (Violência professor – aluno em sala de aula) trata da violência exercida pelo abuso de poder dos professores via coerção dos alunos. Segundo estes, os professores os expulsam da sala de aula sem antes averiguar os fatos ou a veridades destes. O exemplo a seguir, retirado da análise ascendente do Iramuteq, exemplificam tal questão:

Tem **casos dos professores** exercendo de **forma** arbitrária o **poder** deles... eles usam a autoridade para **botar** para **fora** e **não** sabem o que **aconteceu** (classe 01)

Os resultados aqui encontrados se assemelham aos de Toro et al (2010). Segundo os autores, controle e poder reafirmavam o lugar do professor na escola via o controle e silêncio dos alunos em sala.

Uma segunda modalidade de violência da relação professor-aluno seria humilhação do discente em sala de aula via obrigação de realizar trabalhos escritos contra a sua vontade. Os estudantes argumentam que são obrigados a desenvolver atividades como forma de punição, mesmo quando não estão atrapalhando o andamento das aulas:

Acho isso **errado**, tem que **conversar**, eles **querem** impor coisas que a **gente não quer fazer**, me obrigar a copiar o que ta no **quadro**, ele não tem o **direito** de me colocar para **fora da sala**, como vários **professores** fizeram (classe 01)

O jogo assimétrico de poder vivenciado na relação professor-aluno foi um dos elementos encontrados no presente estudo sendo também verificado por Toro et al (2010). Em relação ao modo como o professor conduz sua relação em sala de aula com os alunos, Nicolau (2000) distingue três tipos de práticas: democráticas, autoritárias e *laissez-faire*. O atributo predominantemente marcado nos discursos dos estudantes pesquisados foi o estilo autoritário.

No sub eixo Violência da Escolar, formado pelas classes 04 e 01, os participantes narram suas inquietações para com as instituições escolares por não serem compreendidos como sujeito de direitos. A aplicação de sanções morais e a falta de traquejo para lidar com situações por ora consideradas típicas da adolescência por parte dos professores, tais como, conversas paralelas e brincadeiras durante a aula, são alguns exemplos apontados pelos estudantes como eventos corriqueiros. As práticas educativas desenvolvidas pelos gestores e professores são as mesmas. Os alunos narram que não possuem espaço para o diálogo e negociação entre as partes, evidenciado pela assimetria de poder e nomeado pelos estudantes como abuso de poder e autoridade, configurando-se em atos de violência segundo os discentes.

A classe 02 trata da violência ao patrimônio escolar e das estratégias desenvolvidas pela escola frente ao problema. Segundo os estudantes, tais práticas punitivas resumem-se à reparação do dano. Quando algum item do patrimônio é danificado pelos estudantes, como a quebra de uma cadeira ou porta da sala, a escola impõe imediatamente que os pais paguem por aquele item. Abaixo são utilizados trechos dos grupos focais para exemplificar a discussão. Os nomes citados foram alterados de modo a garantir o anonimato e confidencialidade dos participantes e da instituição.

Coitado de Toninho **até hoje** ele **ainda** tá **pagando** a porta que ele **quebrou** e ainda **assinou** umas quatro fichas (Classe 02)

Teve uma vez que Marianna [a coordenadora] **passou** dizendo que se **pegasse** uma **cadeira riscada** iria ter que pagar (Classe 02)

A respeito da violência à escola, via atos de vandalismos e deprecação do patrimônio, Charlot (2002) e Salles, De Paula e Silva, Rவில்illa e Fernandes (2014), entendem tais comportamentos como uma forma dos estudantes buscarem provocar danos à instituição e aos profissionais que a representam. Para os autores, o ato de deprecar o espaço de ensino pode ser entendido como uma resposta reativa à violência da escola direcionada aos estudantes, perspectiva que é coadunada pelos autores deste estudo.

| 272

O estudo conduzido por Salles et al (2014) mostrou, por exemplo, que as práticas de violência eram justificadas pelos alunos por se sentirem vítimas de falsas acusações e a imposição de normas disciplinares não aceitas pelos jovens. Tais estudos reforçam os resultados encontrados na presente pesquisa ao se verificar a correlação de 0,66 apontada pela análise descendente hierárquica entre as classes 04 (Violência coordenação-aluno/estratégias de enfrentamento) e classe 01 (Violência professor – aluno em sala de aula).

Apesar da reparação do dano consistir em uma medida amplamente aplicada aos adolescentes em caso de dolo leve, como deprecação ao patrimônio, por exemplo, tal ação não é entendida como uma medida educativa pelos adolescentes. Segundo os participantes, o estudante é notificado, mas não há qualquer discussão a respeito. Há casos em que o próprio aluno, além de custear o conserto, realiza o reparo do bem, como pintar paredes e carteiras. Entretanto, na maioria das vezes a escola contrata um profissional especializado para executar o reparo de seu patrimônio.

A classe 03 (*Bullying*) é formada por 38,31% de todo o material analisado, compondo quase a metade de todo o corpus analisado. Para os adolescentes pesquisados, esse tipo de violência se dá na relação aluno-aluno e é descrito como ofensas verbais, xingamentos e apelidos, dirigidos a uma pessoa sobre algum atributo pessoal específico, o que para Pinheiro e Williams (2009) também podem ser entendidas como práticas de intimidação ou violência de pares. Tal intimidação é verificada nos discursos dos adolescentes pesquisados:

Bullying é você chegar pro cara dizendo, seu gordo, seu magro, seu feio. Depende do sentido também né! A questão de ofender a pessoa (classe 03)

A definição operacional de *Bullying* parece ser consenso entre diversos autores (Lopes, 2005; Mello, 2010; Pizarro & Jiménez 2007), entendida como atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Para os adolescentes pesquisados, essa assimetria de poder é objetivada na figura do mais forte, representada na imposição de força por parte dos mais fortes frente aos demais do grupo.

O agressor geralmente são as pessoas mais fortes, que se acham os fortões e podem fazer qualquer coisa (classe 03)

Durante os grupos focais, vários alunos relataram que já foram alvos de *bullying* em algum momento da vida. Tais dados refletem e reforçam os achados de Fischer et al (2010) e Malta et al (2010). Segundo os adolescentes ouvidos, o motivo da intimidação/violência se deu a partir de alguma característica pessoal e/ou socialmente não valorizada que despertou a atenção do colega considerado agressor.

Eu já sofri bullying lá na rua, porque lá na minha rua tinha uns vizinhos que eram todos magrinhos, e eu e minha irmã

éramos bem **gordas** quando éramos **criança**, ai todo mundo **ficava tirando onda** com a **gente**... ficar dizendo que eu sou **magra**, isso é **bullying** entendeu? (classe 03)

No que tange aos espaços em que a violência escolar pode ocorrer, Stelko-Pereira e Williams (2010), citam que apesar de considerar que a violência escolar ocorre comumente dentro da estrutura física da escola, a mesma não se limita àquele espaço, mas a qualquer espaço geográfico. Corroboramos aqui com tal compreensão e acrescentamos que estas podem ocorrer no deslocamento escola-casa, ou na própria comunidade em que os estudantes residem e estudam, como o caso aqui narrado.

Durante a condução dos grupos focais foi possível perceber ainda que os alunos não conseguiam diferenciar os limites entre brincadeiras, insultos, agressões físicas pontuais, do *bullying*, dado semelhante ao encontrado no estudo da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (Malta, et. al., 2010). Esse entendimento sobre o fenômeno desemboca num grande número de episódios de violência abarcados pelo tema, em contextos diversos dentro e fora da escola, como um elemento constitutivo da representação social de *bullying*, caracterizado pelas práticas cotidianas de brincadeiras de mau gosto e ofensas.

Operando em uma lógica de um sistema de significados organizados em torno de um tema maior, podemos perceber que os achados mostram como a representação social de violência escolar é composta na verdade por um sistema de representações organizado em torno de um saber que une outras representações. A representação de *bullying* é uma dessas representações que estão presentes nesse arranjo.

Interessante observar que os adolescentes citam um estudante, aqui chamado de Bruno, como uma potencial vítima de *bullying*. Os agressores são os alunos da classe, que “tiram onda” e o agredem o fisicamente.

Desde a sexta série que o nome dele é Bruno-idiota, já é idiota o nome dele, e ele não pode falar nada que o povo fica tirando onda com ele, com a mãe dele, com tudo e bate nele (classe 03)

No momento em que a pesquisa fora realizada, o estudante nomeado por Bruno estava no segundo ano do ensino médio, e segundo os relatos, as agressões existiam pelo menos desde o sétimo ano. Pereira (2002) e Pizarro e Jiménez (2007) consideram para que alguém seja identificado como vítima de *bullying* é necessário que o mesmo tenha sofrido de três a seis ataques no mínimo, em um mesmo período do ano, e que estes ataques apresentem um caráter de intencionalidade e repetição. Tomando por base tal concepção, percebe-se que o estudante citado foi uma vítima sistemática de *bullying*.

Para o grupo pesquisado, o *bullying* é um dos elementos da representação social da violência escolar, sendo marcado por brincadeiras, insultos e embates físicos episódicos. Qualquer atitude de trombar com o outro, xingar a mãe do próximo ou rir de algum comentário esporádico, por exemplo, são indicados como *bullying*. A “confusão” do que realmente seria *bullying* é compreensível teoricamente. Mello (2010) justifica esse tipo de lógica a partir da dificuldade de uma maior sistematização do termo em traduzi-lo em diversas línguas, gerando diversos outros significados. Somado a isso, a propagação do tema pela mídia, muitas vezes de forma superficial e conflituosa colaboram para uma compreensão diferente do que é produzido no universo reificado e compartilhada pelo grande público – universo consensual.

Lopes e Saavedra (2003) mostram que apesar das grandes exposições midiáticas e discussões no âmbito público educacional, o *bullying* ainda é uma forma de violência grave e sutil, quase despercebida aos olhos dos educadores dentro do espaço escolar. Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, habitualmente ignorados ou não valorizados tanto por professores quanto pelos pais.

É importante ressaltar o modo como a vítima reage às agressões, pois, geralmente os alvos são aqueles que arcam com as consequências do comportamento violento dos colegas e não dispõem de recursos ou habilidades para se defenderem (Mello, 2010). O estudante nomeado por Bruno, por exemplo, não responde às provocações, gerando, às vezes, certa indignação de outros alunos sobre a reação conformada do colega.

Os **meninos batem** muito **nele** e ele não **faz nada**. Eu **fico** besta **como aquele menino** é leso [bobo]. Vinte e cinco **minutos** depois já tão lá **começando de novo**, **ele não se toca mesmo!** (classe 03)

Vale destacar a importância e o cuidado para a não patologização dos atores envolvidos em práticas de *bullying*, sejam eles tidos como vítimas ou agressores. Geralmente a classificação dos agressores gira em torno daqueles que apresentam comportamentos considerados antissociais; membros de famílias tidas como desestruturadas; com poucos relacionamentos afetivos; pouca empatia, etc (Mello, 2010). A proposição aqui é que o fenômeno deve ser analisado a partir de uma ótica relacional e sócio-histórica, não se concentrando em um dos elementos da relação – vítima ou agressor, mas se estendendo aos demais colegas de classe. Os colegas de sala não são lembrados nos estudos sobre o tema. No entanto, estes corroboram com a prática do *bullying* a partir de incitamentos, risadas, conivência com os atos e o silêncio frente à coordenação escolar.

O segundo eixo, representado pela classe 05 (Escola Pública x Particular), agrupa 28,25% de todo o material analisado e discute as diferenças entre a violência ocorrida nas escolas públicas e particulares. No que tange à violência física, os estudantes a representam como não sendo deles, mas do outro grupo pertencente ao dos estudantes de escolas públicas. Segundo os estudantes das escolas particulares, os motivos para a violência em escolas de periferia estariam ancorados em questões de infraestrutura, expressas pela falta de recursos ma-

teriais, sujeira, equipamentos quebrados e, falta de controle da coordenação sobre os estudantes. A desigualdade social, expressa pelo baixo acesso à renda, falta de informação e conhecimentos, foi outro elemento citado pelos jovens pesquisados para justificar a diferença e superioridade para com os estudantes da escola pública.

Eu **acho** a desigualdade, porque a escola por **ter menos** assistência do que na **escola particular** e aí eu acho que **acaba tendo violência mesmo** (classe 05)

Lá é de **matar** mesmo, é **muito física**. Na **escola pública** ocorre essas **coisas** por **falta** de informação, porque a gente tem **mais conhecimento** do que eles (classe 05)

Ao atribuir ao outro grupo elementos negativos, violência física e minoração de conhecimento e saberes, por exemplo, os estudantes de escolas particulares ancoram-se em lógicas identitárias em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada (Jodelet, 1998).

| 277

Como forma de proteção identitária, os adolescentes atribuem um ordenamento aos tipos de violência quanto a sua gravidade. Enquanto a mais brutal é atribuída ao *outgroup* (escolas públicas), para o *ingroup* a prática de violência entre os estudantes restringe-se à violência verbal na troca de ofensas entre os alunos. As justificativas para práticas mais sutis de violência são atribuídas à escola, em contraponto da pública é mais organizada e possui regras mais rígidas.

Nas **escolas particulares** a **violência** é mais **verbal**... tem apelido sim! Por ser exatamente uma **escola particular** tem **mais regras**, tem **tudo** direitinho, ai ninguém tem coragem **aqui** de bater em **alguém**, de **agredir fisicamente** alguém dentro da **escola** (classe 05)

Quando chamados a refletir quem são os agentes de violência em seu *ingroup*, os estudantes atribuem e objetivam na figura dos alu-

nos com maior poder aquisitivo, enquanto que as vítimas são aquelas pessoas comprometidas com a escola que querem estudar.

Os agressores na escola seriam as **pessoas que tem mais dinheiro**, porque eles **acham** que não precisam mais de ninguém, só do **dinheiro** do pai (classe 05)

As **vítimas** são **aquelas pessoas que querem alguma coisa com a escola**, que vão para a **escola estudar** (classe 05)

As agressões cometidas são verbais marcadas por xingamentos, humilhações. Tais resultados estão em consonância com os achados de Silva et al (2012). Um elemento novo e não encontrado na literatura científica sobre a violência no contexto escolar foi a presença de apelidos de caráter xenofóbico, demarcando uma violência simbólica para com os alunos provenientes de cidades menores e marcadamente rurais. Ao discutir a relação entre identidade e representações sociais para comunidades rurais, Bonomo, Trindade, Souza e Coutinho (2008) salientam que para grupos pertencentes a contextos predominantemente urbanos e tecnológicos, comunidades rurais podem ser vistas como grupos marginais.

Martins-Silva, Souza, Silva Jr., Nascimento e Balbi (2012), se debruçam sobre a relação entre as representações sociais e identidade social. Segundo os autores, as representações sociais podem ser entendidas como a forma pelo qual os atores sociais compreendem o mundo, enquanto a identidade social é formada pelas representações de si, do *ingroup* e do *outgroup*. O processo de formação da identidade social seria um dos componentes das representações sociais, através da explicação da realidade, tomadas de posição e definição da identidade grupal, por exemplo.

Por fim, e não menos importante nos resultados encontrados são as práticas desenvolvidas pelos estudantes para se protegerem de quaisquer atos de violência praticados por outros colegas.

Quando agredidos, respondem na “mesma moeda”. Se a agressão for verbal através de xingamentos, àqueles que foram agredidos respondem com insultos e palavrões. Quando a agressão é física, esta é devolvida com socos, tapas e pontapés. Durante a sessão dos grupos focais foi possível perceber algumas situações de trocas de ofensas e tapas entre os estudantes, independente do sexo dos participantes.

Considerações Finais

A análise e interpretação dos resultados possibilitou a compreensão das representações sociais de violência escolar para adolescentes de escolas particulares, enfocando seus aspectos cognitivos e de tomada de posição frente ao objeto em comparação com outros grupos sociais, como estudantes de escolas públicas, por exemplo. A respeito dos tipos de violência significados pelos estudantes participantes, os mesmos elencaram os conflitos entre professores/coordenação e alunos; a violência contra a instituição via depredação do patrimônio das instituições de ensino e; a violência aluno-aluno, no qual, o *bullying* é objetivado na figura do agressor mais forte e rico.

A dificuldade de comunicação entre os alunos e a instituição escolar é refletida nos conflitos dentro de sala de aula, conforme apresentado no estudo. Os estudantes não representam na figura do professor um protagonista aberto ao diálogo e passível às discussões sobre pensamentos divergentes. A prática desenvolvida pelos professores para resolver os conflitos parece estar ancorada em práticas de relações de poder assimétricas, via assujeitamento dos discentes, resultando em atos de rebeldia e agressões verbais por parte dos estudantes. A não abertura de um espaço de diálogo e negociações para a apresentação e explanação dos fatos pelos estudantes aponta para a dificuldade no estabelecimento de uma interdependência e

reconhecimento da autonomia dos atores envolvidos, referentes às questões que envolvem o ambiente escolar.

A busca por uma relação menos assimétrica e mais igualitária nas relações entre a direção-professor e aluno, para construção de normas e valores parece ser o caminho para minoração dos atos de violência instituídos no ambiente educacional. A prática do diálogo entre as partes envolvidas nos atos considerados de violência antes da punição pode ser outro veículo transformador das práticas que visem a minoração de condutas violentas e eliminem algumas práticas de profecia auto realizadoras verificadas durante o estudo.

Por fim, salientamos que a presente pesquisa não intencionou dar conta de toda a problemática envolvida em torno do tema da violência escolar, buscamos alargar a compreensão do fenômeno tendo em conta sua diversidade de expressões e atores envolvidos. Desse modo, reconhecemos que o presente estudo não esgota a discussão sobre o tema da violência escolar, sendo, portanto, necessárias investigações e estudos futuros com outros atores do universo escolar e em espaços fora do demarcado geograficamente pela escola e que levem em conta, por exemplo, outros componentes sócio-históricos dos grupos para o entendimento da problemática visando uma maior abrangência do entendimento da realidade objetiva.

Referências

Aberastury, A. & Knobel, M (1992). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas

Abramovay, M (2003). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO no Brasil.

Abramovay, M (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acessado em, 20 junho de 2019.

Abramovay, M., & Avancini, M. F (2000). *A violência e a escola: O caso Brasil*. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2&Itemid= Acessado em 27 de junho de 2019.

Abramovay, M., & Rua, M.G (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO no Brasil.

Anser, M.A.C.I., Joly, M.C.R.A., & Vendramini, C.M.M (2003). Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. *Psicologia Teoria e Prática*, 5(2), 67-81.

Araújo, L.S., Coutinho, M.P.L., Miranda, R.S., & Saraiva, E.R.A (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF*, 17(2), 243-251.

Bonomo, M., Trindade, Z.A., Souza, L., & Coutinho, S.M.S (2008). Representações sociais e identidade em grupos de mulheres ciganas e rurais. *Psicologia*, 22 1), 153-181.

Bispo, F.S.B., & Lima, N.L. (2014). A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, 30(2), 161-180.

Brandão Neto, W., Silva, A.R.S., Almeida Filho, A.J., Lima, L.S., Aquino, J.M., & Monteiro, E.M.L.M (2014). Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. *Escola Anna Nery*, 18(2), 195-201.

Bronfenbrenner, U (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. M. A. V. Veronese (Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B (2002). Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432-443.

Chauí, M (1980). A não-violência do brasileiro. Um mito interessantíssimo. *Almanaque Cadernos de Literatura e Ensaio*. 11, 16-24.

| 282

Debarbieux, E (2002). “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-87). Brasília: UNESCO.

Díaz-Aguado, M. J (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Filho, C.M (2001). Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. *São Paulo em Perspectiva*, 15(2), 20-27.

Fischer, R.M., Lorenzi, G.W., Pedreira, L.S., Bose, M., Fante, C., Berthoud, C., Moraes, E.A., Puça, F., Pancinha, J., Costa, M.R.R.C., Vieira, P.F., & Oliveira, C.P.U (2010). Relatório de pesquisa: bullying escolar no Brasil. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats) e Fundação Instituto de Administração (FIA). [site na Internet]. 2010 [acessado 2010 maio 16]. Disponível em: <http://catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2010/03/Pesquisa-Bullying.pdf>

Fonseca, D. C., Silva, J.M.A.P., & Salles, L.M.F (2014). Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 35-43.

Foucault, M (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Giongo, I., Munhoz, A.V., & Olegario, F (2014). Ecos da escola básica: estratégias de disciplinamento e controle. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, 19, 68-83.

Hall, G. S (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company.

Jodelet, D (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. In A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade* (pp. 47-67). Rio de Janeiro: Vozes.

Lerner, R. M., & Steinberg, L (2004). The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 1-12). New York: Wiley.

Lerner, R. M., & Steinberg, L (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (3a ed., pp. 3-14). New Jersey: Wiley.

Lobato, V.S., & Placco, V.M.N.S (2007). Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. *Psicologia da Educação*, 24(1), 73-90.

Lopes, A.N., & Saavedra, L.H (2003). *Diga não para o Bullying – Programa de Redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Porto Alegre: Artmed.

Lopes, A.N (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172.

Malta, C. D., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A. Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A., & Porto, D. L (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultado da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (2), 3065-3076.

Martins-Silva, P.O., Souza, E.M., Silva Júnior, A., Nascimento, D.B., & Balbi Neto, R.R.Q (2012). Adolescentes e homossexualidade: representações sociais e identidade social. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146),474-493.

Mello, E.M (2010). *Podemos prevenir a violência: teorias e práticas*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.

Michaud, Y (1989). *A violência*. São Paulo: SP.

Moscovici, S (1961). *La représentation sociale de la Psychanalyse*. Paris: P.U.F.

Nascimento, A.M.T., & Menezes, J.A (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 142-151.

Nicolau, M. L. M (2000). Escolarização e socialização na educação infantil. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, 22 (1), 119-125.

Oliveira, A.L., Chamon, E.M.O.Q., & Maurício, A.G.C (2010). Represen-

tação social da violência: estudo exploratório com estudantes de uma universidade do interior do estado de São Paulo. *Educar*, 36, 261-274.

Oliveira, E. C. S., & Martins, S. T. F (2007). Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 90-98.

Organização Mundial de Saúde – OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia e la salud. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Disponível: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf. Acessado em 20 de junho de 2019.

Organização Mundial da Saúde (2007). Violence Prevention Alliance. Building global commitment for violence prevention. Geneva: OMS. Disponível em http://www.who.int/violenceprevention/publications/en/vpabroch_en.pdf. Acessado em 20 de junho de 2019.

| 285

Pereira, B. O (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto, Portugal: Imprensa Portuguesa.

Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 995-1018.

Pizarro, H. C., & Jiménez, M. I (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.

Sá, C. P (1995). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M. J. Spink (Org). *O conhecimento do cotidiano*, (pp.19-45). São Paulo: Brasiliense.

Salles, L.M.F., De Paula e Silva, J. M. A., Revilla, J.C., & Fernandez, C (2014). Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. *Psicologia & Sociedade*, 26 (01), 148-157.

Santos, M. F. S., Almeida, A. M. O., Mota, V. L., & Medeiros, I (2010). Representação social de adolescentes sobre violência e suas práticas preventivas. *Temas em Psicologia*, 18(1), 191-203.

Senna, S.R.C.M., & Dessen, M.A (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108.

Silva, C.E., Oliveira, R.V., Bandeira, D.R., & Souza, D.O (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 83-93.

Stelko-Pereira, A.C., & Williams, L.C.A (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45 – 55.

Toro, G.V.R., Neves, A.S., & Rezende, P.C.M (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 123-137.

CAPÍTULO 10

A experiência do parto: aproximações entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social

Sibelle Maria Martins de Barros
Renata Lira dos Santos Aléssio
Rosiêne Vieira da Silva
Mariany Bezerra Neves



Interpretar o mundo e a própria existência é uma tarefa tipicamente humana. A Psicologia tem se dedicado a estudar os processos de significação e de interpretação construídos e partilhados pelas pessoas em diferentes tempos históricos e contextos. Produzir saberes integrados sobre esses processos é um desafio da atualidade, tendo em vista o acúmulo de contribuições teóricas por diversas áreas da Psicologia, notadamente da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social.

Carvalho (1987) chama a atenção para concepção do desenvolvimento humano como unitário e processual. A questão que define o estudo do desenvolvimento humano para a autora é o fenômeno da mudança ao longo da vida e não é em si o estudo de uma “etapa” do ciclo vital. Para Moscovici (1984/2003), o estudo da interação indivíduo – sociedade delinea a Psicologia Social que se interessa pelos processos de mudança na sociedade. Ao colocar em perspectiva essas duas áreas, os fenômenos da *mudança* e da *interação* surgem como dobradiça conceitual capaz de atualizar a integração teórica no campo dos processos de significação: as pessoas elaboram significados ao longo de suas vidas, se transformam e transformam a sua realidade social, sendo também afetadas por essas transformações macro e microgenéticas. Para ilustrar esses fenômenos, apoiamos-nos nas propostas teóricas da Rede de Significações e da Teoria das Representações, buscando ilustrar as contribuições e os limites desse encontro, no cenário do parto. Ao abordar esse tema, pretendemos neste capítulo apresentar brevemente um esboço dessa articulação teórica, respondendo a seguinte questão: como as mulheres primíparas dão sentido às experiências de parto, um evento singular que traz mudanças em suas trajetórias de vida e que é vivenciado em um contexto específico de assistência ao parto?

O parto: significados e práticas de assistência

O parto é um fenômeno complexo que envolve diversos fatores (fisiológicos, psicológicos, sociais e culturais) e demarca o início da maternidade e suas mudanças na vida da mulher e sua família. É um momento esperado e ao mesmo tempo temido pelas gestantes, por seu caráter incerto e pela expectativa de dor, no caso do parto normal (Tostes & Seidl, 2016). A dor do parto é um tema antigo, abordado, inclusive, em trechos da Bíblia Sagrada, fato que propiciou a difusão e legitimação, no imaginário feminino, da ideia de parir com dor. No transcorrer do tempo, a dor do parto passou a ser considerada inerente ao processo de parturição, associada ao sofrimento. O advento da obstetria, por sua vez, propiciou a crença de que as intervenções tecnológicas e o parto cirúrgico solucionaria o problema dor, até então significada como fenômeno natural do parto, contribuindo, assim, para a insegurança da mulher sobre seu potencial de parir e de enfrentar a dor (Almeida, Medeiros & Souza, 2012).

290

Em torno de cada sociedade, a dor do parto é entendida de forma distinta e influenciada por elementos culturais, biológicos, socioeconômicos e emocionais, associados às questões anatômicas e fisiológicas, que contribuem para a escolha da mulher por uma determinada via de parto. A experiência adquirida em partos anteriores, os meios de informação e as opiniões femininas têm grande importância para as gestantes. A família, por vezes, traz histórias que ressaltam a o medo da morte, contribuindo para a intensificação da ansiedade da puérpera e desejo pelo parto cirúrgico (Ronconi et al, 2010; Pereira, Franco & Baldin, 2011).

O modelo de assistência obstétrica descreve uma série de práticas invasivas, de alto grau de medicalização que surge diante do modelo intervencionista e curativo de assistência médica na década de 1960. Mediante transição do ambiente doméstico para o contexto hospitalar, pôde-se constatar mudanças no processo da parturiente e do bebê que

são afetados negativamente do ponto de vista da humanização, principalmente, a exclusão do protagonismo da mulher no processo de parturição em detrimento do médico obstetra (Mamede & Dotto, 2007).

Se o desenvolvimento da obstetrícia permitiu a consolidação de um modelo intervencionista de parto, elevando o índice de cesáreas eletivas, também contribuiu para a construção de critérios e recomendações à assistência ao parto com vistas a orientar as práticas nesse contexto, a partir de uma visão integral e de garantia de direitos à mulher. Tais critérios e recomendações são preconizados em documentos de vários órgãos e instituições internacionais e nacionais, no bojo do Movimento de Humanização do Parto, como o Programa Nacional de Humanização do Pré-Natal e Nascimento (Brasil, 2000), apesar de diferentes esforços e iniciativas institucionais, a assistência humanizada ao parto ainda se configura como um desafio para o campo da saúde. Estudos denunciam experiências insatisfatórias e até traumáticas vivenciadas pelas mulheres (Mejía, Zapata, Berrio & Urrea, 2018; Pedroso & López, 2017; Salgado & Diniz, 2013; Velho, Santos, Bruggemann & Camargo, 2012; Diniz, 2005).

Há um crescente interesse na literatura para compreender a “decisão” ou a “escolha” da mulher sobre a via de parto (Riscado, Janotti & Barbosa, 2016). Segundo as autoras, observa-se uma tentativa de mudança nas explicações da saúde coletiva, abandonando progressivamente uma perspectiva “individual” em favor de uma abordagem mais contextualizada e situada (determinantes sociais de saúde, condições das equipes de trabalho) acerca da experiência do parto e nascimento. No contexto da assistência, a OMS (2018) tem criado guias que favorecem a assistência obstétrica humanizada, que deve gerar, segundo a instituição, uma *experiência positiva de parto*. Neste capítulo, procuramos analisar as experiências vividas por mulheres em contextos específicos de assistência para compreender os processos de significação construídos. A Rede de Significações e a Teoria das Representações Sociais são os dois arcabouços teóricos que entrecruzados permitem lançar uma perspectiva integrada acerca desses fenômenos.

A Rede de Significados e a Teoria das Representações Sociais: interlocuções entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social

A proposta teórica da Rede de Significações (Redsig) desenvolvida no campo da Psicologia do Desenvolvimento possibilita a análise dos processos de desenvolvimento, a partir da perspectiva da complexidade. Utilizando a metáfora da rede, pressupõe que as pessoas estão inseridas em uma rede que as constitui e que circunscreve percursos possíveis de seu próprio desenvolvimento e de outras pessoas ao seu redor. A rede diz respeito a um universo semiótico, que possibilita às pessoas significarem seu mundo, os outros e si mesmo. Enfatiza as interações nos processos de produção e compartilhamento dos significados e sentidos e seus desdobramentos na constituição e no desenvolvimento das pessoas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

As pessoas, ainda segundo as autoras, constroem suas características pessoais em relações situadas e contextualizadas. Elas são múltiplas, uma vez que se constituem em contextos de múltiplas vozes, e ao mesmo tempo são únicas, pois têm sua singularidade, ocupando um único lugar no plano discursivo. Pessoa e contexto são conceitos interdependentes, uma vez que não há contextos sem pessoas e que os contextos representam um meio social para seu desenvolvimento. Nos contextos, as pessoas ocupam lugares e posições que contribuem para a emergência de determinados aspectos pessoais. As características do contexto possibilitam a emergência de visões, ações e emoções situadas, ao mesmo tempo que podem ser transformadas por essas pessoas, numa relação dialética. As interações sociais ocorrem em contextos impregnados por discursos e condições que dizem respeito aos seus aspectos sócio-históricos, que foram (e são) construídos em diferentes dimensões temporais (tempos presente, vivido, histórico e tempo de orientação futura). A matriz sócio-histórica orienta discursos e

práticas das pessoas e delimitam os campos interativos, entretanto, ela pode ser transmitida, modificada e reconstruída nos processos interacionais.

O desenvolvimento humano é assim concebido enquanto um processo que ocorre na e pelas interações, recortado e possibilitado por um contexto específico ao mesmo tempo que também transforma esse contexto. Ele vai depender da produção de significados estabelecendo limites e possibilidades que emergem e se transformam em situações interativas. Um dos componentes dessa rede são as representações sociais, fenômenos *sui generis* que fornecem um quadro de interpretação e de ação no mundo da vida cotidiana.

A Teoria das Representações Sociais foi inaugurada por Serge Moscovici, na década de 60 do século passado, a partir de seu estudo intitulado “A Psicanálise: sua imagem e seu público”, que buscou identificar as representações sociais da psicanálise na França entre diferentes grupos compostos por estudantes, profissionais liberais, operários, pessoas de classe média, dentre outros (Moscovici, 2012). A partir desse estudo, o autor constatou que as representações sociais se originam do saber científico, na medida que as pessoas construíam determinadas “teorias” sobre a psicanálise que não correspondiam à proposta original freudiana, embora se originassem dela.

As pessoas criam, modificam e assim reconstróem saberes do senso comum a partir dos saberes científicos divulgados pelos meios de comunicação, contudo, Moscovici posteriormente reconheceu que as representações sociais emergem tanto de teorias científicas como de “acontecimentos correntes, experiências e conhecimento ‘objetivo’ que um grupo tem que enfrentar a fim de constituir e controlar seu próprio mundo (Moscovici, 2003, p. 95). Jodelet (2005) ao discutir sobre a relação entre experiência e representações sociais ressalta o papel das representações sociais, assim como de outros saberes socioculturais, na dimensão cognitiva da experiência, uma vez que elas permitem interpretar, dar sentido aos acontecimentos. Para a autora,

a experiência nunca é puramente individual e sim social e socialmente compartilhada. No que diz respeito à experiência do parto, diversas pessoas (amigos, familiares, profissionais de saúde) com suas diferentes histórias e saberes atuam na construção de expectativas, na interpretação dos fatos e na emergência de determinados sentimentos nas mulheres ao longo da vida e de modo mais enfático desde a gestação, período em que o tema se torna mais relevante.

Neste capítulo, procuramos compreender o processo de construção de significados sobre o parto para mulheres primíparas realçando o contexto da assistência obstétrica como uma situação interativa capaz de transformar as mulheres em seus processos de constituição enquanto pessoa em nosso mundo social.

Pesquisa sobre Experiência do Parto: breves elementos contextuais

Para a pesquisa da qual se origina este capítulo, 22 puérperas adultas (entre 18 e 32 anos), primíparas e usuárias do SUS assistidas em uma maternidade de referência em uma cidade do interior da Paraíba foram entrevistadas individualmente, antes da alta hospitalar (tendo o parto ocorrido até 3 dias antes). Para fins de análise, optou-se por formar dois grupos de participantes, de acordo com o tipo de parto realizado: um grupo de mulheres que vivenciaram o parto normal e um grupo de usuárias que experienciaram o parto cesáreo, sendo 11 mulheres em cada grupo. As mulheres tinham baixa escolaridade, apenas três cursavam ensino superior e metade havia concluído o Ensino Médio e baixa renda: oito participantes vivem com menos de um salário mínimo, sete com um salário e cinco com mais de um salário e apenas duas com mais de dois salários mínimos.

A coleta apenas foi iniciada após autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, da instituição hospi-

talar e das mulheres participantes do estudo. O processo de identificação das puérperas contou com o auxílio das enfermeiras e técnicas de enfermagens do setor, as quais cederam os prontuários para que se verificasse a idade, o tipo e a data do parto. As entrevistas foram analisadas a partir da proposta de análise de conteúdo temática (Bardin, 2007). O tema foi o critério escolhido para a divisão do texto construído nas entrevistas em unidades de registros, posteriormente codificadas para a construção de subcategorias e categorias que expressam os principais conteúdos das entrevistas. Os nomes das mulheres são fictícios de forma a preservar suas identidades.

O parto e seus significados

A análise dos dados das entrevistas permitiu construir quatro categorias, a saber: vivências do parto, avaliação da assistência recebida, expectativas anteriores e preferência futura e representações sociais de parto normal e de parto cesárea. Optamos por utilizar os termos parto normal e parto cesárea, tendo em vista que são frequentemente utilizados no cotidiano pelas mulheres.

Vivências do parto

Entre as mulheres que tiveram parto normal, seis consideraram a experiência boa por ter tido assistência da equipe, pela rapidez do parto ou por ter sido algo desejado, apesar da dor. “Foi humanizado. Foi... eu trabalhei muitos os exercícios de bola, caminhada, agachamento. Não houve indução a nada, nem pra estourar bolsa, nem de remédio, foi naturalmente a hora do bebê (Vitória, 27, parto normal)”. Ou ainda: “Foi muito tranquilo... Eu passei sentindo as contrações por muito pouco tempo...” (Yara, 20, parto normal). Por outro lado, cinco puér-

peras destacaram o sofrimento presente na experiência, que implica a dor do parto, a falta de assistência ou o medo acentuado por ver outras mulheres parindo: “Muito dolorido. Quando eu cheguei aqui eu fiquei com mais medo porque eu vi as mulheres ‘tendo’ na minha frente, aí fiquei agoniada, traumatizada (Raíssa, 19, parto normal). Uma mulher relata o sentimento de abandono

Quando vinha nascendo a cabeça foi quando os médicos vieram, tá entendendo? Aí tive meu bebê e me levaram para a sala dos pontos numa cadeira de roda, e chegando lá me largaram lá, colocaram eu no gancho, perna aqui, perna aculá, abriram minhas pernas e eu fiquei numa volta de duas horas lá esperando o médico vir me pontuar (Luzimar, 27, parto normal).

Entre as 11 puérperas que se submeteram ao parto cesárea, apenas duas avaliaram a experiência como positiva. Seis mulheres consideraram o processo de parturição uma experiência sofrida, principalmente, pelas horas do trabalho de parto, considerada muito dolorosa e desgastante emocionalmente; duas avaliaram seu parto como complicado, por intercorrências como pressão alta e pouco líquido amniótico e uma ressaltou a frustração por não ter tido um parto normal:

Meu parto, mulher, pra mim foi sofrido, porque como eu disse no começo foi tentado induzir o parto normal, eu sentia todas as dor te ter uma criança normal, só que eu não tinha dilatação. Não tinha, e os médicos queriam que eu tivesse, sem eu ter, mas como Deus é bom, enviou um anjo que fez meu cesáreo. Pelo menos as dor que eu passei agora diminuíram (Amanda, 24, parto cesárea).

Outra relata: “Pra mim foi um parto normal... tranquilo. É... ele só foi meiocomplicadinho na hora de tirar a criança por que ela tava colada em mim, aí demorou mais um pouquinho por causa disso” (Renata, 20, parto cesárea).

Avaliação da assistência recebida

No que tange à avaliação da assistência e considerando o total de participantes, 14 mães afirmam ter recebido uma boa ou ótima assistência ao responderem a pergunta relacionada à questão no decorrer da entrevista, contudo, quatro dessas mães em outros momentos da entrevista teceram queixas relacionadas à ignorância de funcionários do hospital e membros da equipe, falta de explicações da equipe sobre os procedimentos a serem realizados, falta de respeito à privacidade e práticas não recomendadas pela Organização Mundial de Saúde:

Você chega aqui com dores, eu tava com dilatação...praticamente em desespero, é o primeiro filho, você fica preocupado por não saber o que fazer. E ele pelo menos devia tentar conversar e lhe explicar o que ta acontecendo direito. Para você pelo menos se acalmar. Muito ignorante! (Pâmela, 19, parto normal).

Negativo é isso, porque tem pessoas desumanas. Principalmente em relação ao pré parto, depois que nasce enche de gente em cima, parece até gavião em cima de carne podre, né? Porque vem todo tipo de equipe quando o bebê nasce, mas só que a mãe precisou antes, daquele apoio antes e ela acabou tendo o bebê sozinha (Eliana, 27, parto cesárea).

As demais oito mães avaliaram a assistência como mediana ou ruim, principalmente, devido à percepção de ignorância de membros da equipe, falta de diálogo dos médicos, falta de assistência, exame de toque violento e humilhação: “O exame de toque desse médico foi muito violento, não dialogou comigo momento nenhum, e depois que ele saiu a enfermeira veio em seguida dizendo que ele tinha decidido pela cesariana, sendo que ele não me falou nada’ (Bruna,32, parto cesárea).

Os comentários das mães apontam aspectos positivos e negativos da assistência prestada: “O atendimento foi razoável. Porque... primeiro eu tava sendo bem atendida... mas sempre tem aqueles médicos que são diferentes uns dos outros” (Ana Laura, 18, parto Cesárea). “O meu eu vi que foi tudo bom, mas aqui eu vi que tinha uns que “minha nossa senhora”... Totalmente o oposto e eu tava com medo era disso” (Yara, 20, parto normal). “Eu achei que foi muito difícil. Tive muito medo porque, ou até medo de morrer, ou eu, ou ele. Porque eu não conseguir colocar ele pra fora, e as dores era muita, muita” (Karla, 27, parto cesárea).

Como também foi encontrado na fala de duas puérperas, pontos negativos em questões ligadas ao contexto da higienização do ambiente hospitalar: “Negativo a questão de material mesmo, deterioração, principalmente banheiro, essas coisas. Mas é que se tem de esperar de serviço público no Brasil, né” (Bruna, 32, parto cesárea). “O negativo, o que eu só tenho a dizer é a limpeza, somente” (Alanna, 21, parto cesárea).

| 298

Chama atenção a grande quantidade de puérperas que comentam relatos que indicam a necessidade de melhoria da assistência. Percebe-se que algumas sofreram episódios de violência obstétrica, mas avaliam a assistência de forma positiva, enquanto outras, mesmo desconhecendo o termo violência obstétrica, reconhecem que não recebeu a assistência que lhe é devida de direito:

Quando eu tava sentindo muita dor, aí a enfermeira me chamou pra outra sala de parto, só que eu não tava conseguindo andar e uma amiga me ajudou e a enfermeira pegou no meu braço e saiu me arrastando... dizendo que o menino não nascia assim, rápido. Só que ele já tava nascendo...e eu não tava conseguindo andar. Quando chegou lá, aí ela falou que eu tinha vindo de longe pra gritar no ouvido dela... porque quando ela fez o exame de toque eu gritei porque doeu muito... ele já tava nascendo. A única vez que eu gritei (Mariana, 19, parto normal).

O negativo, foi tudo. Fui muito maltratada aqui, não pela questão do hospital, mas dos funcionários. É muita irresponsabilidade. O que eu posso me queixar é porque não cuidaram, né? Não cuidado de mim, com eles perguntando: é o primeiro filho? Eles sabendo da gravidade, né, da minha delicadeza da minha gravidez, minha gravidez foi de risco. Então ele deveria ter mais cuidado em mim, e eles não tiveram. (Luzimar, 27, parto normal).

Expectativas anteriores e preferência futura

As 11 mães que tiveram parto normal desejavam este tipo de parto, principalmente, devido à rápida recuperação. Dessas, três afirmaram que, tendo em vista sua experiência, optariam por uma cesárea, no futuro. Essa mudança de preferência ocorreu pelos seguintes motivos: dores fortes e problemas na “passagem da criança”:

299

A pessoa sente muita dor e aí quando chega na hora não é normal, como foi o meu caso, aí foi uma mulher que trabalha muito tempo, uma velhinha que foi fazer o exame de toque e viu que não dava pra passar o bebê por causa dos dois osso dentro do útero, aí esperou até nove dedo de dilatação e nada, já operou nas últimas já (Eloíse, 24, parto cesárea).

Entre as 11 mulheres que foram submetidas ao parto cesárea, sete desejavam, a princípio, o parto normal, entretanto, após a experiência, cinco delas passaram a preferir o parto cesárea. Nesse sentido, entre esse grupo de 11 puérperas, apenas duas mães considerariam ter um parto normal em uma próxima gestação. A mudança de preferência em relação ao tipo de parto ocorre tendo em vista a vivência de um sofrimento no processo de parturição que envolve sentir dor por várias horas em um contexto de pouco acolhimento,

segundo visão das entrevistadas. Além disso, parece existir um consenso, entre algumas mulheres de que se trata de um “sofrimento imposto” pela equipe de saúde que se articula à classe social:

Eu pensava em tudo isso, desde como ia ser a vida do bebê até a minha. Só que foi totalmente diferente (...)Olha, depende muito do financeiro, né? Porque quem tem uma condição melhor. É, prefere pagar um cesáreo, pra não passar por esse sofrimento. Mas como quem não tem, né? E tem que ter, aí passa por todo esse sofrimento (Eliana, 27, parto cesáreo).

Representações sociais de parto normal e de parto cesárea

Os relatos permitiram identificar representações sociais de parto normal semelhantes entre os dois grupos de mães investigados. Os principais elementos definidores desta via de parto foram a **rápida recuperação** e a **dor**. A rápida recuperação, motivo principal para a escolha do parto normal, caracteriza-se como um benefício para as mulheres, uma vez que a maioria não possui uma rede de suporte que garanta cuidados às mesmas e a seus bebês, além de terem que voltar às atividades domésticas e ao trabalho. Em relação à dor, importante ressaltar que em ambos os grupos se constatou atitudes positivas e negativas por parte das mulheres. Dez das 22 participantes, 10 consideraram a dor do parto normal como uma dor passageira, uma dor que compensa pela rápida recuperação ou mesmo dor necessária e natural do processo de se tornar mãe. Por outro lado, doze mulheres, também de ambos os grupos, retrataram esta dor como muito forte, insuportável, chegando até a ser denominada de “anormal”.

Um aspecto a ser considerado que permite uma compreensão mais complexa sobre a dor do parto normal diz respeito à participação de amigos e principalmente de familiares. Ao serem indagadas sobre

histórias de parto na família ou mesmo ao discorrerem sobre os tipos de parto, constatou-se que as pessoas mais próximas às mulheres podem contribuir para a produção do medo do parto ou mesmo para intensificá-la, atuando, portanto, como agentes de proteção ou de risco: “Minha mãe sempre diz que é a dor de ser mãe. Que realmente só quem passa é quem sabe a dor” (Karla, 27, parto cesárea). Outra relata: “Mãe dizia que não era muito ruim, que dava pra eu aguentar que ela aguentou que teve quatro, aí ficava apoiando desse jeito. Uns falava de medo outros não. Que eu ia ver o que era bom, que era dor demais” (Paula, 23, parto normal).

Além da dor, aspectos como independência, sofrimento e benefícios para a mãe e o bebê também foram mencionados entre as participantes, embora com menos frequência. Os relatos também permitiram apreender uma crença compartilhada de que os médicos apelam para o parto normal, como se negligenciassem o sofrimento da parturiente. Essa forma de compreender a realidade leva possivelmente à ideia de que houve uma falta de assistência por parte deles. Levanta também questionamentos a respeito do conhecimento das mulheres sobre o processo de trabalho de parto, especificamente sobre sua duração e sobre o acolhimento às mulheres no contexto do parto. O parto normal, portanto, é representado como um parto com muita dor, mas que proporciona recuperação rápida e benefícios para a mãe e o bebê. É também, para várias mulheres, o parto preferido dos médicos que atuam no contexto público, não sendo, portanto, possível escolher um parto cesárea. Nesse sentido, o parto normal é visto como um parto com pouca assistência/acolhimento da equipe e destinado às pessoas pobres.

Sobre as representações sociais de parto cesárea, tanto as mulheres que tiveram o parto normal quanto as mulheres que foram submetidas ao parto cesáreo destacam a recuperação lenta, o fato de haver menos dor no processo de parturição, mas dor no pós-operatório. As puérperas que tiveram parto normal salientaram a dependência de outros e os riscos envolvidos nesta cirurgia, por ser um parto

complicado, e também é considerado um tipo de parto para mulheres que possuem recursos financeiros.

As entrevistas permitiram constatar que após passarem pela experiência do parto, sentir essa dor no pós, para a maioria das mulheres que tive o parto cesárea como desfecho, é melhor do que ter a dor e passar pelo sofrimento do parto normal:

Eu tinha uma visão, e depois que eu tive que passar por ele, hoje eu tenho outra. Eu não tenho coragem de ter o parto normal, porque eu achei muito sofrido. Assim, tem mulher que rapidinho vem e descansa, mas no meu caso mesmo, que ele era muito grande, eu não tinha dilatação, teve que ser induzido, depois de doze horas de indução eu só dilatei três centímetros. Aí assim foi bem doloroso, aí acabou tendo que fazer um cesáreo porque já tava com 41 semanas de gestação. Aí não dava, e eu sofrendo dores inexplicáveis (Eliana, 21, parto cesárea).

| 302

As diferentes vivências relatadas pelas puérperas retratam a existência de duas formas de assistência no cenário na maternidade; uma humanizada e outra sem acolhimento e respeito à mulher. Neste estudo, mulheres que vivenciaram o parto normal relataram mais vivências positivas do parto em detrimento às mulheres que foram submetidas ao parto cesárea, principalmente, pelas poucas horas de trabalho de parto e pela assistência recebida. Os aspectos destacados pelas mulheres para a experiência positiva foram: variação de posições, com uso de bolas; possibilidade de deambulação e não interferência direta da equipe no progresso do trabalho de parto. Tais dados corroboram a literatura que aponta a experiência positiva do parto atrelada a um sentimento de controle por parte da mulher, poucos profissionais no atendimento integral, apoio emocional em todas as fases do trabalho de parto e boa comunicação entre a equipe e a mulher (Borato, 2003; Domingues et al., 2014).

Como os dados demonstraram, a maioria das mães que teve um parto cesárea relatou uma experiência negativa envolvendo muito sofrimento no trabalho de parto. Algumas mulheres tiveram parto distócico que evoluiu para um parto cirúrgico, outras, relataram pressão alta. Entre todas que afirmaram uma experiência desagradável, foi comum a lembrança do trabalho de parto como doloroso/sofrido e da falta de assistência ou mesmo intervenções desnecessárias da equipe. Ainda segundo relatos, havia indução do parto por meio da utilização de “soro” ou comprimidos, provavelmente ocitocina e misoprostol, fármacos sintéticos frequentemente utilizados para indução do parto. A vivência desse processo, tão difícil para as parturientes, fazia emergir a ideia de risco de morte para a mulher e o bebê. O parto normal, portanto, foi resignificado como um parto arriscado mediante “apelo” dos médicos para que ele acontecesse, não realizando o parto cesárea, frente às dificuldades surgidas no trabalho de parto. Em decorrência, surgiam nas parturientes o sentimento de abandono e desrespeito da equipe pelos seus limites físicos e medo de morrer ou de acontecer algo com seus filhos.

A dor vivenciada no trabalho de parto aparece como algo inexorável ao processo de parturição configurando um conjunto de significados que organiza as interpretações das experiências e das expectativas. Parece que para algumas mulheres atendidas no SUS não se disponibiliza uma assistência humanizada que permita o alívio da dor, como técnicas não farmacológicas e ainda analgesias ou anestesias. Dessa forma, a experiência da dor no parto aparece como um enredamento à lógica e práticas da equipe de plantão, uma vez que a mulher assume “uma determinada posição sobre a qual o controle e o agenciamento podem ser ainda menores. Como todo circunscritor, o enredamento se dá em relação e não pode ser compreendido fora da situação” (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004, p.94). A assistência desrespeitosa configura-se em uma relação de enredamento, engessando a mulher na posição de quem deve aceitar e acatar as práticas médicas recebidas sem poder de escolha.

Interessante ressaltar também que as mulheres percebem que não possuem o poder de escolher sua via de parto pelo fato de serem de baixa renda. Na perspectiva dessas mulheres, apenas as gestantes com maior poder aquisitivo podem exercer sua autonomia quanto à decisão pela via do nascimento de seus filhos, sendo, portanto, como menos vulneráveis, embora a literatura aponte que no sistema privado com 80% de cesarianas, a mulher está “predestinada” à via cirúrgica (Diniz, 2005).

A OMS (WHO, 1996; 2018) tem desenvolvido orientações sobre as práticas na assistência ao parto, sugerindo e contraindicando ações, a partir de estudos científicos. Ao buscar estimular a adoção das boas práticas de atenção ao parto, os documentos buscam reduzir intervenções desnecessárias. As boas práticas integram questões como o respeito à privacidade e confidencialidade, o diálogo, o direito ao acompanhante, apoio empático pelos prestadores de serviço durante o trabalho de parto e parto, dentre outros.

A humanização no contexto do parto e nascimento levanta um questionamento sobre as práticas de saúde excessivamente intervencionistas que induzem práticas desumanizadoras ao desconsiderar a fisiologia da mulher, bem como a importância do apoio emocional e acolhimento na assistência à parturiente. Entre os desafios enfrentados para uma assistência humanizada ao parto estão: a resistência profissional e institucional às mudanças de atitudes e práticas requeridas pela abordagem humanizada; a utilização exaustiva dos procedimentos de rotina no parto normal, que acontece sem evidência justificáveis, e a não priorização por parte da gestão e gestores da dimensão mais subjetiva da qualidade da atenção que integra aspectos como percepção de apoio social da equipe e presença de acompanhantes (Boaretto, 2003). As dificuldades na consolidação de uma assistência humanizada ao parto refletem hierarquias reprodutivas (Mattar & Diniz, 2012) que perpassam a trajetória de vidas das mulheres, violando seus direitos especialmente dentre as mais pobres, como foi o caso da pesquisa relatada neste capítulo. Nesse

sentido, as formas de assistência ao parto se configuram enquanto um circunscritor do desenvolvimento na medida em que “enquanto sistema, os circunscritores seriam tanto de ordem material quanto simbólica, impregnando a organização dos ambientes e os padrões de relacionamento culturalmente estabelecidos” (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004, p.91).

No caso da assistência sem acolhimento e respeito há um recorte das possibilidades de ação da mulher como uma protagonista que interage com outros atores na cena do parto (familiares, equipe), construindo contextos de desenvolvimento com significados específicos: o parto aparece como uma experiência ameaçadora e a cesárea como intervenção médica é a solução para finalizar o sofrimento vivenciado. Neste campo interacional marcado pela experiência negativa, as mulheres se veem em situação de dependência direta da equipe médica, enredadas. Neste sentido, é possível observar o sentimento de resignação, significando a posição da mulher enquanto passiva na interação com a equipe, como sem controle sobre a situação do parto, esperando ao longo do trabalho de parto que uma “força divina” pudesse agir e mudar as configurações nas relações pessoais.

O impacto das experiências insatisfatórias pode variar, mas devemos considerar a possibilidade de desfechos negativos ao ponto de se tornarem traumáticos. O parto traumático, embora pouco debatido entre os profissionais de saúde, não é raro e pode ter como fatores de risco: condutas profissionais inadequadas, a vulnerabilidade psicossocial, dificuldades psicológicas com relação à gestação e ao parto e traumas anteriores. Envolve lesão física ou medo desta lesão, medo da morte ou da morte do bebê. A mulher experimenta medo intenso, desamparo e horror. Essa experiência pode acarretar consequências negativas para a relação mãe-bebê, a vida conjugal e reprodutiva da mulher (Zambaldi, Cantilino & Sougey, 2009; Henriques et al., 2015).

Mesmo que a qualidade da assistência seja um fator essencial para a percepção de uma vivência positiva ou negativa do parto, outros fatores, como: tempo do trabalho de parto, desconhecimento das etapas do trabalho de parto, expectativas frustradas em relação ao tipo de parto desejado, ambiência do setor da maternidade também atuam e contribuem para a avaliação da puérpera sobre sua vivência do parto. Diante desse complexo contexto, algumas considerações precisam ser realizadas. Primeiramente, a assistência humanizada ao parto ainda é um desafio no contexto do SUS, tendo em vista que relatos sobre falta de acolhimento e violência obstétrica foram identificados, embora tenha sido possível constatar intervenções respeitadas no horizonte da humanização. A dor do parto e a falta de acolhimento provavelmente provoca uma vivência de desamparo e medo.

Por outro lado, deve-se compreender o que as mulheres pensam e esperam da experiência do trabalho de parto, pois, caso tenham a ideia de que é um processo rápido que envolve poucas horas, a espera da equipe de saúde pelas etapas inerentes ao processo pode ser considerada negligência. Para as mulheres que não conhecem algumas questões básicas sobre fisiologia do parto, como a imprevisibilidade da sua duração, por exemplo, a adoção de procedimentos e ações recomendados pela OMS, mas sem diálogo com a parturiente, contribui para uma visão da equipe como autoritária, detentora do poder de decidir o melhor parto para a mulher. A equipe que “espera”, que não coloca a parturiente no “sorinho” ou que não “corta” para “ajudar” pode ser significada como incompetente ou negligente, pois naquelas concepções caberia ao médico “fazer o parto” para a mulher. Seguindo essa lógica, a postura de profissionais orientados pela ética da humanização pode ser interpretada, por conseguinte, como uma postura inadequada. Isto posto, ressalta-se, por um lado, a necessidade de estudos que contemplem os significados em jogo nas experiências, dado que eles possuem o papel de mediar as interpretações, ações e sentimentos das mulheres, e por outro, a importância da assistência pré-natal com grupos de trocas de experiências e ações pedagógicas no SUS.

A frustração proveniente de um parto diferente do desejado indica a necessidade das mulheres poderem compreender as dimensões envolvidas no parto, com informações baseadas em evidências científicas e suporte adequado da equipe para avaliação de medos e inseguranças na base das escolhas. O respeito ao desejo da gestante, atualmente debatido, é uma questão que suscita alguns cuidados, pois a literatura em saúde pública tem revelado que grande parte das mulheres preferem parto normal, contudo, o principal motivo para a realização de cesáreas tem sido a indicação médica. Questiona-se, portanto, se a escolha por um tipo de parto representa o exercício da autonomia e uma escolha consciente ou uma escolha por “indução” do obstetra (Melchiori, Maia, Bredariolli & Hory, 2009; Weidle, Medeiros, Grave & Bosco, 2014). Entre as mulheres que desejam cesárea, a principal justificativa tem sido o medo da dor do parto normal, frequentemente acentuado por experiências negativas de outras mulheres (Vale, Lucena, Holanda, Cavalcante & Santos, 2015). Diante disso, as vivências insatisfatórias das mulheres atendidas na rede pública de saúde reforçam as escolhas pelo parto cirúrgico.

A preferência ou escolha da mulher sobre a via de parto é impactada por diversos determinantes e questões socioculturais. Pode-se sugerir que a escolha, no caso da primeira gestação, depende de vários fatores como atitudes de familiares e profissionais de saúde em relação aos tipos de parto; representações sociais sobre os tipos de parto que são compartilhadas por esses atores da rede, que inclui a questão da dor no parto normal ou no pós-cirúrgico, necessidade de voltar a realizar as atividades rotineiras, meios de informação e experiências anteriores de mulheres que fazem parte da rede de apoio da gestante, principalmente as mulheres da família (Pereira, Franco & Baldin, 2011; Domingues, Santos, Caceiro & Ramalho, 2014).

Os significados sobre o parto, portanto, envolvem as diferentes vozes dos atores da rede. Conhecimentos que circulam na sociedade contribuem para dar significado ao objeto no tempo presente.

No processo de formação das representações sociais, por exemplo, saberes antigos são resgatados para a compreensão de uma nova realidade/objeto, caracterizando o processo intitulado ancoragem, que articula o passado e o presente. As representações “... são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações (Moscovici, 2003, p. 37). A dinâmica de dar sentido à realidade, portanto, envolve o resgate de saberes “mergulhados em e impregnados por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos, sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (Ferreira, Silva & Carvalho, 2004, p. 26). Essa matriz é caracterizada por discursos antagônicos e polêmicos que revelam lutas entre perspectivas de mundo, valores sociais e devido a sua heterogeneidade não pode ser concebida como determinante do processo de desenvolvimento. A materialidade dessa matriz que observamos na organização das práticas médicas, na organização da ambiência no SUS e das rotinas de assistência ao parto são os contextos que favorecem, delimitam e possibilitam a construção de significados específicos.

A experiência positiva ou negativa do primeiro parto orientará as futuras escolhas que possam ter, em relação ao tipo de parto, frente a uma segunda gestação (Pereira, Franco & Baldin, 2011; Tedesco et al., 2004). A experiência negativa que a maioria das mulheres desta pesquisa vivenciou teve como consequência a mudança de preferência do parto normal para o parto cesárea, indicando possíveis mudanças nas representações sociais sobre os dois tipos de parto. Este estudo não se propôs a fazer uma comparação entre as representações sociais de parto normal e de parto cesárea antes e depois do parto, no intuito de verificar o grau de transformação das representações sociais, entretanto, os dados apontam que a dimensão emocional da experiência do parto, permeada por sofrimento, dor e medo, provavelmente provocou algumas transformações na visão das mulheres sobre tais tipos de parto. Uma vez que a experiência vivida pode ter uma “função reveladora”, agindo de forma a

promover ou dificultar a mudança de representações (Jodelet, 2005) torna-se compreensível que a experiência contribuiu para o surgimento de novas significações em relação aos dois tipos de parto.

De uma forma geral, os resultados demonstram o papel dos significados nas experiências de parto, dando sentido por meio das interpretações das ações e fatos. Por outro lado, revelaram como a experiência, no caso, insatisfatória, tem o poder de transformar as representações sociais, os significados atribuídos ao parto normal e ao parto cesárea. Embora o estudo tenha focalizado como objetos esses dois tipos de parto, acredita-se que outros objetos sociais se fazem presente nas redes de significados das gestantes, como a maternidade, por exemplo. As representações da maternidade podem interagir com as expectativas e com as formas de significar a má qualidade na assistência (Carneiro et al., 2013). Em nome da ideia segundo a qual uma “boa” mãe tudo suporta por seu filho, as violências obstétricas são experienciadas como etapas “naturais”: às mulheres cabe aceitar as intervenções desnecessárias e iatrogênicas porque a equipe sabe o que é o “melhor para o bebê” (Vasconcelos, 2018). Pensar nos sistemas de representação que atuam na negociação dos significados sobre o parto, é uma pista futura a ser seguida.

Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa demonstram que os significados produzidos sobre o parto estão em íntima relação com a percepção da qualidade da assistência, reforçando a necessidade de transformação na atenção ao parto e ao nascimento, principalmente no que diz respeito à dimensão subjetiva e relacional da assistência à saúde. Os diferentes cenários relatados pelas puérperas indicam a necessidade de acolhimento a sua dor e aos seus medos por meio

de práticas mais respeitadas por parte de todos os profissionais que atuam na maternidade. Aponta para a necessidade de intervenções na atenção básica que fomentem a construção de conhecimentos sobre o processo de nascimento, no âmbito do atendimento pré-natal, no sentido, inclusive de tornar as gestantes menos vulneráveis à violência obstétrica e mais conscientes de seus direitos. Indica também a necessidade de realizarmos intervenções e estudos que contemplem a família nesse contexto, a partir do paradigma da complexidade, tendo em vista sua influência desde o período de gestação e mudanças que ocorrem nesse sistema após o nascimento da criança. Estudos futuros com foco na experiência positiva do parto, podem acrescentar elementos acerca do papel da experiência na transformação de representações sociais do parto, que nesse estudo parece ter se revelado, em sua maioria, em contextos de experiência negativa. Experiências negativas ou positivas de assistência ao parto podem apontar para transformações no curso de vida da mulher. As repercussões das experiências negativas são vastamente estudadas na literatura: depressão pós-parto, dificuldades nas relações sexuais, na construção do vínculo mãe-bebê. O parto é um contexto de desenvolvimento com certo grau de imprevisibilidade, podendo gerar perdas e ganhos em dimensões variadas da trajetória de vida de mulher e do bebê, necessitando por isso de uma atenção integrada da Psicologia para pensar como potencializar uma experiência satisfatória.

Referências

Almeida, N. A. M., Medeiros, M., & Souza, M. R. de. (2012). Perspectivas de dor do parto normal de primigestas no período pré-natal. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 21(4), 819–827. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072012000400012>

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boaretto, M. C. (2003). *Avaliação da política de humanização ao parto e nascimento no município do Rio de Janeiro* (Dissertação de Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

Brasil (2000). Ministério da Saúde. Portaria nº 569/GM, de 1º de junho de 2000. Institui o Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, seção 1, p. 4. Brasília, Distrito Federal.

Cardoso, J. E., & Barbosa, R. H. S. (2012). O desencontro entre desejo e realidade: A “indústria” da cesariana entre mulheres de camadas médias no Rio de Janeiro, Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 22, 35–52. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312012000100003>

Carneiro, M. S., Teixeira, E., Silva, S. É. D. da, Carvalho, L. R. de, Silva, B. A. C. e, & Silva, L. de F. L. (2013). Dimensões da saúde materna na perspectiva das representações sociais. *Revista Mineira de Enfermagem*, 17(2), 446–461. <https://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20130034>

Carvalho, A. M. A. (1987). O estudo do desenvolvimento. *Psicologia*, 13(2), 1–13.

Diniz, C.S.G. (2005). Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3), 627-637. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000300019>

Domingues, R. M. S. M., Dias, M. A. B., Nakamura-Pereira, M., Torres, J. A., d'Orsi, E., Pereira, A. P. E., ... Leal, M. do C. (2014). Processo de decisão pelo tipo de parto no Brasil: Da preferência inicial das mulheres à via de parto final. *Cadernos de Saúde Pública*, 30, 101-116. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00105113>

Henriques, C. M. G., Santos, M. L. F. C. dos, Caceiro, E. M. da S. F., & Ramalho, S. I. H. S. M. de A. (2015). Determinantes na transição para a parentalidade. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (SPE2), 63-68. Recuperado em 01 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602015000100011&lng=pt&tlng=pt.

| 312

Jodelet, D. (2005). Experiência e representações sociais. In M. S. D. S. Menim & A. de M. Shimizu (Orgs.), *Experiência e representação social: Questões teóricas e metodológicas* (p. 23-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mamede, F. V., Mamede, M. V., & Dotto, L. M. G. (2007). Reflexões sobre deambulação e posição materna no trabalho de parto e parto. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 11(2), 331-336. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452007000200023>

Mattar, L. D., & Diniz, C. S. G. (2012). Hierarquias reprodutivas: Maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 107-120. [.https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000001](https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000001)

Merino, C. M. M., Zapata, L. F., Berrio, D. P. M., & Urrea, J. D. A. (2018). Dehumanization during delivery: meanings and experiences of women cared for in the Medellín public network. *Investigacion y educacion en enfermeria*, 36(1). <https://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v36n1e03>

Melchiori, L. E., Maia, A. C. B., Bredariolli, R. N., & Hory, R. I. (2009). Preferência de gestantes pelo parto normal ou cesariano. *Interação em psicologia*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i1.9858>

Moscovici, S. (2003). Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Org.), *Psychologie sociale* (p. 5–22). Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

| 313

Pedroso, C. N. L. da S., & López, L. C. (2017). À margem da humanização? Experiências de parto de usuárias de uma maternidade pública de Porto Alegre-RS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27, 1163–1184. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000400016>

Pereira, R. da R., Franco, S. C., & Baldin, N. (2011). Representações sociais e decisões das gestantes sobre a parturição: Protagonismo das mulheres. *Saúde e Sociedade*, 20, 579–589. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000300005>

Priddis, H. S., Keedle, H., & Dahlen, H. (2018). The Perfect Storm of Trauma: The experiences of women who have experienced birth trauma and subsequently accessed residential parenting services in Australia. *Women and Birth*, 31(1), 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.06.007>

Riscado, L. C., Jannotti, C. B., & Barbosa, R. H. S. (2016). A decisão pela via de parto no Brasil: temas e tendências na produção da saúde coletiva. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 25(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0104-0707201600003570014>

Ronconi, A. P. L., Perdichizzi, F. da S., Pires, O. C., Constantino, E., Lopes, V. R., & Posso, I. de P. (2010). Dor e satisfação durante o trabalho de parto em primigestas: Visão da parturiente e do obstetra. *Revista Dor*, 11(4), 277–81. Recuperado em 20 de agosto de 2019, de <http://docplayer.com.br/3802522-Dor-e-satisfacao-durante-o-trabalho-de-parto-em-primigestas-visao-da-parturiente-e-do-obstetra.html>

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: Alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (p. 23–34). Porto Alegre: Artmed.

Salgado, H. de O., Niy, D. Y., & Diniz, C. S. G. (2013). Groggy and with tied hands: The first contact with the newborn according to women that had an unwanted c-section. *Journal of Human Growth and Development*, 23(2), 190–197. Recuperado em 31 de julho de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822013000200011&lng=pt&tlng=en.

Tostes, N. A., & Seidl, E. M. F. (2016). Expectativas de gestantes sobre o parto e suas percepções acerca da preparação para o parto. *Temas em Psicologia*, 24(2), 681–693.

Tedesco, R. P., Maia Filho, N. L., Mathias, L., Benez, A. L., Castro, V. C. L. D., Bourroul, G. M., & Reis, F. I. D. (2004). Fatores determinantes para as expectativas de primigestas acerca da via de parto. *Revista Brasileira de ginecologia e Obstetricia*, 26(10), 791–798. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-72032004001000006>

Urrea, J. D. A., Berrío, D. P. M., Merino, C. M. M., & Zapata, L. F. (2018). La atención a las madres durante el proceso de parto en algunos servicios de salud de la ciudad de Medellín: Un acontecimiento enmarcado en el neoliberalismo y la mercantilización de la vida. *Gerencia y Políticas de Salud*, 17(35). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps17-35.amdp>

Vale, L. D., Lucena, E. E. de S., Holanda, C. S. M. de, Cavalcante, R. D., & Santos, M. M. dos. (2015). Preferência e fatores associados ao tipo de parto entre puérperas de uma maternidade pública. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 36(3), 86-92. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.03.50032>

Vasconcelos, F. de A. (2018). *Da expectativa à experiência: Relato de mulheres atendidas no SUS sobre nascimento e assistência obstétrica* (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

| 315

Velho, M. B., Santos, E. K. A. dos, Brüggemann, O. M., & Carmargo, B. V. (2012). Vivência do parto normal ou cesáreo: Revisão integrativa sobre a percepção de mulheres. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 21(2), 458-466. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072012000200026>

World Health Organization (1996). *Care in normal birth: a practical guide*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2018). WHO recommendations: intrapartum care for a positive childbirth experience. Geneva: WHO. Recuperado em 15 de agosto de 2019, de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/260178/9789241550215-eng.pdf>

Weidle, W. G., Medeiros, C. R. G., Grave, M. T. Q., & Dal Bosco, S. M. (2014). Escolha da via de parto pela mulher: autonomia ou indução?. *Cad. saúde colet.,(Rio J.)*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.1590/1414-462X201400010008>

Zambaldi, C. F., Cantilino, A., & Sougey, E. B. (2009). Parto traumático e transtorno de estresse pós-traumático: Revisão da literatura. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(4), 252–7. <https://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000400006>

CAPÍTULO 11

A interação social humana nas situações de contato cultural: uma aproximação ao campo da psicologia intercultural

Filipe de Soto Galindo
Elaine Magalhães Costa-Fernandez



Este capítulo tem por objetivo analisar as especificidades e implicações da interação social humana nas situações de contato cultural, ou seja, situações de mobilidade marcadas por rupturas reais e simbólicas de referentes culturais. Partiremos de conceitos da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, campos fundadores do nosso grupo de pesquisa, para introduzirmos conceitos centrais de uma nova perspectiva: a psicologia intercultural. Esta abordagem será ilustrada através do projeto de pesquisa “Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural” realizado no LabInt por Filipe Galindo sob a orientação da Professora Elaine M. Costa Fernandez entre 2013 e 2015. Trata-se de uma dissertação de mestrado que interroga as repercussões do múltiplo pertencimento cultural na identidade do sujeito em mobilidade a partir da perspectiva intercultural (Galindo, Costa-Fernandez & Denoux, 2019). Começaremos por explicitar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa para em seguida apresentarmos alguns resultados e conclusões. Terminaremos com indagações sobre a influência do contexto cultural na escolha de estratégias identitárias individuais e coletivas em situação de mobilidade. Esta temática deu origem a uma tese de doutorado em andamento sob a co-orientação do Professor Patrick Denoux e Elaine Costa Fernandez, numa parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE e o “Laboratoire clinique, Psychopathologique interculturelle” (LCPI-EA 4591) da Universidade de Toulouse - Jean Jaurès²³.

23 <https://lcp.i.univ-tlse2.fr/accueil-lcp/i/navigation/pole-interculturalisation-psychique-br-et-contacts-culturels-ipcc/>

Da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social à Psicologia Intercultural

Para o psicólogo alemão Paul B. Baltes (1939-2006), a Psicologia do Desenvolvimento é representada pelo paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida (*lifespan*). Este modelo considera múltiplos níveis, temporalidades e dimensões do desenvolvimento, é transacional, dinâmico e contextualista (Baltes & Smith, 2004). Ele compreende o desenvolvimento como

um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças orquestrados por influências genético-biológicas e sócio-culturais de natureza normativa e não-normativa, marcado por ganhos e perdas concorrentes e por interatividade indivíduo-cultura e entre os níveis e tempos das influências. (Neri, 2006, p.19)

| 320

No que diz respeito ao objetivo da psicologia social, segundo o professor da universidade de Genebra, Willem Doise (2002), este sempre foi o de compreender os processos dos quais dispõem os indivíduos para o funcionamento em sociedade. Ela busca igualmente entender como as dinâmicas sociais orientam esses processos.

Ambas as abordagens compartilham o mesmo objetivo de articulação entre o individual e o coletivo, ou o societal, como afirma Doise. Seus trabalhos procuram modelizar “processos que permitem ao indivíduo funcionar em sociedade e, de maneira complementar, investigam dinâmicas sociais, particularmente interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais, que orientam o funcionamento desses processos” (Doise, 2002, p. 28). Para tanto, ele define quatro tipos de análises com diferentes níveis teóricos: a) análise centrada nos processos intra-individuais; b) análise centrada na descrição dos processos inter-individuais e situacionais; c) análise de diferentes posições ocupadas por atores sociais no tecido das relações sociais e

d) análise que remete aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. Fica então estabelecido que “as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, não somente dão significação aos comportamentos dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais”. (Doise, 2002, p. 28)

Em ruptura com uma perspectiva dualista e determinista veiculada pelas concepções estruturalistas, Henri Tajfel e John C. Turner lançam a Teoria da identidade social (TIS) (Tajfel & Turner, 1979). Resultante da interação constante do indivíduo com o meio social, o conceito de identidade social enfatiza o pertencimento do sujeito a um grupo e indica a sua autoconsciência de pertencer a certas categorias. Esta cognição estará sempre acompanhada por uma componente afetiva - um sentimento de pertença. Cada indivíduo tem uma variedade de identidades sociais que habitualmente se apresentam de maneira estruturada e em um processo de reelaboração contínua.

Alguns anos mais tarde, na África do norte, Carmel Camilleri (1922-1997), filósofo nascido na Tunísia, impactado pelas profundas mudanças de mentalidade observadas na sociedade tunisiana após a independência da Tunísia da França em 1956, escolhe como tema da sua tese de doutorado (1971) a adaptação da juventude tunisiana à modernidade. Obrigado a integrar a França por razões políticas, ele vai assumir a cátedra de psicologia social na Sorbonne, ampliando seu campo de estudo dos jovens aos migrantes, especialmente os de origem magrebina (Tunísia, Argélia e Marrocos) na França. Desde então, motivado pelo desejo de demonstrar a influência do contexto cultural sobre o comportamento do indivíduo em situação de aculturação, ele passa a desempenhar um papel fundamental na psicologia intercultural francófona. Seus trabalhos analisam a multiplicidade de possíveis articulações entre o indivíduo e o social, em outras palavras, entre o psíquico e o cultural.

No meio dos debates sociopolíticos franceses do início dos anos 80 sobre integração e assimilação cultural, Camilleri (1989) chama a atenção para a ausência de referência à questão da diferença cultural, considerada por ele como central de toda interação social efetiva e eficaz nas sociedades multiculturais. Este movimento se insere num “contexto global de intensificação de migrações e de trocas internacionais propícias às interpenetrações de culturas, criando dificuldades e conflitos tanto na área econômica, sociológica, ideológica quanto científica e humana” (Costa-Fernandez, Borges & Dantas, 2018, p. 33).

Camilleri parte dos trabalhos sobre identidade social de Tajfel (1978) para compreender as escolhas culturais dos indivíduos face à mudança cultural, promovendo o cruzamento entre cultura e identidade. Para ele o sistema cultural exerce um papel central na sua construção identitária (Camilleri, 1989). Ele afirma que as escolhas constituem, em sua totalidade, as estratégias de identidade adotadas pelo migrante para defender-se das ameaças da situação de aculturação. Sua contribuição fundamental consiste em destacar a diversidade de respostas dos atores sociais à questão da aculturação através da teoria das estratégias identitárias (Camilleri, Kastersztejn, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti & Vasquez, 1990). Segundo ele, diante da mesma situação de aculturação, os indivíduos não adotam as mesmas estratégias ou os mesmos comportamentos. Foram criados, neste mesmo período, início dos anos 80, os primeiros cursos de Psicologia intercultural na Universidade de Toulouse - Le Mirail (atual Université Toulouse Jean Jaurès). Esse movimento dava prosseguimento ao surgimento da antropologia psicológica inaugurada pelos americanos, em particular a corrente “cultura e personalidade” (Bateson, Don Jackson, Haley & Weakland, 1956; Casmir, 1978) e representada na França pelos trabalhos de Roger Bastide (Costa-Fernandez & Guerraoui, 2009). Desde então, diversas áreas de estudo têm se interessado pela relação entre cultura e psiquismo (Berry e al., 1980/1997; Camilleri & Vinsonneau, 1996; Guerraoui e Troadec, 2000; Krewer & Jahoda, 1993; Plivard, 2014).

Entre os diversos grupos de trabalho, nota-se duas correntes opostas que se interessam pela relação entre psiquismo e cultura. Por um lado, a corrente anglófona, principalmente comparativa, e por outro a abordagem francófona, essencialmente interacionista. De forma resumida, a principal diferença entre os dois paradigmas consiste no fato de que para a primeira, a cultura influencia o comportamento humano, enquanto que para a segunda o objeto de estudo é o processo intrapsíquico consequente do contato de longa duração com o outro cultural (Brislin, 2000). Assim sendo, Denoux (2016) as nomeia “culturalismo comparatista” e “interculturalismo de contato”, respectivamente.

Estudos sobre Migrações e Interculturalidade no LabInt

323

Embora a história da humanidade tenha sido marcada pela circulação de pessoas entre diferentes pontos do planeta (Figueredo & Zanelatto, 2017), foi a partir da segunda metade do século XX que a migração e, conseqüentemente, as situações de contato de culturas, passaram a ganhar notoriedade a nível societal. Esta evolução parece estar associada a dois fatores fundamentais que são a mobilidade dos corpos, através um maior acesso aos meios de transporte e a mobilidade das mentes, através o uso hegemônico das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a conexão internet (Étienne, 2017). Pode-se então afirmar que a contemporaneidade se caracteriza, em especial nos centros urbanos, pela interação entre pessoas com pertencimentos culturais distintos.

Com a ascensão do mercado liberal mundial, as delimitações ligadas ao espaço e ao tempo tornam-se mais tênues (Augé, 2009). Desta forma, as sociedades tornam-se cada vez mais multiculturais dificultando a definição de aspectos identificatórios de determinado povo, produzindo sociedades étnicas ou culturalmente “mistas”

(Hall, 2009). Nesse contexto globalizado marcado pela mobilidade como novo capital simbólico (Freitas, 2009), as identidades tendem a perder suas referências locais, pondo em questão a noção de território, levando a interrogações sobre os lugares onde a criatividade cultural toma forma (Agier, 2001). Percebe-se, dessa maneira, uma complexidade no que se refere à identidade, em particular cultural, dando origem a identidades interculturais, ou seja, decorrentes de uma pluralidade de pertencimentos culturais.

Mas do ponto de vista da psicologia, a migração vai além de uma passagem de um ponto geográfico a outro. Trata-se de uma situação que acarreta a inserção do sujeito em uma nova ordem socio-cultural (Silva, 2005). O indivíduo vê-se então confrontado à alteridade, o que implica uma ruptura entre sua cultura de origem e a cultura da sociedade de acolhimento. O novo contexto impõe novas crenças, valores, normas, modo de vida do grupo, maneira de pensar, de sentir (Camilleri, 1989).

| 324

Por todas estas razões, a perspectiva intercultural passa a fortalecer as pesquisas do Labint em 2012²⁴. Tendo por referências os trabalhos do grupo de pesquisa “*Interculturation Psychique et Contacts Culturels*” (IPCC) do LCPI²⁵, prioriza-se a perspectiva intercultural e um posicionamento epistemológico articulando psiquismo e cultura, universal e específico. Neste paradigma a noção de pertencimento cultural é essencial para apreensão da singularidade do sujeito e de suas identidades, cada vez mais fragmentadas e múltiplas na contemporaneidade. Considera-se o postulado central da psicologia intercultural segundo o qual o sujeito é produto e produtor de cultura. Esta relação de reciprocidade entre indivíduo e contexto é fundamental para apreender os processos em jogo em situações de contato de culturas, tornando impossível

24 Ano de integração da Professora doutora em Psicologia Intercultural Elaine Magalhães Costa Fernandez como professora visitante do Labint.

25 Laboratoire Clinique Pathologique et Interculturelle da Universidade de Toulouse – Jean Jaurès

qualquer análise intrapsíquica sem o desvio da exterioridade, da diversidade e da pluralidade de contextos. Compreende-se então a construção da interculturalidade, como a possibilidade de alternância entre dois (ou mais) contextos culturais. Visa-se assim identificar estratégias identitárias, entendidas como condutas de enfrentamento às ameaças de perda de unidade e de valor da identidade (Camilleri *et al.*, 1990). O conjunto de estratégias adotadas constituirão na maioria das vezes processos interculturativos efetivos, novos e criativos (Denoux, 2013).

Pesquisadores do LCPI (Denoux, 2016; Guerraoui & Reveyrand-Coulon, 2013; Guerraoui & Troadec, 2000) consideram quatro subcampos da psicologia intercultural, sendo estes: a) a psicologia cultural (ou “*Cultural psychology*”); b) a psicologia indígena (ou “*Indigenous psychology*”); c) a psicologia transcultural comparativa (ou “*Cross Cultural Psychology*”) e d) a psicologia de contato de culturas (ou “*Culture Contact Psychology*”).

Conforme exposto anteriormente, o que caracteriza a psicologia de contato de culturas não é a comparação do funcionamento psíquico de pessoas com pertencimentos culturais distintos, mas sim as repercussões da alternância de contextos culturais no psiquismo (Denoux, 2003). Um dos conceitos centrais para o estudo da psicologia de contato de culturas é o conceito de interculturação. Segundo Denoux (1994), trata-se de processos psíquicos oriundos das situações de contato de culturas, nos quais indivíduos ou grupos de indivíduos pertencendo a dois ou mais conjuntos culturais engajam de maneira implícita ou explícita a diferença cultural, com o objetivo de metabolizá-la, resultando na criação de uma nova cultura.

Ilustração de uma Pesquisa do LabInt na Perspectiva Intercultural

Este capítulo propõe-se a apresentar o primeiro trabalho acadêmico em psicologia intercultural realizado no LabInt. Trata-se da dissertação de mestrado intitulada “Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural”, realizada entre 2012 e 2014 por Filipe Galindo, sob a direção da professora Dra. Elaine Costa-Fernandez. Com base no modelo de estratégias identitárias desenvolvido por Camilleri *et al.* (1990), a pesquisa busca analisar as estratégias de alternância ou de permanência de práticas e representações socioculturais específicas a cada cultura em pessoas com múltiplo pertencimento cultural. O desenho da pesquisa foi qualitativo, composto de entrevistas semiestruturadas e do genograma de 6 voluntários encontrados na cidade do Recife. Todos os participantes reivindicam o múltiplo pertencimento cultural por terem vivido em pelo menos dois países diferentes e dominarem seus idiomas. As narrativas dos participantes foram analisadas segundo Bardin (2011). Este método é definido como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como objetivo produzir indicadores, sejam quantitativos ou não, capazes de inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção deste discurso através de procedimentos ordenados e objetivos” (Bardin, 2011, p. 48).

Os resultados obtidos indicam que para ultrapassar os conflitos e rupturas entre contextos culturais diversos, o sujeito adota estratégias de alternância ou de permanência, no sentido de cristalização, associadas a práticas e representações socioculturais específicas aos diferentes referenciais culturais. Considerando que as migrações “não são simples deslocamentos no espaço de um ponto a outro, mas uma operação que supõe a transformação do indivíduo em função do seu projeto migratório” (Bastide, 1971) e o aumento exponencial das mobilidades, pode-se afirmar que a subjetivação do sujeito contemporâneo supõe readaptações e reformulações plurais exigindo uma adequação flexível da noção de identidade, outrora associada a um único território.

Fundamentação Teórica

A perspectiva intercultural parte do postulado que o sujeito é produto e produtor de cultura. Esta relação de reciprocidade entre indivíduo e contexto é fundamental para apreender os processos em jogo em situações de contato de culturas. Avalia-se então a construção da interculturalidade, compreendida como a possibilidade de alternância entre dois ou mais contextos culturais.

Parte-se da hipótese de que ao se deparar com outros contextos culturais, o sujeito em situação de contato de culturas pode perceber esse encontro com a alteridade como sendo uma ameaça identitária, particularmente à sua unidade de sentido e valor de si (Camilleri *et al.*, 1990).

Como visto acima, o modelo de estratégia identitária ganha força a partir do conceito de identidade social de Tajfel e Turner, segundo o qual o indivíduo procura uma estima positiva de si mesmo, fator do qual depende também o seu pertencimento aos grupos sociais (Amin, 2012). Sendo assim, quando esta identidade é desvalorizada ou questionada, o indivíduo recorre às estratégias identitárias para restaurá-la. Camilleri defende que quando o migrante percebe o contato entre a sua cultura de origem e a cultura da sociedade de acolhida como um conflito, isso gera uma pressão psicológica a qual repercute na sua imagem identitária.

Desta maneira, Camilleri classifica as estratégias de enfrentamento aos conflitos identitários em três grandes grupos: a) coerência simples, o sujeito passa de um sistema ao outro segundo em função das situações e dos interlocutores. Este grupo de estratégias visa manter a unidade identitária em decorrência de uma inadaptação ao novo contexto ou se adaptar a todo custo à cultura de acolhimento. Sendo assim, o indivíduo passa a dar prioridade à evocação a um sistema cultural, deixando “de lado” o sistema cultural do outro

grupo; b) **coerência complexa**, o sujeito associa elementos provenientes dos dois modelos culturais, visando assim uma adaptação e um equilíbrio. Este grupo de estratégias pode ser dividido em dois subgrupos. O primeiro seria aquele no qual o indivíduo prioriza uma lógica subjetiva (e não racional) que permite resolver a contradição para si, mas não em si, reinterpretando as prescrições tradicionais de acordo com os seus interesses. Estas estratégias visam maximizar as vantagens que ele possa tirar da situação de entre-culturas. No segundo subgrupo o sujeito busca articulações lógicas entre elementos novos e antigos, havendo assim adaptações e negociações menos passionais e mais racionais; c) **estratégias de moderação de conflito**, visando diminuir os conflitos gerados, sem suprimi-los. Ocorre, porém, que face às dificuldades de adaptação ao país de acolhimento, o migrante é levado a desenvolver sentimentos de culpabilização, somatizações e condutas de dependência.

Isto posto, servirão estas reflexões como base para identificar as estratégias de enfrentamento dos conflitos identitários provocados pelas rupturas da migração adotadas pelos participantes deste estudo. Visa-se assim compreender o impacto destas rupturas (antes/depois; lá/aqui) na subjetividade do sujeito. O que se ganha e o que se perde através dos deslocamentos geográficos e culturais? Quais as estratégias adotadas para ultrapassar os conflitos encontrados? Espera-se que nossas conclusões contribuirão a ampliar a compreensão das construções identitárias a partir de situações de mobilidade.

Desenho da Pesquisa

Trata-se de um estudo qualitativo no qual a coleta dos dados foi realizada individualmente em duas etapas. Num primeiro momento foi solicitado a seis voluntários que elaborassem os seus genogramas familiares. Esta técnica foi utilizada com a finalidade de

compreender a estrutura e a dinâmica familiar, bem como as suas origens. Em uma segunda etapa, foram realizadas entrevistas não diretivas visando entender a trajetória de vida de cada sujeito. Estes encontros foram realizados entre os meses de abril e julho de 2014, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Pernambuco (parecer de número 567.707, em 02/04/2014). A análise dos dados foi realizada de forma manual e permitiu a identificação de temas transversais aos discursos dos participantes.

Os participantes são residentes no Recife, de nacionalidades hispano-argentina; ítalo-brasileira; líbano-brasileiro; taiwanês-brasileiro; russo-brasileiro; e franco-brasileira e já moraram em outros países. Três são do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades variando entre 18 e 42 anos. Todos os nomes adotados são fictícios.

Principais Resultados Encontrados

O discurso dos participantes durante a elaboração do genograma revelou um bom conhecimento da geração ascendente. Foi constatado que nem todos os participantes tiveram a bi-nacionalidade desde o nascimento, sendo esta assim adquirida em alguns casos na idade adulta. Percebe-se que há uma tendência à identificação com uma nacionalidade quando a mesma é transmitida diretamente pelos genitores. No que diz respeito às entrevistas, foram identificadas seis categorias transversais aos discursos dos participantes: apresentação de si; estratégias identitárias; bilinguismo; aspectos administrativos; implicações afetivas; projetos para o futuro, preferências e identificações

Apresentação de si

O primeiro ponto a ser abordado nas entrevistas foi o da auto-apresentação.

Raíssa²⁶, participante ítalo-brasileira se define como uma “cidadã do mundo”. Em seguida a sua profissão e nacionalidade, ou seja, antropóloga e italiana, emergem em seu discurso. Embora tenha a nacionalidade brasileira, explica que sente dificuldade em afirmar-se enquanto tal, visto que esta aquisição é recente, assim como pelo fato de não ter muito domínio da língua portuguesa. Raíssa explica que uma auto-definição de brasileira, faria com que as pessoas tivessem uma expectativa sobre sua imagem relacionada ao estereótipo do brasileiro o que, segundo ela, não corresponderia à realidade. De acordo com Souza, Bonomo, Livramento, Brasil & Canal (2009, p. 30), “O pertencimento a um grupo psicológico refere-se à pertença emocional, cognitiva e valorativa, que reflete a imagem que o indivíduo tem de si, tendendo sempre à busca de uma imagem socialmente positiva”. Sendo assim, entende-se que o não atendimento da expectativa das pessoas nesse sentido seria um dos fatores que dificultaria Raíssa se definir como brasileira também.

Por outro lado, Bruno, participante russo-brasileiro relata que é conhecido no trabalho como “o russo”. Apesar de ser brasileiro também, a sua condição de estrangeiro é ressaltada dado, principalmente, ao seu fenótipo não condizente com o imaginário popular atribuído ao fenótipo padrão brasileiro. Segundo Bruno essa situação é vivida por ele como desconfortável, visto que ele a experiencia como uma exclusão ou negação de seu pertencimento à categoria de brasileiros.

26 Todos os nomes aqui empregados são fictícios

Percebe-se, pois, desta maneira, que a forma como o indivíduo se apresenta tanto depende das características que lhe são atribuídas externamente, como também é uma relação dialética com a subjetividade do indivíduo, o qual negocia constantemente com o ambiente os aspectos presentes em seus processos identitários.

O item a seguir visa apresentar as diversas maneiras como os participantes demonstram adaptar-se às diferenças culturais em função da mudança de contexto.

Possibilidades de adaptação às mudanças e estratégias adotadas para lidar com as diferenças culturais

Em função das dificuldades experienciadas pela pessoa em situação de deslocamento e de contato com novas culturas, diversas são as possibilidades de adaptação à diferença para compensar a disparidade cultural.

De forma geral os participantes reconhecem ter sofrido choques culturais. São evocadas como “dificuldades do dia a dia”, tal como relata uma das participantes em relação à sua surpresa com a violência urbana, um fator com o qual não lidava no lugar no qual residia anteriormente. Por outro lado, um participante do sexo masculino expõe que o que lhe impactou foram as maneiras como ocorrem as interações interpessoais nas relações de amizade. Ele explica que no país do qual veio são comuns as demonstrações de carinho, tais como abraços ou andar de mãos dadas entre amigos de sexo masculino, porém se deparou com uma visão considerada por ele como preconceituosa das pessoas no Brasil sobre esse tipo de afetos. Impactos decorrentes da diferença do sistema educacional também foram relatados por dois entrevistados, o que lhes demandou um certo esforço para se ajustarem às diferenças entre os modelos do Brasil e

do país do qual provieram. Um aspecto transversal a todas as entrevistas é o de que, embora haja dificuldades –ou choques– no momento dos primeiros contatos com a nova cultura, com o decorrer do tempo vão havendo adaptações a esses entraves iniciais. Através do próximo tópico, intitulado “Estratégias adotadas para lidar com as diferenças culturais” será possível compreender um pouco como ocorrem essas adaptações.

Outro ponto que perpassa todas as entrevistas é o das estratégias adotadas para ultrapassar as diferenças culturais constatadas pelos entrevistados.

O processo de adaptação ao novo contexto não é uma ação simples já que demanda investimentos bidirecionais, tanto por parte da pessoa que se instala ao novo contexto, quanto pelos locais que lá se encontram. De acordo com Trad (2003), no caso de um imigrante, o processo de adaptação implica uma integração entre diversas estruturas, sociais, culturais, econômicas e políticas tanto do antigo quanto do novo contexto.

Ao relatarem como foi a sua instalação ao Brasil, Fernando²⁷ e Bruno explicam que uma das estratégias por eles empregadas visando uma integração mais rápida foi através de atividades físicas. Compreende-se que as atividades esportivas podem ser um importante meio para favorecer a integração entre pessoas de diferentes culturas, conforme aqui observado.

Segundo Pollak (1992), a memória é um processo tanto individual quanto coletivo relacionada ao aspecto da identidade cultural. Para Camilleri *et al.* (1990), o indivíduo que se encontra em situação de encontro entre duas culturas se depara com um basculamento de sua identidade. Com o objetivo de reestabelecer a unidade de

27 Participante Libano-brasileiro

sentido de sua identidade, este desenvolve e adota estratégias que podem ser do tipo de coerência simples, de coerência complexa ou de moderação de conflitos. Para o estudo em questão exploraremos a coerência do tipo complexa, a qual leva em conta todos os elementos em oposição. (Amin, 2012).

Observa-se através da fala de dois entrevistados que durante os períodos que moravam no exterior havia uma frequente evocação do Brasil por meio de elementos culturais atribuídos ao país. Escutar músicas brasileiras, comer comidas típicas e falar a língua portuguesa são recordadas como algumas das ações executadas pela comunidade brasileira através das reuniões e festas como forma de estreitar o contato com o lugar de origem. Fazendo um paralelo a isto, em um estudo elaborado sobre os costumes da comunidade brasileira no Japão, Linger (2001) afirma que a ato de frequentar restaurantes de comida brasileira naquele país não significa apenas a intenção e o fato de comerem o que comiam no Brasil, mas sim “comerem o Brasil”, no sentido de se reavivar internamente a cultura da outra terra.

Outro ponto observado através da análise das entrevistas é o posicionamento adotado pelo sujeito em relação à sua afirmação e identificação enquanto pertencente a um grupo. Um dos entrevistados explica que quando adolescente, embora tendo vivido desde pequeno no Brasil, se identificava para si e para os demais enquanto estrangeiro, adotando mesmo atitudes e opiniões nacionalistas a favor de Taiwan, país no qual havia nascido e do qual a sua família era originária, embora não tivesse vivido lá. Com a chegada à idade adulta, afirma adotar um posicionamento mais neutro, no qual idealizações a respeito de um ou outro contexto cultural tornam-se menos evidentes, dando lugar a um equilíbrio.

Segundo Torres e Camino (2013, p. 529), “para distinguir um grupo de um agrupamento se precisa, de alguma maneira, explicitar o tipo de relação que os membros de um grupo mantêm entre si”. Sendo assim, de acordo com os autores, as categorias sociais são compos-

tas por critérios genéricos, tais como raça, gênero, nacionalidade etc. O grupo, por sua vez, seria composto por pessoas que, além de terem características extrínsecas comuns, mantêm uma relação específica entre elas e partilham também interesse(s) comum(ns). Partindo desta perspectiva, observa-se que a pessoa do relato acima valorizava essas características partilhadas com o agrupamento do qual ele queria pertencer, isto é, do país no qual havia nascido, mas não vivido. Assim sendo, identificamos que se trata da adoção de uma estratégia de coerência simples, com uma supervalorização da função ontológica, isto é, uma tendência a manifestar atitudes de conservadorismo ligados ao sistema de origem.

Constata-se, em resumo, que o processo de adaptação ao novo contexto e a manutenção do elo ao antigo contexto cultural são enfrentados de diferentes maneiras, variando as estratégias adotadas entre os indivíduos. Ferramentas tais como o uso de terceira língua, adoção de um nome na língua local, manutenção de tradições, entre outras já explicadas anteriormente são utilizadas no processo do permear entre as culturas.

Bi ou multilinguismo - alternância e competências; a relação com as línguas

Salles, Holderbaum & Finger (2010) explicam que o multilinguismo é compreendido como a habilidade do indivíduo em empregar mais de duas línguas, partindo da ideia de que pessoas bilíngues e multilíngues possuem níveis distintos de competência e de fluência nas línguas que usam. Em estudo desenvolvido sobre o bilinguismo Costa-Fernandez (1991) explica que este é considerado como um fenômeno relativo, implicando na alternância de duas ou mais línguas em um mesmo indivíduo sem que, necessariamente, este tenha nascido bilíngue. O que realmente importa nessa situação é que o sujeito sai-

ba utilizar as duas (ou mais) línguas, com coerência fonética suficiente a ponto de ser compreendido por pessoas monolíngues.

Um aspecto evocado em quatro das seis entrevistas é a questão da alternância no emprego das línguas como uma forma de “código”. Em uma das entrevistas, Raíssa explica que quando era pequena e a sua mãe e a sua avó queriam discutir sobre algo que não desejavam que ela se envolvesse, ambas se comunicavam uma outra língua que elas dominavam, mas que ela não compreendia. Situação parecida é relatada por Mariana ao explicar que o seu irmão demonstra satisfação em poder falar em francês com ela em alguns momentos, pois quando estão com outras pessoas e ele quer lhe comunicar algo mais íntimo, eles compartilham um código “secreto” (no caso, a língua francesa) entre eles. Isso mostra como, em pessoas bilíngues, as suas línguas são empregadas para fins diferentes, com pessoas diferentes e em diferentes domínios da vida. Em complemento a esta ideia, para Costa-Fernandez (1991, p. 69, tradução do autor) “Cada língua corresponde e responde a uma organização própria e determinada a partir das experiências singulares.”. Conforme referenciado anteriormente, segundo os participantes não é raro que ao falarem em determinada língua empreguem termos oriundos do outro idioma. Isso é conhecido como alternância de línguas ou de códigos. A alternância de línguas ou *code-switching* se produz através das situações de contato de línguas, sendo um processo que ocorre na fala de pessoas bilíngues, consistindo em alternar de um idioma ao outro dentro de um mesmo discurso ou sentença. Podendo ser consciente ou inconsciente, a alternância de línguas não implica necessariamente em desconhecimento parcial ou total de terminologias em um dos idiomas da pessoa bilíngue, ou seja, inabilidade linguística

Aspectos administrativos do múltiplo pertencimento cultural

Todos os seis indivíduos entrevistados têm dupla nacionalidade. Os aspectos administrativos do múltiplo pertencimento cultural, isto é, a forma como eles lidam com o fato de possuírem duas nacionalidades, serão discutidos a seguir.

Nascida na Itália, mas filha de um brasileiro, Raíssa solicitou a nacionalidade brasileira já na idade adulta. Com o propósito de se instalar no Brasil para realizar um doutorado, ela afirma que administrativamente lhe seria mais simples viver no país enquanto nacional do que na condição de estrangeira. Pode-se aqui fazer uma ligação desse discurso com a ideia de Bauman (2005) ao ressaltar que tanto o pertencimento quanto a identidade não são sólidos, mas são negociáveis e revogáveis.

Um ponto que se destaca das palavras de Raíssa é o do incômodo de, mesmo tendo duas nacionalidades, ser considerada como estrangeira em um dos lugares nos quais se encontra. Um exemplo prático dado por ela foi o de, ao tirar a sua carteira de habilitação para dirigir no Brasil, não colocarem no seu registro a informação de que era brasileira nata, visto que havia nascido na França. Foi posto sobre a sua nacionalidade em seu cadastro como sendo brasileira naturalizada. Relata que essa ação a incomodou muito, visto que lhe causou uma sensação de separação e segregação, como se lhe fosse negado um pertencimento. Sobre isso é possível fazer uma associação com a ideia trazida por Berlatto (2009), ao elucidar que a identidade social é simultaneamente inclusão e exclusão, pois os que são “idênticos” fazem parte do grupo, ao passo que os que não são “idênticos” aos demais destoam.

Implicações afetivas dos deslocamentos

A migração acarreta impactos afetivos para a vida do migrante. Mais do que ultrapassar fronteiras, o fenômeno da migração exige do indivíduo a sua inserção em uma nova ordem sociocultural. Segundo Achotegui (2000), a migração, assim como a maior parte dos acontecimentos da vida, aporta junto consigo uma série de vantagens e benefícios, bem como um compilado de dificuldades, tensões e situações que demandam esforço gerando, assim, simultaneamente ganhos e perdas para o sujeito que se depara com esse processo.

Um dos pontos avaliados aqui como negativo por alguns participantes em decorrência da condição de mobilidade evocado pelos participantes é o da perda de contato com a família. É partilhada pelos participantes que a distância física e a falta de convivência e comunicação frequente foram responsáveis por gerar esse afastamento. Segundo Achotegui (2000), o processo migratório produz alguns lutos. Entende-se que para o autor o luto é um processo natural e frequente na vida psíquica de todo ser humano para a reorganização da personalidade, ocorrendo quando o sujeito perde algo que lhe é significativo. No caso da migração é preciso que a pessoa reelabore vínculos estabelecidos com o país de origem (relações interpessoais, cultura, paisagens, etc.) para que os possa equilibrar com os novos vínculos que serão estabelecidos no país de destino. De acordo com o autor, são sete os lutos acarretados pelo processo da migração, sendo estes: o luto pela família e pelos entes queridos; o luto pela língua; o luto pela cultura; o luto pela terra; o luto pelo status; o luto pelo contato com o grupo étnico; o luto pelos riscos para a integridade física. O luto pela família e pelos entes queridos foi o mais evocado pelos participantes. Interpretou-se através das entrevistas, no entanto, que alguns desses sentimentos são evocados pelos participantes, porém em grau baixo, o que não dificulta a permanência deles no Brasil.

Uma consequência, resultado da mobilidade entre dois países, que as pessoas entrevistadas neste estudo relatam como positiva, é a ampliação da visão de mundo. Para compreender melhor do que se está falando, avalia-se importante trazer o recorte da fala de um dos participantes sobre a sua experiência de viver entre duas culturas:

[...] A visão é mais ampla. Não sei se isso ajuda em alguma coisa mas, bom... eu consigo perceber a diferença entre as pessoas de um lugar e outro e tal, mas ao mesmo tempo você acaba identificando semelhanças. Assim, você observa pessoas em dois lugares diferentes, você acaba notando coisas em comum e coisas que são diferentes nas pessoas, então isso talvez isso ajuda um pouco. (Bruno, 26 anos, estudante).

É possível aqui fazer relação com a ideia de Bauman (2005), que explica que a partir do momento em que se sai do contexto com o qual se está habituado, as diferenças entre os povos começam a ser percebidas. O que os participantes aportam também é o fato de reconhecerem que em decorrência de suas histórias de vida, permeando entre culturas nacionais diferentes, reconhecem que dentro de uma mesma cultura há pessoas que pensam e agem diferente, não significando que todas as pessoas pertencentes a um local geográfico são iguais, evitando assim caírem na estereotipação de um povo.

Projetos para o futuro, preferências e identificações

O último ponto abordado durante as entrevistas foi sobre os projetos para o futuro, concernentes ao deslocamento a outro país (podendo ser o país no qual haviam vivido ou um terceiro país) ou à permanência no Brasil. Também discutiu-se sobre as preferências e as identificações deles com o país de residência atual (o Brasil) e o outro país no qual haviam residido antes.

Um aspecto observado na maioria das entrevistas foi quando questionado aos participantes sobre os projetos que tinham para o futuro e se planejavam permanecer no Brasil ou se mudar. Todos os entrevistados ficaram reflexivos nessa questão.

A título de ilustração, Tiago (participante taiwanês-brasileiro) relata que não planeja voltar ao país no qual nasceu para morar, pois hoje em dia não se identifica mais com esse lugar relatando que isso seria um “choque cultural muito imenso”. Explica sentir um “pertencimento de origem” em relação a esse lugar, devido ao fato de ter nascido lá e por ser a terra de origem de seus genitores, mas não se sente integrante da cultura nem fazendo parte de seu povo. Paralelamente a isso, explica não sentir uma identificação muito forte enquanto brasileiro também. A partir dessa reflexão relata que se tivesse oportunidade e condições financeiras para se mudar para um terceiro país, acredita que o faria.

| 339

De forma geral, observa-se na totalidade das entrevistas uma abertura à mobilidade. Nascer e viver em determinada zona geográfica não implica ter que permanecer na mesma região durante toda a vida. Tendo tido a experiência de viverem em ao menos dois lugares distintos, os participantes expressam que o deslocamento não é um processo simples no quesito afetivo e administrativo, mas reconhecem que existem diferentes métodos para lidar com os impactos destes processos.

Considerações Finais

Tendo as seis pessoas entrevistadas vivido em pelo menos dois países diferentes, foi possível perceber através de suas falas que essa experiência de suas vidas os torna flexíveis às mudanças e abertas à possibilidade de novas mobilidades em direção a novos espaços geográficos. Observou-se em alguns casos um discurso que defende a não perda da identificação com o lugar de origem, mas sim uma aceitação e adaptação ao novo contexto. Embora se partisse da hipótese de que o ato de permear entre duas culturas de países diferentes desencadearia uma perda de referência cultural ou até mesmo uma confusão identitária nos sujeitos, tal pressuposto não foi confirmado através das entrevistas. O que pôde ser observado e analisado é que os participantes demonstram estarem adaptados à coexistência de uma múltipla influência cultural, reivindicando assim um múltiplo pertencimento cultural.

340

Em relação à tipologia das estratégias identitárias proposta por Camilleri, (1999), observou-se através da análise das entrevistas que a maior parte dos participantes adota estratégias de coerência complexa, na qual se apoiam de elementos provenientes dos dois modelos culturais, visando assim adaptação e equilíbrio. Os participantes buscam articulações lógicas entre os elementos novos e as estruturas antigas, havendo adaptações e negociações menos passionais e mais racionais.

Desta maneira, percebe-se que com a intensificação dos movimentos migratórios, a ideia de uma identidade nacional fixa torna-se ultrapassada. O encontro com a alteridade conduz a readaptações e reformulações constantes do conceito de identidade, exigindo uma adequação flexível da noção de identidade em função das novas demandas de um contexto sociocultural cada vez mais globalizado.

Embora o exemplo aqui apresentado associe a cultura aos aspectos concretos de um povo tais como tradições, costumes, valores, etc.,

a psicologia intercultural interessa-se pela cultura a partir de um ponto de vista mais amplo. Assim sendo, o campo da psicologia intercultural é praticado em diversos tipos de instituições como em escolas, hospitais, empresas, entre outras. Igualmente ele pode servir no estudo das interações nas relações entre atores de culturas geracionais diferentes. Desta forma, a perspectiva intercultural se propõe como um paradigma permitindo compreender a interação social humana com ênfase nas situações de contato cultural.

O exemplo trazido neste capítulo visa ilustrar a articulação entre alguns conceitos da psicologia intercultural. Tratando-se de situações de pessoas com experiência de vida em ao menos dois países, sendo assim confrontadas a culturas diferentes e, conseqüentemente, a situações de contato de culturas, o conceito da interculturalização encontra-se presente ao longo do estudo. Conforme anteriormente mencionado, a metabolização da diferença cultural entre os distintos conjuntos culturais em relação resulta na elaboração de uma nova cultura, fruto dessa interação. No caso deste estudo, observa-se de forma geral que a interação com as diferentes conjunturas culturais resulta na criação de um novo produto cultural, não sendo a soma das culturas, mas sim o resultado da interação destas.

O modelo das estratégias identitárias ocupa um lugar relevante nos estudos em psicologia intercultural. Em situações de contato de cultura, particularmente em situações de migração, a ruptura com a cultura de origem pode causar uma fragmentação no nível identitário para o sujeito que se confronta com essa situação. É justamente para compensar essa fragmentação e a conseqüente perda de valor e de unidade de si que o indivíduo adota as estratégias identitárias tal como pôde ser constatado através do estudo evocado.

Tendo em vista o carácter exploratório do estudo aqui apresentado, a partir desta pesquisa uma tese de doutorado em psicologia intercultural está sendo realizada no *Laboratoire Cliniques, Pathologiques et Interculturelle* (LCPI), na Universidade Toulouse – Jean Jaurès (Fran-

ça). Focando-se na teoria das estratégias identitárias, este projeto visa compreender a parte do contexto na escolha das estratégias identitárias pelos migrantes. Para isto, serão comparadas as estratégias adotadas por migrantes de origem latino-americana em situação de mobilidade inter-regional (França) e intrarregional (Brasil) em função de quatro variáveis: o uso das Tecnologias da Informação e da comunicação (TIC) durante a migração; a mudança estatutária percebida, o sistema de valores e a cultura digital do migrante.

Além da dissertação de mestrado aqui apresentada outras pesquisas foram realizadas a partir da perspectiva da psicologia intercultural nos últimos cinco anos. Podemos citar como exemplo a dissertação de Dayana Saboia sobre “Estratégias identitárias e processos interculturativos na mobilidade estudantil da UFPE”. Desta maneira, a psicologia intercultural passa a fazer parte das correntes teóricas que servem de base para as investigações realizadas no Labint, contribuindo assim com a evolução dos estudos sobre a interação social humana através das situações de contato de culturas e do processo de interculturação.

Referências

Achotegui, J. (2000) Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. In E. Perdiguerro & J.M. Comelles (Orgs.). *Medicina y cultura*. (pp. 83-100). Barcelona: Editorial Ballaterra.

Agier, M. (2001, outubro). Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*, 7(2), 7-33.

Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.

Augé, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Manuels Payot.

Baltes, P. B. & Smith, J. (2004). Lifespan Psychology: From Developmental Contextualism to Developmental Biocultural Co-constructivism. *Research in Human Development*, 1(3), 123-144. doi: 10.1207/s15427617rhd0103_1

Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris: Petite bibliothèque Payot.

Bateson, G., Don Jackson, D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Vers une théorie de la Schizophrénie. In G. Bateson, F. Drosso, L. Lot & E. Simion (Orgs.). *Vers une écologie de l'esprit, II*. (pp. 9-38) Paris: Editions Seuil.

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Berlatto, O. (2009, janeiro, junho). A construção da identidade social. *Revista do Curso de Direito da FSG*, (5), 141-151.

Berry, J. (1980). Preface. In J. Berry, M. Segall & C. Kagitçibasi (Orgs.). *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2: Basic processes and human development*. (pp. xi-xvi). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Brislin, R. (2000). *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Camilleri, C. (1989) La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Orgs.). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-73). Paris: L'Harmattan.

Camilleri, C. (1999). Stratégies identitaires: les voies de la complexification. In M.-A. Hily & M.L. Lefebvre (Orgs.), *Identité collective et altérité* (pp. 197-211), Paris: L'Harmattan.

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, M-A., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*, Paris: PUF.

Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin.

Casmir F. (1978) A multicultural perspective on human communication. In F. Casmir (Org.) *Intercultural and international communication* (pp. 241-257). Washington, DC: University Press of America.

Costa-Fernandez, E. (1991). *Devenir sujet entre deux langues: les effets psychologiques de l'acquisition du Français, langue seconde, chez des Brésiliens vivant à Toulouse (France)*. (Tese de Doutorado). Université de Toulouse Le Mirail, Departamento de Psicologia, Toulouse.

Costa-Fernandez, E.; Borges, L. M. & Dantas, S. (2018). As abordagens interculturais como novo campo de saber e de atuação profissional do Psicólogo. In E. Costa-Fernandez; C. M. Laurendon & R. Xypas. (Orgs.). *Comunicação e Interculturalidade. Educação, Novas Tecnologias e Linguagens*. (pp. 33-50). Recife: Editora Universitária UFPE.

Costa-Fernandez, E. & Guerraoui, Z. (2009). Le Psychologue inter-culturel. In: *Atas do colóquio ARIC 2009*.

Denoux, P. (1994). Pour une nouvelle définition de l'interculturalisation. In J. Blomart & B. Krewer (Orgs.). *Perspectives de l'intercultural* (pp. 67-81). Paris: Ecole Norm. Sup. de St Cloud/L'harmattan

Denoux, P. (2003). Universalisme, culturalisme et interculturalité, contributions à la psychologie interculturelle. In M. Wieviorka, H. Del Pup, F. Dubet, D. Lapeyronnie & P. Denoux (Orgs.), *L'identité culturelle et le politique* (pp. 157-185). Toulouse: GREP.

| 345

Denoux, P. (2013) Le contact culturel dans les procédures de recherche. Propositions méthodologiques de psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 99-100(3), 365-381. doi: 10.3917/cips.099.0365

Denoux, P. (2016). Préface. In E. Regnault & E. Costa-Fernandez (orgs.) *L'intercultural aujourd'hui: perspectives et enjeux*. (pp. 19-26). Paris: L'Harmattan.

Doise, W. (2002, abril). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 027-035. doi: 10.1590/S0102-37722002000100004

Étienne, G. (2017). Fil d'Ariane. De l'intimité à l'espace public. In G. Étienne (Org.) *Histoires de migrations: intimités et espaces publics*. (pp. 23-32). Tours: Presses universitaires François – Rabelais.

Figueredo, L. O. & Zanelatto, J. H. (2017, 5 maio). Trajetória de migrações no Brasil. *Acta Scientiarum. Humam and Social Sciences*, 39(1), 77-90

Freitas, M-E. (2009, abril, junho). A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamôs nômadês? *o&s*, 16(49), 247-264.

Galindo, F. S., Costa-Fernandez, E., & Denoux, P. (2019) Contexto cultural e estratégias identitárias nas migrações. In *Atas do 3o Congresso Internacional Promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura. O local e o mundo: sinergias na era da informação*. (pp. 396-411). (Vol. 1). Vila Nova de Gaia: Edições ISPGAYA.

Guerraoui, Z. & Reveyrand-Coulon, O. (2013) La méthodologie en psychologie interculturelle *Presses universitaires de Liège*, 99-100(3), 291-294. doi: 10.3917/cips.099.0289

Guerraoui, Z. & Troadec, B. (2000) *Psychologie interculturelle*. Paris: Armand Colin.

Hall, S. (2009) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Sovik (Org.). A. L. G. Resende; A. C. Escosteguy; C. Álvares; F. Rüdiger; S. Amaral (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG

Krewer, B.; Jahoda, G. (1993). Psychologie et culture: vers une solution du "Babel". *International Journal of Psychology*, 28(3), 367-375

Linger, D. (2001). *No One Home: Brazilian Selves Remade in Japan*. Stanford: Stanford University Press.

Neri, A. L. (2006). O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14(1), 17-34.

Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Louvain-la-Neuve: de Boeck Supérieur.

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-212.

Salles, J., Holderbaum, C., & Finger, I. (2010). Estudo comparativo do acesso semântico no processamento visual de palavras entre brasileiros monolíngues e chineses multilíngues falantes do português do Brasil como língua estrangeira. *Educar em Revista*, (38), 129-144. doi: 10.1590/S0104-40602010000300009

Silva, S. (2005) A migração dos símbolos – diálogo intercultural e processos indenitários entre os bolivianos em São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, 19(3), 77-83.

Souza, L., Bonomo, M., Livramento, A.; Brasil, J.; Canal, F. (2009). Procesos identitarios entre gitanos: desde la exclusión hasta una cultura de libertad. *Liberabit*, 15(1), 29-37.

347

Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In H. Tajfel (Org.), *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Orgs.). *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Torres, A. & Camino, L. (2013) Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. In L. Camino, A. Torres, M. Lima & M. Pereira (Orgs.). *Psicologia Social: Temas e teorias* (pp. 515-539) Brasília: Technopolitik.

Trad, L. (2003). Processo migratório e saúde mental: rupturas e continuidade na vida cotidiana. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 13(1), 139-156. doi: 10.1590/S0103-73312003000100007

CAPÍTULO 12

A psicologia social e os fenômenos relacionados ao “mundo das drogas”

*Yuri Sá Oliveira Sousa
Maria de Fátima de Souza Santos
Manoel de Lima Acioli Neto*



Os fenômenos relacionados ao uso de drogas constituem um terreno de investigação bastante rico para as ciências humanas, notadamente, porque são vividos cotidianamente, são simbolicamente construídos, integram dimensões da experiência individual, grupal e cultural, e constituem objeto de tensões políticas a respeito de como lidar com o outro e com as categorias de desvio e alteridade que emergem do campo. O presente capítulo tem o objetivo de estabelecer conexões entre a psicologia social e os fenômenos relacionados ao “mundo das drogas”, indicando, ainda, possíveis linhas de pesquisa que podem ser desenvolvidas a partir de uma abordagem psicossocial. Importa notar que os desdobramentos da utilização dessa perspectiva não se limitam à psicologia social em si, mas podem oferecer quadros interpretativos sobre temas de interesse localizados em outras áreas, como a psicologia clínica, comunitária e do desenvolvimento, conforme é possível identificar nos estudos sobre a temática desenvolvidos no Laboratório de Interação Social Humana (LABINT/UFPE) (cf. Santos, Aléssio, & Almeida, 2016).

Nas comunicações cotidianas, os temas relacionados ao uso de substâncias psicoativas são frequentemente localizados no chamado “mundo das drogas”. Essa expressão foi discutida por Gilberto Velho (1994) como uma metáfora que produz um sentido de cisão social entre um suposto mundo comum e o mundo das drogas, o qual seria marcado, sobretudo, por problemas ligados às substâncias ilícitas. Concorda-se com a crítica do autor sobre o fato de que não há um recorte sociológico capaz de conferir homogeneidade às práticas de consumo de psicoativos ou, ainda, que justifique a sua consideração como um domínio separado da realidade comum. Por outro lado, desde uma perspectiva psicossocial, o chamado “mundo das drogas” pode ser caracterizado como uma forma cultural de objetivar um campo de fenômenos em que diferentes discursos, significados e representações são construídos, reconhecidos e tomados como referenciais simbólicos na organização da própria realidade. Nesse contexto, o “mundo das drogas” pode ser compreendido como um campo socialmente construído, a partir do qual emergem diferentes

objetos sociais (e.g., a droga e a dependência química), categorias identitárias (e.g., usuários e traficantes), discursos normativos (e.g., ideologia antidrogas e proibicionismo), comportamentos e práticas sociais (e.g., prevenção, tratamento e controle social).

No âmbito do conhecimento científico, os fenômenos do “mundo das drogas” são apreendidos por diferentes áreas e disciplinas, dentre as quais é possível citar a química, biologia, medicina, direito, economia, história, sociologia, antropologia e psicologia. A despeito dessa heterogeneidade, é possível sumarizar os principais temas que orientam a produção de conhecimento científico sobre o campo das drogas a partir de alguns elementos centrais. Conforme argumenta Nowlis (1982), todo e qualquer fenômeno de uso de drogas demanda a consideração de três fatores interdependentes: a substância utilizada, o consumidor e o contexto social e cultural em questão. A não consideração de todos esses elementos pode resultar em concepções reducionistas que superestimam o papel explicativo da substância, do usuário ou do contexto histórico-social na determinação dos fenômenos do campo. Ainda que essa articulação seja necessária, diferentes problemas de pesquisa tendem a colocar em evidência aspectos específicos dessa realidade.

| 352

Os conhecimentos que colocam a dimensão da substância em evidência incluem em seu espectro de interesses as suas características farmacológicas, mecanismos de ação, metabolização, toxicidade, aplicações terapêuticas, entre outros. Grosso modo, pergunta-se sobre o que caracteriza uma substância psicoativa, o que a difere ou a aproxima de outras substâncias conhecidas, como elas agem e o que são capazes de produzir (e.g., Carlini, Nappo, Galduróz, & Noto, 2001). Observa-se que esses temas envolvem a interação entre a substância e o corpo de um consumidor, real ou potencial, ainda que o objeto epistêmico não seja necessariamente o sujeito.

Quando o indivíduo é colocado em evidência em relação à substância, são enfatizados os diferentes padrões de consumo, notadamente a

dependência, os fatores de risco e de proteção associados a problemas decorrentes do uso de drogas e as características epidemiológicas do consumo na população e em grupos específicos. Nesse contexto, os diferentes problemas de pesquisa no âmbito científico partem de perguntas sobre quem são as pessoas que usam drogas e como se comportam em relação à substância. Tomado como um sujeito individualizado, o usuário é usualmente caracterizado pela frequência ou intensidade de consumo, mas também pelo tipo de relação que estabelece com a droga. Por exemplo, o abuso, ou uso nocivo, remete a algum tipo de prejuízo associado ao consumo da droga, ao passo que a dependência designa um padrão de consumo que, além de problemático, ocorre de modo descontrolado (Bordin, Grandi, Figlie, & Laranjeira, 2010). A inscrição de um usuário em dada categoria de frequência de uso ou de consumo problemático também fundamenta a construção de indicadores sobre um sujeito consumidor coletivo, conforme se pode observar em estudos dessa natureza (Carlini et al., 2006, 2010). Assim, as pesquisas epidemiológicas colocam em evidência as características de sujeitos coletivos, o que permite compará-los com outras coletividades. Por exemplo, Galduróz, Sanchez e Noto (2011) discutem a prevalência do uso e dependência de diferentes substâncias em populações gerais e específicas brasileiras e apresenta comparações com as realidades de outros países.

Por sua vez, o contexto sociocultural tem sido colocado em evidência de diferentes maneiras. Por exemplo, Zinberg (1986) insiste no papel dos rituais de consumo e do contexto em que eles se inscrevem para explicar a emergência e manutenção das relações entre o sujeito e a substância. De modo similar, Becker (2008) destaca que até os efeitos psicoativos experimentados e percebidos pelos usuários encontram-se articulados a significados compartilhados na cultura e nos subgrupos de consumidores. Ademais, a análise de condições socioeconômicas, condições de moradia e processos de estigmatização relacionados ao campo das drogas também são temas que enfatizam a dimensão do contexto (Nowlis, 1982).

Conforme é possível apreender, os temas e interesses de pesquisa que analisam a dimensão do contexto social e cultural na determinação dos fenômenos relacionados ao uso de drogas poderiam ser localizados em diferentes disciplinas e níveis de análise praticados nas ciências humanas. Diante disso, é necessário questionar: que contribuições a psicologia social tem a dar para o estudo dos fenômenos relacionados ao uso de drogas? Quais são as especificidades da utilização de uma abordagem psicossocial na produção de conhecimento sobre esse campo? Em direção a uma possível caracterização, argumentamos que a pesquisa psicossocial no campo das drogas é definida por uma abordagem que considera a articulação entre as substâncias psicoativas, os sujeitos (individuais ou coletivos) e o contexto (regulado por significados, representações e normas sociais) em que se desenvolvem processos simbólico-interacionais relevantes para a determinação dos fenômenos analisados. Para tanto, é necessário apresentar, ainda que brevemente, a própria psicologia social como campo de conhecimento. Em seguida, pretendemos caracterizar a droga como objeto social e indicar possíveis linhas e interesses de pesquisa em que uma abordagem psicossocial se faz relevante.

O Binômio Indivíduo-Sociedade e a Especificidade da Psicologia Social

A tarefa de apresentar o campo da psicologia social moderna deve, antes de tudo, considerar o binômio indivíduo-sociedade como ponto de tensão epistemológica presente desde o início da institucionalização da própria psicologia como ciência. No final do século XIX, havia um debate sobre a natureza e o valor do conhecimento produzido em áreas como a psicologia e a sociologia (Alvaro & Garrido, 2006). Em 1879, Wilhelm Wundt fundou o laboratório de psicologia experimental de Leipzig, evento que costuma ser registrado como marco na institucionalização da psicologia moder-

na (Goodwin, 2010). Em seu projeto de psicologia experimental, Wundt reservou à psicologia o estudo dos fenômenos da mente humana, entendidos como passíveis de serem explicados pelo estudo da consciência individual. Curiosamente, Wundt não se limitou à psicologia experimental, mas também dedicou grande parte do seu trabalho ao desenvolvimento de uma *Völkerpsychologie*, ou “psicologia dos povos” (Alvaro & Garrido, 2006; Farr, 2008).

Nesse projeto menos conhecido, o autor abordou fenômenos coletivos como a linguagem, os mitos, os costumes, a religião, entre outros, justificando, ainda, a divisão entre as duas formas de psicologia a partir de um argumento ontológico e de um argumento metodológico. O primeiro argumento defendia que os objetos da *Völkerpsychologie* não podiam ser explicados em termos de consciência do indivíduo, pois seriam simultaneamente individuais e sociais (Farr, 2008). O segundo dizia que, dada a complexidade dos fenômenos mentais coletivos, não era possível submetê-los ao método experimental. Apesar do esforço de Wundt em desenvolver duas formas de psicologia, uma individual e outra social, a primeira foi mais influente do que a segunda, ao menos nesse momento de institucionalização da disciplina. Ao mesmo tempo, a sociologia separava-se da filosofia e buscava construir o seu escopo a partir dos fatos sociais, dos fenômenos coletivos. Identifica-se, portanto, uma dicotomia entre indivíduo e sociedade que se materializava nos projetos disciplinares tanto da sociologia como da psicologia. Ademais, parecia complicado definir as relações entre as duas disciplinas, sob uma ameaça de perda da objetividade científica (Alvaro & Garrido, 2006).

Em que pese o argumento de uma suposta perda de identidade disciplinar, a psicologia social emerge justamente da articulação entre esses campos de saber, de modo que a produção de conhecimento psicossociológico aproximava-se mais da psicologia ou da sociologia dependendo do objeto ou da orientação teórica. Não por acaso, os primeiros livros-texto de psicologia social,

ambos publicados em 1908, foram escritos pelo psicólogo William McDougall e pelo sociólogo Edward Ross (Ferreira, 2010). Os efeitos dessa tensão disciplinar no campo da psicologia social repercutem, por exemplo, no desenvolvimento de duas orientações frequentemente mencionadas em trabalhos da área: uma psicologia social psicológica e uma psicologia social sociológica (Alvaro & Garrido, 2006; Farr, 2008; A. Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2010; Santos et al., 2013). De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010), a diferença fundamental entre as duas perspectivas reside nos níveis de análise abordados (cf. Doise, 2002). Se por um lado a psicologia social psicológica – identificada como eminentemente norte-americana – se dedicaria aos níveis pessoais e interpessoais, por outro, a chamada psicologia social sociológica – identificada como caracteristicamente europeia – tenderia a enfatizar os níveis intergrupais e coletivos (A. Rodrigues et al., 2010). Nesse sentido, o próprio modo de definir o escopo da disciplina é capaz de revelar posicionamentos implícitos a respeito do tipo de ênfase empregada:

| 356

A Psicologia Social Psicológica, segundo a definição de G. Allport (1954), que se tornou clássica, procura explicar os sentimentos, pensamentos e comportamentos do indivíduo na presença real ou imaginada de outras pessoas. Já a Psicologia Social Sociológica, segundo Stephan e Stephan (1985), tem como foco o estudo da experiência social que o indivíduo adquire a partir de sua participação nos diferentes grupos sociais com os quais convive (Ferreira, 2010, p. 51).

No Brasil, mais especificamente, o início do desenvolvimento da psicologia social foi marcado pela ênfase dada aos níveis intra e interindividual, característicos de uma orientação psicológica, assim como pelo uso predominante de métodos experimentais (Santos et al., 2013). Por outro lado, a partir do final da década de 1970, tomou forma um movimento que argumentava em favor de produções capazes de incluir o contexto sócio-histórico na compreensão sobre

os fenômenos psicossociais analisados (Santos et al., 2013). Nota-se que essas mudanças também foram acompanhadas por uma maior ênfase dada ao papel da linguagem e da comunicação na determinação dos processos e fenômenos psicossociais (Farr, 2008). Além disso, notadamente a partir da década de 1980, diferentes grupos de pesquisa passaram a defender um maior engajamento por parte da psicologia social, agora também entendida como exercício de consciência crítica dirigida à mudança social (Lane, 1980).

É necessário enfatizar que as divisões entre psicologia social de orientação psicológica e sociológica não parecem ser suficientes para explicar a heterogeneidade desse campo. Não obstante, embora seja simplista, essa classificação é útil no sentido de elucidar pressupostos e interesses distintos que acompanharam o desenvolvimento de diferentes perspectivas teóricas no interior de uma mesma disciplina. De toda maneira, entende-se que a principal potência da psicologia social reside precisamente na capacidade de articular explicações de ordem individual e social (Doise, 2002). Assim, as críticas endereçadas às tendências individualistas da psicologia social não devem ser entendidas como uma rejeição a explicações baseadas em processos individuais e interindividuais.

Tajfel (1982a), por exemplo, reconhece a importância de se considerar o comportamento individual em situações sociais, mas critica tradições experimentais que não incluam reflexões a respeito do contexto social que dá condições de possibilidade para a sua emergência. Além disso, as relações entre grupos não poderiam ser explicadas em termos puramente individuais, pois ocorrem em meio a estruturas sociais e sistemas de interpretação coletivamente compartilhados (Tajfel, 1982a). Nessa direção, compreender que os fenômenos coletivos e o comportamento social não podem ser reduzidos à soma dos indivíduos conduz a uma reelaboração da própria noção de comportamento individual. A esse respeito, George Mead (1982) defendia que o comportamento humano é eminentemente social uma vez que é constituído e regulado pelo

outro. Para ele, os gestos, incluindo o comportamento verbal, adquirem o caráter de símbolos significantes e podem representar ideias que não se limitam ao ato em si, mas que são capazes de provocar efeitos simbólicos no outro participante de um mesmo ambiente social.

A partir dessa orientação, que pode ser caracterizada como eminentemente sociointeracionista, a análise de fenômenos psicossociais deve considerar as características do contexto social não apenas como variável situacional, mas como condição de constituição da própria realidade. Essa perspectiva, que defende a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade pode ser identificada, por exemplo, na orientação epistemológica de abordagens como a Teoria das Representações Sociais (e.g., Moscovici, 2012a), a Teoria das Minorias Ativas (e.g., Moscovici, 2011) e a Teoria da Identidade Social (e.g., Tajfel, 1974), conforme assinalado por Vala (1993). Segundo o autor, essas abordagens partem de pressupostos similares a respeito do sujeito humano, compreendido como ativo nas relações que estabelece com o outro e como socialmente dependente (Vala, 1993).

Conforme é possível depreender até aqui, a psicologia social não pode ser simplesmente definida pelo seu objeto, que pode contemplar, de modo muito amplo, fenômenos do pensamento, influência e comportamento social (Myers, 2014). Diante disso, Moscovici (1984) afirma que o que define o campo da psicologia social é o modo como se interpretam os fenômenos por ela estudados, a saber, a utilização do olhar psicossocial. Se, por um lado, a psicologia geral se legitimou a partir de relações binárias entre um sujeito individual (o organismo) e um objeto (o ambiente ou estímulo) e se, ainda, a sociologia se apropriou das relações entre um sujeito coletivo (grupo, classe, estrato, Estado) e um objeto (interesses, instituições, outros grupos), a psicologia social, ao seu turno, seria caracterizada por empregar um olhar ternário, capaz de incluir sujeito, objeto e o outro em seus esquemas interpretativos (Moscovici, 1984). Certamente essa caracterização simplifica a

complexidade tanto da psicologia como da sociologia, no entanto a pertinência em definir a psicologia social pelo olhar psicossocial permite vincular a disciplina ao interesse pela mediação constante do outro na compreensão da relação dos sujeitos com o mundo.

De acordo com Apostolidis (2006), esse sistema analítico postula a interdependência entre eu, outro e o mundo, de maneira tal que não há lugar para oposições entre sujeito-objeto e indivíduo-sociedade. Em síntese, o olhar psicossocial seria caracterizado por quatro aspectos: a integração necessária entre diferentes níveis de análise psicossocial; a compreensão de um sujeito ativo, criador da realidade, aproximando essa perspectiva de uma orientação construtivista; a impossibilidade de separação entre realidade subjetiva e realidade objetiva, distanciando o olhar psicossocial de uma ontologia objetivista; e, por fim, a valorização de uma postura de transversalidade teórica e pluralidade metodológica (Apostolidis, 2006). Nesse contexto, a utilização de um esquema triádico de análise, que considera o outro como instância fundamental na compreensão da relação entre sujeito e objeto, marca uma perspectiva dialógica (Marková, 2006), segundo a qual a realidade social é produzida na relação simultânea com o objeto e com o outro. Ademais, os sistemas de pensamento social não operam num vazio relacional, ao contrário, são regulados por normas sociais que interferem diretamente nas operações cognitivas (Doise, 2011).

Feitas essas considerações, é necessário salientar algumas das implicações decorrentes da adoção de uma perspectiva psicossocial na produção de conhecimento sobre o “mundo das drogas”. Em primeiro lugar, argumentou-se em favor da articulação entre as dimensões constituintes desse campo, notadamente o usuário (sujeito), a droga (objeto) e o contexto social (outro), que, por sua vez, é regulado por regras e normas sociais. Adotar uma perspectiva de análise psicossocial significa, portanto, compreender o “mundo das drogas” como realidade socialmente construída. Nessa direção, Silveira et al. (2013) afirmam que muito se sabe sobre os efeitos

das substâncias no organismo, mas há poucos estudos sobre a percepção da população acerca da droga, dos usuários e dos diferentes objetos desse campo.

Com isso, uma dimensão de análise do fenômeno que deve ser salientada diz respeito aos diferentes significados que constroem o “mundo das drogas”. Tal dimensão não é, entretanto, meramente simbólica ou cognitiva, mas social por excelência, uma vez que tais significados medeiam relações interpessoais e intergrupais que decorrem da participação de distintos atores do campo, como usuários, seus familiares, profissionais de saúde, policiais e pessoas envolvidas com o tráfico de drogas. Além disso, se o “mundo das drogas” constitui um campo imbuído de saberes e práticas sociais, também é necessário atentar para o seu caráter socionormativo. Dito de outro modo, adotar uma perspectiva psicossocial implica considerar a construção e a aplicação de normas sociais, que findam por instituir o próprio desvio e as estratégias de controle social para lidar com aqueles que são rotulados como desviantes.

Assim, desde uma abordagem psicossocial, os questionamentos sobre as relações que se estabelecem entre as drogas, as pessoas e o contexto social podem ser dialogicamente recolocados a partir de duas novas perguntas. Primeiramente, o que fazem as pessoas com as drogas na relação com o outro? Em seguida, o que fazem as pessoas umas às outras em função da droga? Diante dessas perguntas, as contribuições da psicologia social na análise dos fenômenos relacionados ao uso de drogas podem ser particularmente localizadas em dois aspectos complementares, a saber, a consideração da droga como objeto social e a articulação entre dinâmicas simbólicas e interacionais para compreender os fenômenos e processos característicos desse campo (cf. Santos & Aléssio, 2016).

A Droga como Objeto Social e a Construção Sociossimbólica do “Mundo Das Drogas”

A seção anterior buscou apresentar a especificidade da psicologia social como campo de conhecimento e situar as principais contribuições de uma abordagem psicossocial no estudo dos fenômenos relacionados ao uso de drogas. Nesta seção, desenvolve-se uma discussão que pretende ilustrar de que maneira a categoria “droga” pode ser operada como um objeto social, buscando evidenciar alguns aspectos sociossimbólicos que constroem o “mundo das drogas” como realidade imbuída de significados, representações e normas sociais.

Afirmar que a droga constitui um objeto social significa não se limitar a uma concepção reducionista, pautada apenas na observação dos seus efeitos no organismo dos indivíduos. Um objeto social pode ser entendido como qualquer entidade material ou imaginária que, quando se insere nas comunicações e práticas sociais, adquire significados, atributos específicos e valores (Wagner, 1998). Por sua vez, a droga é um objeto social não apenas porque é coletivamente reconhecida, mas, sobretudo, porque as suas condições de existência dependem das relações sociais em que se insere, bem como das maneiras de significá-la. Longe de negar a materialidade dos seus efeitos, esse tipo de abordagem assume que se as drogas provocam alterações no corpo e na sociedade, como objetos sociais elas também produzem consequências políticas e discursivas por meio dos seus significados hegemônicos e da própria ideia que se constrói a seu respeito (Fraser & Moore, 2011).

Nesse contexto, o próprio conhecimento social, entendido como qualquer corpo de conhecimento socialmente estabelecido como realidade (Berger & Luckmann, 2011), constitui objeto relevante de investigação psicossocial. Por sua vez, a Teoria das Representações Sociais (TRS) (e.g., Moscovici, 2009, 2012a) oferece uma matriz

analítica heurísticamente útil para o estudo do conhecimento social que constrói a realidade do “mundo das drogas”. Com base nessa teoria, as representações sociais podem ser entendidas como formas de pensamento socialmente elaboradas e compartilhadas que têm por função organizar e interpretar a vida social, orientar condutas, comunicações, e se apropriar de novos objetos (Jodelet, 1984). Uma representação social é, portanto, uma modalidade de conhecimento do senso comum que é construída por meio de um processo de familiarização com o não-familiar, ou mesmo com a própria não-familiaridade (Moscovici, 2009, 2012a). O interesse não é, entretanto, de averiguar a veracidade desses saberes, mas, de outro modo, de analisá-los a partir da racionalidade coletiva que institui o próprio real (Moscovici, 2012b).

Há que se considerar, ainda, que o pensamento social sobre drogas não pode ser homogêneo em seus conteúdos e modos de expressão, uma vez que o próprio conhecimento é socialmente distribuído em função dos posicionamentos que ocupam indivíduos e grupos numa sociedade (Berger & Luckmann, 2011). Nesse sentido, as condições de participação dos indivíduos em dada sociedade devem ser compreendidas como fonte de variação das representações sociais que são construídas, de modo que a organização simbólica da realidade é regulada pela relação com o outro em dinâmicas interpessoais, mas também intergrupais (Almeida, 2009). Isso significa que os estudos sobre o pensamento social na construção do “mundo das drogas” devem analisar não apenas o que se pensa sobre um objeto (e.g., a droga, a maconha, o crack, a dependência química), mas quem pensa, por que pensa e que efeitos práticos essas modalidades de conhecimento exercem na vida com o outro (cf. Jodelet, 2005). Nessa direção, deve-se observar que os significados hegemônicos produzidos e compartilhados sobre o chamado “problema das drogas” mantêm estreita relação com as ações empreendidas para solucioná-lo, legitimando, por vezes, estratégias discriminatórias de controle social dirigidas a grupos sociais estigmatizados (Ronzani, 2018).

Por exemplo, no início do século XX o alcoolismo foi associado aos homens de classe popular e representado como um elemento de degenerescência moral (Souza, Menandro, & Menandro, 2015). A maconha, por sua vez, teve a sua proibição no Brasil precedida por campanhas que a classificavam como uma ameaça africana à raça brasileira (MacRae & Simões, 2004). Nos Estados Unidos, foram os imigrantes mexicanos que constituíram o grupo de acusação vinculado à chamada *marijuana* (L. Fernandes, 2009). No mesmo país, no final do século XIX, o consumo de ópio era representado como uma ameaça aos americanos e foi associado aos chineses e seus “fumódromos” (Escohotado, 2008). Mais tarde, na década de 1980, o uso e o tráfico de crack foram relacionados à população negra de bairros periféricos, intensificando o quadro de segregação racial do contexto norte-americano (Hart, 2014).

Com base nesses exemplos, observa-se que os significados produzidos sobre as drogas não são fruto de um vazio relacional, mas, ao contrário, são construídos a partir de dinâmicas intergrupais e ideológicas. Nesse contexto, é particularmente relevante para a psicologia social analisar os aspectos, psicológicos, cognitivos e simbólicos que se relacionam com processos de exclusão em uma sociedade desigualmente estratificada, notadamente, considerando a pertinência de conceitos como preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social e representações sociais (Jodelet, 2013). Para tanto, considera-se necessário contextualizar o “mundo das drogas” como um campo regulado por regras e normas sociais. Isso porque, conforme indicam Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010), o conceito de norma social é fundamental para compreender fenômenos como preconceito e discriminação. As normas sociais podem ser entendidas como um “conjunto de crenças de uma dada comunidade acerca dos comportamentos tidos como socialmente corretos, aceitáveis e permitidos” (A. Rodrigues et al., 2010, p. 157). De acordo com Fischer (2005), essas normas assumem a forma de regras sociais, implícitas ou explícitas, que têm por função organizar a compreensão do mundo, do eu e do

outro. Nesse sentido, considera-se relevante identificar alguns dos princípios normativos que regulam o chamado “mundo das drogas” na atualidade.

Nas produções científicas, existe o consenso de que o uso de substâncias psicoativas é uma prática que acompanhou toda a história da humanidade (Bergeron, 2012; Escohotado, 2008), entretanto, a ubiquidade dessa prática não indica, necessariamente, a sua aceitação. Conforme afirma Becker (2008), toda sociedade produz suas regras sociais e as aplica na avaliação de comportamentos, situações e indivíduos. O consumo de drogas, por sua vez, tem sido “(...) moralmente reprovado, medicinalmente apreendido e juridicamente sancionado” (Bergeron, 2012, p. 18). A própria evolução do conceito de droga ilustra parte dessas formas de regulação normativa. De acordo com Carneiro (1994), na passagem do século XV para o XVI o conceito de droga era vago e abrangente, capaz de designar desde substâncias (psicoativas ou não) de origem vegetal e animal, até substâncias fantásticas, como chifre de unicórnio. O comércio das drogas se intensifica a partir das grandes navegações e a caracterização desses objetos transitava entre o remédio e o veneno. Por outro lado, a partir do século XIX a medicina começa a separar algumas substâncias psicoativas da classe dos remédios e inscreve o conceito de droga em um domínio classificatório próximo ao dos tóxicos (Bergeron, 2012). Esse processo ocorreu em meio a transformações nas próprias práticas terapêuticas, que passaram a mudar da esfera religiosa para a biomédica. Na busca pela hegemonia da medicina, passou-se a rechaçar o uso de determinadas substâncias por conta da sua associação com o xamanismo e/ou curandeirismo (Romanini & Roso, 2013).

Paralelo a isso, desde o final do século XIX identifica-se o surgimento de movimentos pela regulação jurídica de substâncias entendidas como ameaçadoras à vida dos indivíduos e ao bom funcionamento da sociedade. Esse movimento é ilustrado pelas cruzadas morais antidrogas (Carneiro, 2018; Escohotado, 2008) e culminou no estabelecimento do proibicionismo, que pode ser entendido como um

conjunto de valores políticos, morais e sociais fundamentados na compreensão de que o Estado deve reprimir a produção, o consumo e a circulação de determinadas drogas (T. Rodrigues, 2008). Assim, na acepção contemporânea, a palavra droga reveste-se de significados relacionados à farmacologia, mas também à proibição de substâncias percebidas como ameaçadoras à sociedade (Bergeron, 2012). Ressalta-se, ainda, que o proibicionismo é caracterizado não apenas pela regulação jurídica das substâncias, mas também por um aparato institucional e discursivo de intolerância a certas drogas e seus usuários (T. Rodrigues, 2008). Para Bucher e Oliveira (1994), essa postura antidrogas constitui uma ideologia que desconsidera a motivação dos usuários, a omissão do prazer como elemento constituinte do consumo, assim como estabelece associações entre as drogas e diferentes problemas sociais, como violência, crime e loucura.

Nesse sentido, a separação entre remédios e tóxicos, a proibição das substâncias tornadas ilícitas, a patologização do consumo, a criminalização do usuário e dos comerciantes de drogas proscritas designam formas complementares de definir padrões de normalidade e desvio, orientando práticas de intervenção e controle em campos como a saúde e o direito (Sousa, 2017). Assim, os saberes que constroem o “mundo das drogas” produzem efeitos de controle social sobre os indivíduos que são classificados como desviantes, doentes, marginais, desajustados, viciados, criminosos, entre outros. Diante disso, tanto o discurso antidrogas como as características do proibicionismo contemporâneo podem ser pensados como princípios normativos que oferecem quadros de referência sobre como pensar e agir diante dos fenômenos desse campo. Quando uma pessoa rompe com as expectativas de normalidade, ou quando é percebida como se tivesse rompido, ela pode ser categorizada como um *outsider*, um desviante (Becker, 2008). Como bem sintetiza Bergeron (2012), o desvio é “o resultado contingente de uma interação entre um grupo social que edificou normas a ser respeitadas e aqueles que as transgrediram e continuam a transgredi-las” (p. 55). Assim, se o consumo e o tráfico de drogas constituem temas interdependentes

e princípios estruturantes de discursos sociais a respeito das drogas (Sousa, 2017), esses contextos temáticos guardam relação com a produção de duas categorias de desvio: os usuários e os traficantes.

No Brasil, o consumo de drogas ilícitas não é punido com prisão desde 2006, quando da promulgação da lei 11.343. A principal inovação dessa lei foi estabelecer distinções jurídicas entre o usuário e traficante de drogas, sendo apenas o segundo grupo alvo de penas de reclusão. No entanto, as condutas de porte de substâncias ilícitas, mesmo que para consumo pessoal, ainda são consideradas crime. A descriminalização do porte de drogas tem, inclusive, sido mote de discussão no Supremo Tribunal Federal (STF), cujo julgamento a respeito da questão, através do Recurso Extraordinário n. 635.659, ainda não foi finalizado. Desde uma perspectiva psicossocial, cumpre observar que os significados associados às categorias sociais dos usuários e traficantes produzem efeitos simbólicos, sociais e políticos que repercutem diferencialmente na orientação e legitimação de práticas sociais dirigidas a indivíduos e grupos sociais, produzindo distintos tipos de desvio comportamental (e.g., dependência e crime) e modelos de intervenção (e.g., tratamento, internação, prisão e combate). Deve-se enfatizar, ainda, que a construção do desvio e a aplicação de normas antidrogas e proibicionistas são processos mediados por relações de poder que se estabelecem em uma sociedade desigualmente estruturada. Isso pode ser ilustrado pelo fenômeno da seletividade penal que faz com que indivíduos negros e pobres tenham mais chance de serem percebidos como suspeitos, de serem revistados e, quando flagrados com drogas ilícitas, de serem categorizados como traficantes e não como usuários (Zaccone, 2011). Esse fenômeno repercute, por exemplo, no perfil da população prisional do Brasil que, no último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Brasil, 2017), continha 726.712 pessoas, dentre as quais 64% eram negras.

No campo da psicologia social, ao seu turno, é especialmente relevante atentar para os efeitos da categorização social e da construção de estereótipos relacionados a usuários e traficantes, sobretudo,

pela sua relação com o fenômeno do preconceito. A categorização social refere-se ao processo sociocognitivo em que diferentes indivíduos passam a ser classificados e percebidos em função de um atributo comum, seja uma característica física, um marcador comportamental, social, racial, de classe, entre outros (Pereira, 2013). Dentre os efeitos desse processo, Tajfel (1982b) destaca a acentuação das similaridades percebidas entre os membros de uma mesma categoria, bem como das diferenças entre categorias de comparação. Se a categorização social permite aos indivíduos organizar e perceber o ambiente e seus objetos a partir de classes, esse processo também produz generalizações a respeito das características dos membros que pertencem a uma mesma categoria (Deschamps & Moliner, 2014). Trata-se, portanto, de um processo intimamente relacionado à construção de estereótipos, entendidos como crenças generalizadas acerca das características de um grupo ou categoria social (Pérez-Nebra & Jesus, 2011). Além disso, é sabido que os estereótipos não são meramente cognitivos, mas também possuem uma dimensão afetiva e avaliativa, que pode estar relacionada com o preconceito (Pérez-Nebra & Jesus, 2011). Por sua vez, o conceito de preconceito tem sido definido como uma atitude, uma disposição avaliativa hostil, negativa ou depreciativa em relação a uma coletividade (A. Rodrigues et al., 2010) ou a um indivíduo, em função da sua pertença a um grupo socialmente desvalorizado (Lima, 2013). Embora a relação entre atitudes e comportamentos seja bastante complexa (cf. Neiva & Mauro, 2011), o preconceito pode fundamentar a própria discriminação, manifestada nas comunicações cotidianas, nos relacionamentos interpessoais, no tratamento institucional, ou mesmo na forma de violência física (Allport, 1979).

Nesse sentido, entende-se que conceitos como estereótipos, preconceito e discriminação são ferramentas teóricas imprescindíveis para compreender os aspectos psicossociais relacionados a processos de estigmatização que se desenvolvem no “mundo das drogas”. De acordo com Silveira e colaboradores (2013), o processo de estigmatização envolve o ato de atribuir uma marca negativa,

um estigma, a um indivíduo, o qual passa a ser publicamente desmoralizado e percebido em função de tal marca. Em um campo marcado por normas proibicionistas e antidrogas, o uso e o tráfico de drogas são elementos que, quando atribuídos a um indivíduo ou grupo, podem limitar as suas condições de aceitação e participação social. Por exemplo, observa-se que representações e estereótipos negativos associados ao usuário constituem uma barreira para o acesso dessas pessoas aos serviços de atenção e cuidado à saúde (Silveira et al., 2013). Além disso, estudos interessados pela construção social do tráfico de drogas têm evidenciado que as imagens associadas aos traficantes são marcadas por pertencças raciais (indivíduos negros e pardos) e de classe (pobres e moradores de periferias e favelas) (Oliveira, Gianordoli-Nascimento, Santos, & Freitas, 2015; Sousa, 2017; Vianna & Neves, 2011; Zaccone, 2011). Por sua vez, determinados grupos de usuários, como os consumidores de crack, são também associados a populações minoritárias e/ou marginalizadas, de modo que estereótipos raciais e de classe são igualmente reforçados nos discursos sobre o tema (Acioli Neto & Santos, 2016).

Além disso, importa mencionar que as representações, crenças, atitudes e normas sociais que constroem diferentes grupos relacionados ao “mundo das drogas” não influenciam apenas a maneira como a sociedade lida com essas pessoas, mas também oferecem referenciais simbólicos para a construção de identidades sociais. A noção de identidade social se refere à parte do autoconceito do indivíduo que deriva da consciência de pertença a um grupo ou categoria social junto com o significado afetivo-emocional que esse pertencimento traz para o sujeito (Tajfel, 1974). Nessa perspectiva, fazer parte de um grupo estigmatizado (e.g., usuários de drogas e dependentes químicos) pode resultar em uma identidade social insatisfatória, cujas repercussões podem ser notadas tanto no autoconceito quanto na autoestima, uma vez que indivíduos estigmatizados podem internalizar a avaliação negativa que o contexto social produz acerca dos seus grupos de pertença (Link

& Phelan, 2001). A despeito disso, os indivíduos buscam construir uma identidade social positiva (Tajfel, 1974), de modo que a consciência de pertença a um grupo socialmente desvalorizado também pode produzir estratégias sociocognitivas de reelaboração da identidade, como o abandono do grupo, a reinterpretação das características associadas a seus membros, a identificação com outra categoria, entre outras (cf. Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971). Assim, ainda que não seja possível desenvolver os pormenores da Teoria da Identidade Social, enfatiza-se a sua utilidade para a análise dos processos relacionados à construção do autoconceito e da autoestima de indivíduos que fazem parte de grupos estigmatizados no campo das drogas.

Por fim, merece destaque o modo como a construção da identidade social de pessoas rotuladas como usuárias ou dependentes de drogas ocorre de maneira articulada a processos de desenvolvimento no curso de vida desses indivíduos. Caracterizado por um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de modificações decorrentes de influências biológicas e socioculturais, o processo de desenvolvimento é marcado por influências normativas e não-normativas, como destaca o paradigma *Lifespan* de Paul Baltes (cf. Neri, 2006). As influências normativas podem ser reguladas pela idade, identificadas em eventos relacionados a mudanças biológicas e expectativas sociais que as acompanham, assim como podem ser reguladas pela história, as quais são observadas em eventos macrossociais que incidem diferencialmente sobre os distintos grupos sociais que fazem parte de uma sociedade. Por sua vez, as influências não-normativas guardam relação com a imprevisibilidade de sua ocorrência em relação a aspectos idiossincráticos do indivíduo.

Nessa direção, estudos sobre a construção da identidade social de usuários de psicoativos em diferentes contextos podem lançar mão de reflexões a respeito dos diferentes eventos que atuam como influências normativas e não-normativas no curso de vida dessas

peças. Por exemplo, as influências normativas e não-normativas podem ser entendidas como dimensões da experiência do indivíduo que medeiam a construção de saberes, representações e identidades sociais (cf. Jodelet, 2006). Ademais, quando se consideram os efeitos de normas proibicionistas e antidrogas na construção da identidade social de usuários de drogas, é possível identificar certas vivências comuns na trajetória de vida desses indivíduos em relação a práticas e identidades tidas como desviantes.

Mais especificamente, entende-se que a inserção de usuários de drogas na tessitura social é marcada por uma série de dispositivos de controle social que produzem influências normativas a partir dos efeitos simbólicos e materiais dos estigmas que são associados ao consumo de psicoativos. Essas influências produzem expectativas sociais a respeito das chamadas “carreiras desviantes” (cf. Becker, 2008), cujos desdobramentos podem ser observados em histórias de vida marcadas pela progressiva construção e apropriação de uma identidade social desviante, mas também em trajetórias em que há um contato breve com o desvio sem que isso conduza à formação de uma identidade desviante.

De toda maneira, essas observações carecem de maior aprofundamento em produções científicas que abordem a construção de identidades sociais no campo das drogas e a sua relação com eventos normativos e não-normativos que marcam as trajetórias de vida dos indivíduos em diferentes contextos sociais de desenvolvimento. Assim, entende-se que esse tipo de articulação psicossocial serve para exemplificar algumas das contribuições que o diálogo entre a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento pode trazer aos estudos sobre os fenômenos típicos do “mundo das drogas”.

Considerações Finais

Este capítulo buscou estabelecer conexões entre o campo da psicologia social e os fenômenos relacionados ao uso de drogas. Para tanto, argumentou-se que o chamado “mundo das drogas” constitui um campo socialmente construído, marcado por elementos simbólicos e normativos que produzem a própria droga como objeto social, auxiliam indivíduos e grupos a compreender e explicar a realidade, são capazes de orientar comportamentos e práticas sociais, assim como de construir categorias identitárias de desvio em relação às normas do campo. Nessa perspectiva, o “mundo das drogas” constitui, ainda, um contexto de desenvolvimento na medida em que a realidade objetivamente construída é também subjetivamente apropriada. É esse processo de interação de cada sujeito com os diferentes outros, em ambientes sociais culturalmente delimitados, que produz as condições de construção da identidade e da alteridade. Assim, “o mundo das drogas” fornece condições específicas de produção de significados sobre o mundo, o outro e também a si mesmo. Com isso, espera-se que a discussão apresentada possa contribuir para a utilização de uma abordagem psicossocial na produção de conhecimento sobre os objetos e fenômenos desse campo, notadamente com base em ferramentas analíticas desenvolvidas e/ou trabalhadas na psicologia social.

Referências

Acioli Neto, M. L., & Santos, M. F. S. (2016). As máscaras da pobreza: O crack como mecanismo de exclusão social. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 611–623.

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary). New York: Addison-Wesley Pub. Co.

Almeida, A. M. O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e estado*, 24(3), 713–737.

Alvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia social: Perspectivas psicológicas e sociológicas* (M. C. Fernandes, Trad.). São Paulo: McGraw-Hill.

Apostolidis, T. (2006). *Contexte social et rapport à la santé: Une contribution psychosociale* (Habilitation à Diriger les Recherches (HDR)). Université de Provence.

Becker, H. S. (2008). *Outsiders: Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2011). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento* (F. de S. Fernandes, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Bergeron, H. (2012). *Sociologia da droga*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

Bordin, S., Grandi, C. G., Figlie, N. B., & Laranjeira, R. (2010). Sistemas diagnósticos em Dependência Química: Conceitos Básicos e Classificação Geral. In N. B. Figlie, S. Bordin, & R. Laranjeira (Orgs.), *Aconse-*

lhamento em dependência química (2º ed, p. 3–13). São Paulo: Roca. Brasil. (2017). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização—Junho de 2016*. Brasília - DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Bucher, R., & Oliveira, S. (1994). O discurso do “combate às drogas” e suas ideologias. *Revista de Saúde Pública*, 28(2), 137–145.

Carlini, E. A., Galduróz, J. C. F., Silva, A. A. B., Noto, A. R., Fonseca, A. M., Carlini, C. M. de A., ... Sanchez, Z. M. (2006). *II Levantamento Domiciliar Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil: Estudo Envolvendo as 108 Maiores Cidades do País—2005*. São Paulo: CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas.

Carlini, E. A., Nappo, S. A., Galduróz, J. C. F., & Noto, A. R. (2001). Drogas psicotrópicas: O que são e como agem. *Revista IMESC*, 3, 9–35.

Carlini, E. A., Noto, A. R., Sanchez, Z. M., Carlini, C. M. de A., Locatelli, D. P., Amato, T. de C., ... Moura, Y. G. (2010). *VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras – 2010*. São Paulo, SP: CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas.

Carneiro, H. (1994). As drogas: Objeto da Nova História. *Revista USP*, 23, 84–91.

Carneiro, H. (2018). *Drogas: A história do proibicionismo*. São Paulo: Autonomia Literária.

Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2014). *A identidade em psicologia social: Dos processos identitários às representações sociais* (2º ed). Petrópolis: Vozes.

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27–35.

Doise, W. (2011). Sistema e metassistema. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (p. 123–156). Brasília: Technopolitik.

Escohotado, A. (2008). *Historia general de las drogas: Completada por el apéndice Fenomenología de las drogas*. Madrid: Espasa.

Farr, R. (2008). *As raízes da psicologia social moderna* (8º ed; P. Guareschi & P. Maya, Trans.). Petrópolis: Vozes.

Fernandes, L. (2009). O que a droga faz à norma. *Toxicodependências*, 15(1), 3–18.

Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: Principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 51–64.

Fischer, G. N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (3º ed). Paris: Dunod.

Fraser, S., & Moore, D. (2011). Introduction: Constructing drugs and addiction. In S. Fraser & D. Moore (Orgs.), *The Drug Effect: Health, Crime, and Society* (p. 1–16). New York: Cambridge University Press.

Galduróz, J. C. F., Sanchez, Z. V. D. M., & Noto, A. R. (2011). Epidemiologia do uso, do abuso e da dependência de substâncias psicoativas. In A. Diehl, D. C. Cordeiro, & R. Laranjeira (Orgs.), *Dependência química: Prevenção, tratamento e políticas públicas* (p. 49–58). Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10765287>

Goodwin, C. J. (2010). *História da psicologia moderna* (4º ed; M. Rosas, Trad.). São Paulo: Cultrix.

Hart, C. (2014). *Um preço muito alto*. Zahar.

Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication information*, 6(2/3), 15–42.

Jodelet, D. (2005). *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (Org.), *Les savoirs du quotidien: Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235–255). Rennes: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2013). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (13º ed, p. 55–68). Petrópolis: Editora Vozes.

| 375

Lane, S. T. M. (1980). Uma redefinição da psicologia social. *Educação & Sociedade*, 2(6), 96–106.

Lima, M. E. O. (2013). Preconceito. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), *Psicologia Social: Temas e Teorias* (2º ed, p. 587–638). Brasília: Technopolitik.

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

MacRae, E., & Simões, J. A. (2004). *Rodas de fumo: O uso da maconha entre camadas médias urbanas* (2º ed). Salvador: EDUFBA/CETAD.

Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente*. (H. Magri Filho, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Mead, G. H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1984). Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Org.), *Psychologie Sociale* (p. 5–22). Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (6º ed). Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2011). *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2012a). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2012b). *Raison et cultures*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

| 376

Myers, D. (2014). *Psicologia Social* (10º ed). Porto Alegre: Mcgraw Hill.

Neiva, E. R., & Mauro, T. G. (2011). Atitudes e mudança de atitudes. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (p. 171–203). Porto Alegre: Artmed.

Neri, A. L. (2006). O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14(1), 17–34.

Nowlis, H. (1982). *La Droque démythifiée: Droque et éducation* (3º ed). Paris: Unesco.

Oliveira, F. C., Gianordoli-Nascimento, I. F., Santos, T. L. A., & Freitas, J. C. (2015). Fronteiras e pertencas: Representações sociais e dinâmicas identitárias do tráfico de drogas na revista *Veja* (1968-2010). *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 277–297. <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.12385>

Pereira, M. E. (2013). Cognição social. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), *Psicologia Social: Temas e Teorias* (2º ed, p. 191–259). Brasília: Technopolitik.

Pérez-Nebra, A. R., & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (p. 219–237). Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2010). *Psicologia social* (28º ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Rodrigues, T. (2008). Tráfico, guerra, proibição. In B. C. Labate, S. L. Goulart, M. Fiore, E. MacRae, & H. Carneiro (Orgs.), *Drogas e cultura: Novas perspectivas* (p. 105–120). Salvador: EDUFBA.

Romanini, M., & Roso, A. (2013). Mídia e cultura, criminalização e patologização dos usuários de crack: Discursos e políticas. *Temas em Psicologia*, 21(2), 483–497. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-14>

Ronzani, T. M. (2018). Prefácio. In T. M. Ronzani (Org.), *Drugs and social context: Social perspectives on the use of alcohol and other drugs* (p. IX–XI). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1698976>

Santos, M. F. S., & Aléssio, R. L. S. (2016). Olhares entrecruzados sobre as drogas: Contribuições da psicologia social. In M. F. S. Santos, R. L. S. Aléssio, & A. M. O. Almeida (Orgs.), *A perspectiva psicossocial no estudo das drogas* (p. 168–180). Brasília: Technopolitik.

Santos, M. F. S., Aléssio, R. L. S., & Almeida, A. M. O. (Orgs.). (2016). *A perspectiva psicossocial no estudo das drogas*. Brasília: Technopolitik.

Santos, M. F. S., Andrade, D. A., Morais, E. R. C., Félix, L. B., Acioli Neto, M. L., & Sousa, Y. S. O. (2013). An overview on Social Psychology in Brazil: Theoretical contributions from the production of journals. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(1), 17–23.

Silveira, P. S., Soares, R. G., Noto, A. R., & Ronzani, T. M. (2013). Estigma e suas consequências para usuários de drogas. In T. M. Ronzani (Org.), *Ações Integradas Sobre Drogas. Prevenção, Abordagens e Políticas Públicas* (p. 248–274). Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Sousa, Y. S. O. (2017). *Drogas e normalização: Uma análise psicossocial desde a perspectiva das representações sociais* (Tese (Doutorado)). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

Souza, L. G. S., Menandro, M. C. S., & Menandro, P. R. M. (2015). O alcoolismo, suas causas e tratamento nas representações sociais de profissionais de Saúde da Família. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 25, 1335–1360.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>

Tajfel, H. (1982a). *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tajfel, H. (1982b). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1–39.

Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178. Recuperado de aph.

Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 28(123/124), 887–919.

Velho, G. (1994). A dimensão cultural e política dos mundos das drogas. In A. Zaluar (Org.), *Drogas e cidadania: Repressão ou redução de riscos* (p. 23–29). São Paulo: Editora Brasiliense.

Vianna, P. C., & Neves, C. E. A. B. (2011). Dispositivos de repressão e varejo do tráfico de drogas: Reflexões acerca do Racismo de Estado. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 31–38.

Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture & Psychology*, 4(3), 297–329.

Zaccone, O. (2011). *Acionistas do nada: Quem são os traficantes de drogas* (3º ed). Rio de Janeiro: Editora Revan.

Zinberg, N. E. (1986). *Drug, set, and setting: The basis for controlled intoxicant use*. New Haven: Yale University Press.

SOBRE OS AUTORES

381

ANTÔNIO CARLOS WITKOSKI

Integra como professor titular o Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Amazonas. Orienta investigações nas áreas de sociedade, trabalho e ambiente. E-mail: acwitkoski@uol.com.br

CARINA PESSOA SANTOS

Pesquisadora do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). Realizou Doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: cpspostal@yahoo.com.br

CLARISSA CRISTINA GONÇALVES CORREIA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, integra o LabInt e é Psicóloga do TJPE. Desenvolve pesquisas nas áreas de Psicologia Social e da Saúde, com ênfase em Representações Sociais, Identidade e Gênero. E-mail: claricorreia@gmail.com

DANIEL HENRIQUE PEREIRA ESPÍNDULA

Doutor em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf. E-mail: despindula@hotmail.com

DANYELLE ALMEIDA DE ANDRADE

Graduação em Psicologia pela UEPB. Mestrado e doutorado em Psicologia pela UFPE. Docente de cursos de graduação em Psicologia. Desenvolve pesquisas nos campos da psicologia social e do desenvolvimento. E-mail: danyelle.aandrade@gmail.com

EDCLÉCIA REINO CARNEIRO DE MORAIS

Doutora em Psicologia pela UFPE. Professora (PNPD) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Integra o LabInt, do Departamento de Psicologia, da UFPE. Desenvolve pesquisas nos campos da psicologia social com ênfase em representações sociais, aborto, eutanásia e bioética. E-mail: edclecia@gmail.com

ELAINE MAGALHÃES COSTA-FERNANDEZ

Professora permanente do Pós-graduação em psicologia da UFPE com pós-doutorado na Universidade de Toulouse Jean Jaurès (França). Coordenada a linha de Pesquisa “Processos psicológicos nas migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e interculturalidade” inserida no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). E-mail: elainef@free.fr

FATIMA MARIA LEITE CRUZ

Professora do departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, mestrado e doutorado em educação (UFPE) e Pós-Doutorado na UNESA (RJ). Desenvolve pesquisas focando a psicologia na educação com abordagem psicossocial e interesse no desenvolvimento de processos de inclusão/exclusão. E-mail: fatima-cruz@yahoo.com

FLÁVIA PEREIRA DA SILVA

Docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Gerontologia pela Unicamp e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve estudos na área da Velhice e do Envelhecimento, com ênfase na promoção do envelhecimento ativo. E-mail: faibia@yahoo.com.br

FILIPE DE SOTO GALINDO

Doutorando em psicologia intercultural na Universidade Toulouse - Jean Jaurès; Bolsista Capes. Membro do Laboratório Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI). Mestre em Psicologia pela Programa de Pós-Graduação em Psicologia-UFPE. E-mail: filipe.soto-galindo@univ-tlse2.fr

ISABELA AMBLARD

Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora do Laboratório de Interação Humana (LABINT/UFPE) e do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica da UFPE (NUFOPE). Professora efetiva do Centro Universitário Vale do Ipojuca (UNIFAVIP) e do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). E-mail: isabela.amblard@gmail.com

KARINA DE MENDONÇA VASCONCELLOS

Doutora pelo PPG-PSSTO da UnB, é professora do CEDU – UFAL, pesquisadora membro do LabInt /UFPE e GP-PAII/UFAL. Desenvolve pesquisa na área de educação, desenvolvimento humano e psicologia social, com ênfase em representações sociais, inclusão escolar e família. E-mail: prof.karinasvasconcellos@gmail.com

LAURISTON DE ARAÚJO CARVALHO

Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: lauristonac@hotmail.com

LÍVIA BOTELHO FÉLIX

Docente do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (IMS/CAT-UFBA), atuante no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Doutora em Psicologia pela UFPE, integra o LabInt (UFPE) e desenvolve pesquisas nas áreas da Psicologia Social e Saúde mental, com ênfase na atenção à população infantojuvenil. E-mail: liviabotelhofelix@hotmail.com

| 384

MANOEL DE LIMA ACIOLI NETO

Psicólogo (UFPE), Especialista em Saúde Mental (UNICAP), Mestre e Doutor em Psicologia (UFPE). É Professor Titular do Colegiado de Psicologia e da Pós-Graduação do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências (UNIFTC) e Coordenador do Laboratório de Práticas Sociais (LAPS/UNIFTC). E-mail: mdlacioli@hotmail.com

MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

Integra como doutoranda o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia da UFPE. Realizou Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Realiza pesquisas nas temáticas infância, o brincar e desenvolvimento humano. E-mail: manu_queiroz@hotmail.com

MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA SANTOS

Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE. Doutora em Psicologia pela Universidade de Toulouse II atua na área de psicologia social e psicologia do desenvolvimento, com ênfase em representações sociais. Bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: mfsantos@ufpe.br

MARIA ISABEL PEDROSA

Integra o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia, da UFPE. Realizou Doutorado no Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP e Pós-Doutorado na Duke University (USA). Orienta suas investigações para a descrição e compreensão da ontogênese infantil, buscando integrar aspectos evolutivos e culturais em suas análises. E-mail: mariaisabel.pedrosa5@gmail.com

MARIANY BEZERRA NEVES

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e mestranda em Psicologia da Saúde pela UEPB. E-mail: marianyneves18@gmail.com

PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE e Pós-doutora em Educação pela UERJ, pesquisadora da FUNDAJ, professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ. Coordena o GPIEDUC, desde 2006. E-mail: pusimoes@gmail.com

RAIZA BARROS DE FIGUERÊDO

Doutora e mestra em Psicologia (UFPE). Psicóloga da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco, SES-PE e atende em consultório. Docente de cursos de especialização e no CEFOSPE, Centro de Formação dos Servidores do Estado. É arteterapeuta (em formação). Foi professora substituta da UFPE. E-mail: raizafigueredo@gmail.com

RENATA LIRA DOS SANTOS ALÉSSIO

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Integra o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia, da UFPE. Desenvolve pesquisas nos campos da psicologia social e do desenvolvimento a partir de uma perspectiva sociointeracionista. E-mail: renatalir@gmail.com

RIVA RESNICK

Pesquisadora das infâncias. Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ, Especialista no Uso de Novas Tecnologias Para o Ensino de Línguas Estrangeiras pela UNICAP, formadora no uso de tecnologias digitais em ambiente educacional e docente de ensino superior. E-mail: rivacohen05@gmail.com

ROSIÊNE VIEIRA DA SILVA

Graduanda em Psicologia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduada em Teologia pela Universidade Católica do Pernambuco (UNICAP). Pós-graduada, lato-sensu em Psicologia Clínica e Hospitalar (UNICORP). E-mail: rosieneeu88@gmail.com

SIBELLE MARIA MARTINS DE BARROS

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Realizou doutorado e pós-doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: barros.sibelle@gmail.com

YURI SÁ OLIVEIRA SOUSA

Professor Adjunto do Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicólogo, mestre e doutor em psicologia (UFPE), desenvolve pesquisas na área da Psicologia Social, notadamente sobre temas relacionados ao uso de álcool e outras drogas. E-mail: yurisousas@gmail.com

