



# ANAIS: I CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA CLÍNICA HISTÓRICO-CULTURAL

2 E 3 DE AGOSTO DE 2024 - FORTALEZA, CEARÁ

ORGANIZAÇÃO LEV HISTÓRICO-CULTURAL (LEVHC)

**ANAIS DO I CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA CLÍNICA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Congresso brasileiro de psicologia clínica histórico-cultural. (1. : 2025 : Fortaleza) Anais / organizado por Lev Histórico-Cultural. - Fortaleza : Lev Histórico-Cultural, 2025.

Bibliografia  
ISBN 978-65-986849-4-5

1. Psicologia clínica - Congresso 2. Psicologia histórico-cultural - Congresso I. Lev Histórico-Cultural

25-1770

CDD 159

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia clínica - Congresso

## Sumário

\* O conteúdo, adequação estrutural e referências bibliográficas são de responsabilidade do(s) autor(es) de cada trabalho

1. Branquitude, Prática Clínica Histórico-Cultural E Implicações Sobre A Subjetividade De Pessoas Negras: Uma Revisão Bibliográfica.....	4
2. Discussões E Análises Acerca Das Lacunas Em Psicologia Histórico-Cultural Nas Matrizes Curriculares De Instituições De Ensino Superior Que Obtiveram Conceito Máximo No Enade 2023.....	10
3. O Uso De Livros-Caixinhas Para A Potencialização Da Linguagem Na Clínica Histórico-Cultural: Um Relato De Experiência.....	17
4. Políticas Públicas De Inclusão E Psicologia: Por Uma Atuação Inclusiva.....	22
5. Experiência De Estágio No Ambulatório Dedicado Ao Atendimento De Vítimas De Violências Na Infância E Adolescência (ATAVVI).....	29
6. Autismo E Identidade De Gênero: Duplo Desafio Para Aceitação Social.....	36
7. Saúde Mental: Homofobia Internalizada A Luz Da Psicologia Histórico Cultural.....	43
8. A Influência Da Literatura De Pyotr Anokhin Em Aleksandr Luria Para O Conceito De Sistema Funcional.....	48
9. Sarau No Caps Ii: Um Relato De Experiência.....	53
10. Relação Entre Coeficiente Intelectual, Zona De Desenvolvimento Proximal E Compensação No Ensino Reabilitador De Um Paciente Infanto-Juvenil.....	61
11. Proposta De Recurso Interventivo Clínico Fundamentado Na Psicologia Histórico-Cultural.....	69
12. Necropolítica Em São Paulo À Luz Da Psicologia Histórico-Cultural: Criminalização Da Doação De Comida Para Pessoas Em Situação De Rua.....	75
13. Van Gogh Uma Análise Patopsicologica De Zeigarnik.....	78
14. Perspectivas De Cuidado Para Mulheres Em Situação De Violência Doméstica Sob A Luz Da Psicologia Histórico-Cultural.....	85
15. As Possibilidades Da Dança Como Recurso Terapêutico Para Mulheres.....	92
16. A Psicologia Histórico-Cultural No Atendimento À Pessoas Com Deficiência Em Um Centro De Reabilitação - Um Relato De Experiência.....	98
17. Desenvolvimento Infantil E TDAH: Análise Da Pedologia De Vigotski E Crítica À Categorização Diagnóstica.....	105
18. Quanto Tempo O Tempo Tem: Uma Investigação Da Relevância Do Tédio Na Infância.....	111
19. Pessoas Com Transtorno Mental Em Conflito Com A Lei: Em Uma Perspectiva Sócio Cultural.....	116
20. O Lúdico Como Recurso Terapêutico Na Clínica Com Crianças: Reflexões Pela Ótica Da Psicologia Histórico-Cultural.....	123
21. A Contribuição Da Psicologia Histórico-Cultural Em Cuidados Paliativos Com Pacientes Adultos Com Doenças Que Ameaçam A Continuidade Da Vida.....	129

22. Vivências Teórico-Práticas Emancipatórias: Por Uma Psicologia Antirracista.....	134
23. Transtorno De Ansiedade Generalizada (TAG) E Psicoterapia Histórico-Cultural: Uma Proposta De Trabalho.....	141
24. Psicologia Clínica E Histórico-Cultural Do Trabalho: Perspectivas Teórico-Práticas.....	155
25. Apropriação Da Linguagem Em Bebês Com Síndrome Do Cromossomo 21 (T21): Uma Proposta De Intervenção Sob O Olhar Da Teoria Histórico-Cultural (THC).....	169
26. A Mediação Da Aprendizagem: Construindo Caminhos Para Uma Psicologia Clínica Histórico-Cultural.....	180
27. O Desenvolvimento No Adulto: O Trabalho Como Atividade-Principal/Guia.....	193
28. Reflexões Sobre A Relação Clínica Segundo A Psicologia Histórico-Cultural E Teoria Da Atividade.....	209
29. Experiência Imersiva Em Uma Associação Como Uma Atividade Que Estimula A Aprendizagem Integrativa E O Desenvolvimento Profissional Dos Estudantes Do Curso De Psicologia.....	224
30. Atividade Comunicativa Em Contexto Clínico: Parâmetros Para Intervenções Verbais	236
31. Relato De Experiência Na Clínica Histórico-Cultural: Os Instrumentos Mediadores Utilizados No Processo Psicoterapêutico Em Uma Clínica-Escola.....	251
32. Psicopedagogia Clínica Na Perspectiva Histórico-Cultural De Vygotsky: Um Estudo De Caso Na Clínica Escola.....	264
33. Práxis Em Reabilitação Neuropsicológica Pela Perspectiva Da Psicologia Histórico-Cultural: Revisão De Literatura.....	278
34. Apreciação De Arte E Desenvolvimento Das Funções Psicológicas Complexas Na Perspectiva Histórico-Cultural.....	293
35. Mulheres E A Clínica Psicológica: Um Estudo Sobre Os Papéis De Gênero E Os Sintomas De Mulheres.....	306
36. Clínica Histórico-Cultural E O Luto De Crianças Frente A Morte De Um De Seus Genitores...	319
37. Educação Para Saúde: A Arte Transforma – Produzindo Sentidos E Significados No Coletivo.	333
38. Desenvolvimento Psíquico E O Papel Do Psicólogo Na Perspectiva Da Psicologia Histórico-Cultural.....	347
39. A Clínica Com Crianças: O Manejo Lúdico Atravessado Pela Arte Do “Faz De Conta” .....	358

# BRANQUITUDE, PRÁTICA CLÍNICA HISTÓRICO-CULTURAL E IMPLICAÇÕES SOBRE A SUBJETIVIDADE DE PESSOAS NEGRAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Deivid Ryan Araújo Carvalho  
Júlia Ravenna Pedrosa Gomes  
Danielle Borges Xavier

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como título “Branquitude, prática clínica histórico-cultural e implicações sobre a subjetividade de pessoas negras: uma revisão bibliográfica”. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Boccato (2006, p.), “busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa”.

A prática clínica histórico-cultural voltada à subjetividade de pessoas negras<sup>1</sup> despertou interesse dos autores considerando a construção histórico-cultural brasileira e sua influência nos processos identitários e o pertencimento desses indivíduos, que são atravessados por interações sociais mediadas por uma estrutura racista. Trazer para o debate a prática clínica que, ainda hoje, é pautada por uma ótica majoritariamente embranquecida, faz-se necessário para iniciar na comunidade de profissionais algum Letramento Racial. Dessa maneira, é fundamental essa perspectiva para que a prática clínica seja executada de uma forma efetiva, independentemente de raça.

Inicialmente, é necessário destacar que o Brasil possui raízes históricas que resultam em um contexto no qual o racismo se manifesta não apenas atitudes individuais — <sup>1</sup> sejam elas conscientes ou inconscientes, expressas por meio de comentários racistas, microagressões<sup>2</sup>, diferença de tratamento baseado na cor de pele —, mas também em um conjunto de práticas, normas e instituições que perpetuam caminhos para a discriminação racial. Nesse caso, entender os efeitos dos sistemas raciais na formação dos indivíduos e em seus sofrimentos requer uma compreensão de como a categoria raça foi estabelecida como

---

<sup>1</sup> No Brasil, tanto para o IBGE como para parte de movimentos sociais de pessoas negras, negros são a soma das pessoas autodeclaradas pretas e pardas (IBGE, 2022). Neste trabalho, ao mencionar a população negra ou pessoas negras, nos referimos a esses grupos.

<sup>2</sup> Chester Pierce (1974), um psiquiatra afro-americano formado em Harvard, foi o primeiro a descrever o conceito de microagressão na década de 1960. Ele definiu-a como: “interações raciais entre negros e brancos caracterizadas por humilhações brancas, feitas de forma automática, pré-consciente ou inconsciente”.

uma construção social ao longo da história, bem como os seus desdobramentos e os impactos resultantes desse processo.

Neste sentido, Almeida (2019) afirma que o racismo, entendido como processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente grupos identificados como minorias sejam discriminados de forma sistêmica dentro da sociedade brasileira. Ou seja, infere-se que, de forma velada, indivíduos negros estão sujeitos a violências raciais que atravessam sua subjetividade como indivíduos e, portanto, precisam ser reconhecidas e validadas para o melhor entendimento desse sujeito.

Abordar o tema racismo implica discutir sobre branquitude. Lia Vainer (2022a) afirma que “A branquitude está ligada a uma ideologia. Ela é um lugar de vantagem estrutural na sociedade que é estruturada pela dominação racial”. Esse conceito abrange a compreensão das formas pelas quais a branquitude se manifesta como norma cultural, social e institucional, conferindo vantagens e privilégios que frequentemente passam despercebidos por aqueles que os possuem. Isso pode influenciar profundamente a prática clínica, ou seja, a relação entre um psicólogo branco e um paciente negro, abrindo possibilidades para uma dinâmica baseada na falta de reconhecimento do racismo estrutural, na desigualdade da relação terapêutica, em desconfiças e barreiras entre os indivíduos envolvidos no processo clínico (na comunicação, por exemplo), assim como na desvalorização de experiências compartilhadas e em intervenções inadequadas.

Dessa maneira, fazendo um paralelo com as teorias da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, evidencia-se a compreensão de que as interações sociais e suas implicações na forma como o indivíduo se observa no mundo está condicionada à internalização das atividades sociais e culturais que emergem nesse processo. Sendo assim, Vygotsky (1991) sugere que as interações sociais são internalizadas e transformadas em funções psicológicas superiores e desenvolvem-se a partir de práticas sociais e culturais.

Vygotsky (1991, p. 163) afirma que “As funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas; são essencialmente produtos da interação social”. Assim, em um contexto no qual o racismo está presente, entende-se que as experiências sociais e culturais de um indivíduo negro estão marcadas pela violência racista. O racismo, por sua vez, provoca discriminação, exclusão, internalização de estereótipos e preconceitos, afetando negativamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a subjetividade do indivíduo. No campo da subjetividade, González Rey (2011) aponta que as formações raciais têm impactos estruturantes nas configurações subjetivas.

Sob esse viés, essa série de interações sociais negativas pode resultar em uma autoimagem de depreciação do negro sobre si, já que, de acordo com (SOUZA, 2021) “a violência racista retira do indivíduo toda a sua capacidade de extrair de seu pensamento todo o infinito potencial de criação, beleza e prazer que ele tem”. Isso pode despertar sentimentos de baixa autoestima e inferioridade, além de outras percepções incorporadas à identidade, as quais, certamente, terão impacto na formação de vida deste indivíduo. Desse modo, compreender esse aspecto é crucial para que a prática clínica se aproxime de uma base minimamente ética e democrática racialmente e para que garanta a legitimação dos afetos, a compreensão e o senso de pertencimento do povo negro.

A linguagem, nesse processo, também é uma ferramenta transformadora, pois, segundo Vygotsky (1991), é o principal instrumento para a formação do pensamento e da consciência. Seguindo essa lógica, se a linguagem usada em interações sociais é racista ou discriminatória, ela pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autorreflexão. Em contrapartida, as interações positivas, por sua vez, podem auxiliar a mitigar os efeitos disso. Ambientes que promovem igualdade e valorização da diversidade cultural, por exemplo, podem facilitar o desenvolvimento saudável das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, a relevância desta pesquisa dá-se, especialmente, por compreender a importância do reconhecimento do impacto histórico do racismo nas subjetividades de pessoas negras e sua relação com a formação de profissionais envolvidos no processo clínico-terapêutico, visto que a discussão sobre subjetividade negra é amplamente negligenciada na maioria dos cursos de Psicologia. Essa lacuna resulta em situações em que pacientes negros frequentemente enfrentam racismo por parte dos profissionais que deveriam apoiá-los. Consequentemente, esses pacientes sentem que suas preocupações não são compreendidas nem ouvidas.

Portanto, a prática clínica deve basear-se num conjunto de atitudes que levem à valorização das experiências subjetivas no espaço clínico, legitimando as narrativas pessoais e os contextos culturais dos indivíduos. Somado a isso, em sincronia com a atuação na esfera das políticas de inclusão social e da justiça racial, é importante o investimento na formação continuada desses profissionais para lidar com questões interseccionadas pelo racismo, entre outras ações que mitiguem esse problema.

Tendo isso em conta, é fundamental que a prática clínica esteja alinhada e engajada na compreensão desses fenômenos e no entendimento de como isso produz sofrimento psíquico para o sujeito. É necessário entender, também, que a branquitude pode afetar significativamente a prática clínica, influenciando a qualidade do acolhimento e a legitimação

da dor dos pacientes negros. Por isso, é crucial que psicólogos, especialmente brancos, conscientizem-se de seus próprios privilégios e preconceitos, invistam em formação contínua e desenvolvam competência cultural para fornecer um cuidado mais inclusivo e empático no âmbito da prática clínica histórico-cultural.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente estudo tratou-se de uma revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico foi realizado no período de abril a julho, por meio da consulta direta de livros específicos em bibliotecas e também na internet, nas seguintes bases de dados: SciELO e Google Acadêmico. Para a busca dos artigos, utilizou-se os descritores : subjetividade, psicologia clínica histórico-cultural e racismo. Como critério de inclusão, buscou-se resumos ou artigos completos em português e espanhol que abordassem a temática em estudo — independentemente do método de pesquisa utilizado — e que foram publicados nos últimos 10 anos.

Como critério de exclusão, preferiu-se por não utilizar artigos que não correspondiam ao objeto de estudo, textos que se encontravam incompletos, que não forneciam informações suficientes para a temática, artigos que não estivessem disponíveis na íntegra online e aqueles que não possuíam os descritores determinados pelos pesquisadores. Foram obtidos cerca de 9.520 resultados. Após aplicar os critérios de exclusão, obteve-se 1.190 artigos. Em vista disso, apenas 6 artigos foram selecionados, os quais serviram de base para a discussão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados coletados, embora limitados, demonstraram a necessidade de se produzir sobre a temática em estudo e forneceram *insights* importantes para refletir sobre ele. A pouca literatura disponível limita a comparação direta com estudos anteriores. Os resultados sublinham a necessidade da realização de mais pesquisas na área da produção de subjetividade de pessoas negras, branquitude e Psicologia Clínica Histórico-Cultural. A ausência de uma base teórica consolidada torna evidente a importância de futuros estudos que possam validar e expandir os achados aqui apresentados. Portanto, conclui-se que a prática clínica histórico-cultural brasileira ainda está pautada no viés da branquitude, dada a escassez de materiais que promovem críticas a essa realidade. Tomando como base a revisão bibliográfica, são ínfimos os materiais que correlacionem os temas mencionados, tragam a luz para a prática clínica e abordem as nuances sobre as quais um indivíduo negro está submetido por fazer parte de uma sociedade estruturalmente racista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido e apresentado neste trabalho, é fundamental que o profissional da psicologia esteja atento não apenas às questões individuais, mas, sobretudo, ao contexto clínico, considerando a influência do racismo na construção da subjetividade.. Essa limitação, produzida por uma base epistemológica com ênfase voltada para conceituações brancas-europeias sobre sofrimento psíquico, subjetividade e saúde mental, deixa de contemplar e acolher de forma adequada cerca de 54% da população brasileira, a qual é formado majoritariamente por negros. Essa lacuna nos estudos da psicologia clínica fato, por sua vez, tem efeitos negativos na subjetividade de pessoas negras. Diante disso, a Psicologia Clínica Histórico-Cultural brasileira deve trabalhar a fim de promover a consciência necessária dessa relação homem, atividade, linguagem, consciência, sentidos e significados situados no contexto histórico. Trazer essa consciência para a formação possibilita compreender de forma mais íntima como o sofrimento psíquico é constituído, bem como a relação da subjetividade com a objetividade (mundo material) nas diversas formas de se perceber e de se acolher de forma única cada indivíduo. Portanto, o presente trabalho debateu acerca da potência do ato da crítica, da discussão, de produzir rachaduras e incômodos nesse aspecto da Psicologia e sobre a escassez de produções científicas no campo e de práticas clínicas do campo da histórico-cultural.

**Palavras-chave:** branquitude, subjetividade, histórico-cultural.

## AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão a todos que se mobilizaram conosco para a busca de aporte teórico durante a construção deste trabalho. Além disso, agradecemos a Esú, senhor das encruzilhadas por ter nos guiado e mostrado o caminho de escrita deste material. A ele dedicamos este trabalho com respeito e reverência. Que suas bênçãos continuem a guiar nossos passos. Laroyê Esú!

## REFERÊNCIAS

GONZALEZ REY, F. **Subjetividade e saúde:** Superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia brasileira na luta antirracista – volume 1.** Brasília: CFP, 2022. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-1-luta-antirracista-1801-web.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. . **A formação social da mente**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. [s.l.]: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 43, 2021.

**DISCUSSÕES E ANÁLISES ACERCA DAS LACUNAS EM PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL NAS MATRIZES CURRICULARES DE INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR QUE OBTIVERAM CONCEITO MÁXIMO NO ENADE  
2023**

**Rafaela Pinto Beserra Machado  
Orientador: Dr. Artur Bruno Fonseca**

**RESUMO**

O presente trabalho investigou como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apresentada e discutida nas matrizes curriculares dos cursos de Psicologia em Instituições de Ensino Superior. Foi levado em consideração o pressuposto de que há, lamentavelmente, um desconhecimento sobre a abordagem nas universidades e uma lacuna estrutural nos currículos dos cursos, que reforça ainda mais o equívoco de reduzir a teoria de Vygotsky a uma teoria inferior, ajustada somente a um determinado campo da Psicologia. Para o estudo, foram analisadas as matrizes curriculares das universidades que obtiveram conceito máximo (nota 5) no último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A pesquisa aponta possibilidades para que se amplie a discussão sobre a teoria vygotskiana e se reforce seu legado para a ciência psicológica.

**Palavras-chaves:** psicologia histórico-cultural; matriz curricular; universidades.

**INTRODUÇÃO**

Ao longo do curso de graduação em Psicologia, foi se consolidando em mim o interesse pelas interfaces entre Psicologia e Educação, juntamente com uma grande afinidade pela abordagem vygotskiana. A inserção em grupos de estudo, projetos de extensão universitária e formação clínica em Psicologia Histórico-Cultural permitiram-me confirmar essa afinidade teórica e aprofundar os conhecimentos teórico-filosóficos aplicados à práxis da clínica. Embora tivesse tido o contato prévio com o sistema psicológico de Vygotsky nos semestres iniciais da formação em Psicologia, verifico, em geral, um desconhecimento intrigante da Psicologia Histórico-Cultural como uma abordagem com aplicabilidade contundente.

Além disso, durante os estudos, percebia uma demasiada difusão e predomínio de abordagens comportamentais, psicanalíticas e humanistas, mesmo que Lev Semoionovich Vygotsky, no início do século XX, já tenha deixado seu legado para a Psicologia com a superação das antíteses e das rígidas dicotomias das teorias psicológicas da época, classificando-as como idealistas ou mecanicistas. Para além disso, o estudioso propunha uma

Psicologia Geral com unidade teórico-metodológica. É sabido que Vygotsky, num curto período, em virtude de sua morte precoce por tuberculose em 1934, produziu estudos referentes à defectologia, à neuropsicologia, à psicologia do desenvolvimento, à patopsicologia e à avaliação psicológica (Van Der Veer; Valsiner, 2014).

Dito isto, surgiu-me o interesse de investigar as lacunas estruturais da redução da obra do autor no ambiente universitário, partindo do pressuposto de que a universidade desempenha uma função social de ser o espaço de produção crítica em ciências humanas —, *locus* de conhecimento lúcido e consciente, não apartado da perspectiva materialista e histórica— é fundamental que ela supere a lógica mercadológica, operacional e adaptativa, ao mesmo tempo que promova concreta transformação social.

Neste sentido, pensar as relações entre Psicologia Histórico-cultural na universidade possui uma dupla face do processo de produção do saber psicológico: que este parta das necessidades da classe trabalhadora e a ela retorne como munição para a superação das suas condições de exploração e opressão na sociedade capitalista (Tuleski, 2020).

Desse modo, o presente trabalho apresenta um viés exploratório decorrente da pesquisa das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior que obtiveram nota máxima no último Enade 2023. O Conceito Enade é um dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, instrumento importante de avaliação da educação superior brasileira, pois ele avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no exame. Seu cálculo e sua divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame.

Assim sendo, o objetivo da pesquisa consiste em analisar como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apresentada e discutida nas matrizes curriculares dos cursos de Psicologia em Instituições de Ensino Superior. Busca-se fazer isso por meio da análise e da avaliação da grade de disciplinas das universidades que contemplam de forma estruturada a abordagem histórico-cultural (com a realização de disciplina obrigatória) e aquelas que não contemplam a abordagem de forma estruturada, mas em fragmentos e conteúdos em disciplinas das áreas da Educação e do Desenvolvimento. Dessa forma, este trabalho, ao construir uma pesquisa exploratória e explicativa, parte da hipótese de que as lacunas do conhecimento entre estudantes emergem, para além de outros aspectos, do acesso e da democratização à teoria de Vygotsky, como um sistema psicológico com aplicabilidade prática, dentro das próprias universidades.

## **METODOLOGIA**

Para obtenção de resultados e explicações acerca da problematização apresentada neste trabalho, estabelecemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza básica, a partir da observação de dados e com análises subjetivas do fenômeno, ancoradas na revisão de literatura bibliográfica. De acordo com Flick (2009), busca-se a compreensão sobre o objeto analisado, considerando as vivências no cotidiano. Esta metodologia é de natureza básica, com ênfase em alcançar novos saberes por meio da pesquisa teórica, como aponta Gil (2008). Como já citado, os objetivos da pesquisa consistem em ser exploratórios e explicativos, uma vez que visam proporcionar maior familiaridade com o problema, torná-lo explícito e construir hipóteses, bem como identificar os fatores que determinam ou contribuem para a minimização da Psicologia Histórico-Cultural no ambiente universitário e científico. Para além disso, busca-se aprofundar o conhecimento da realidade e explicar os possíveis motivos do fenômeno.

Dito isto, a amostra avaliada foi extraída da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir da busca pelos resultados do Enade 2023. Para a análise, foram selecionadas apenas as instituições que obtiveram nota cinco nos cursos de Psicologia. A partir dessa coleta, a outra parte da pesquisa consistiu em avaliar a matriz curricular de cada instituição, com o objetivo de averiguar a presença ou não de disciplina obrigatória ou optativa que contemple pressupostos epistemológicos e filosóficos da Psicologia Histórico-cultural, bem como teorias e técnicas psicoterápicas histórico-cultural.

## **Resultados e discussões**

Os resultados obtidos corroboram com a hipótese desta pesquisa e trazem à tona a necessidade de discussões consistentes sobre as lacunas estruturais nas grades curriculares dos cursos de Psicologia e a necessidade de modificação dessa realidade.

Como já citado anteriormente, elegi coletar e analisar somente os cursos das universidades que obtiveram nota máxima (cinco) e descartar aqueles com nota inferior a 5, para melhor delimitar a amostra. Entretanto, sabe-se que há excelentes cursos de psicologia em universidades, a nível nacional, que não obtiveram o conceito máximo. Como exemplo, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), que obteve conceito 4, mas apresenta, por exemplo, disciplinas obrigatórias como a Fundamentos Epistemológicos e Históricos com enfoque histórico-cultural e de Fenômenos e Processos Psicológicos: enfoque histórico-cultural I e II. Portanto, a delimitação por conceito máximo foi colocada estritamente por uma questão metodológica da pesquisa.

A última avaliação do Enade informa que 34 universidades obtiveram nota máxima no último certame para o curso de Psicologia. Um dado interessante é que, do total de 34 universidades, 29 são públicas — entre federais e estaduais— e cinco são instituições privadas. A região Sudeste concentra 15 instituições, do total, com conceito máximo. Em seguida, a região Nordeste, com 9 instituições; a região Sul com 6 s; a região Centro-Oeste, 2, a citar, Universidade de Brasília e Universidade Federal de Goiás; e a região Norte somente com 1, a Universidade Federal do Pará.

No que se refere ao objetivo específico da pesquisa, foi verificada a grade curricular de cada uma. Do total, de 34 instituições, apenas 7 instituições contemplam Psicologia Histórico-Cultural de forma estruturada como uma abordagem psicológica, em formato de disciplina, na sua matriz curricular. Vide a tabela abaixo:

**Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior com nota máxima no ENADE 2023 que contemplam PHC na matriz curricular**

IES - CONCEITO MÁXIMO ENADE 2023 QUE CONTEMPLA PHC EM SUA MATRIZ CURRICULAR	DISCIPLINA
Universidade Estadual Do Ceará (UECE)	Sistemas E Teorias: Materialismo Histórico-Dialético Psicopatologias: Histórico- Cultural Ttp: AEC e Psi Histórico Cultural
Universidade Federal Do Ceará (UFC)	Teorias Da Subjetividade: Piaget e Vigotiski Epistemologia E Historia: Piaget e Vigotiski
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Psicologia Sócio-Histórica
Universidade Federal Do Maringá	Introdução À Psicologia Histórico-Cultural (Obrigatória) Constituição Da Personalidade Na Abordagem Da PHC (Optativa) Fund. da Periodização do Desenvolvimento da PHC (Optativa) Tópicos Especiais Em Psicologia Sócio- Histórico (Optativa)
Universidade Estadual Paulista - Júlio De Mesquita	Análise histórico-social do desenvolvimento humano Fundamento epidemiológicos da Psi. sócio-histórica Fenômenos e processos psico: psi socio -histórica I Fenômenos e processos psico: psi socio -histórica II
Universidade Federal Do Paraná (UFPR)	Introdução à PHC Psicologia HC I Psicologia HC II PHC III
Universidade Federal Do Rio De Janeiro (UFRJ)	Psicologia Histórica

Fonte: autoria própria.

Como sinaliza a tabela acima, verificamos que, na região Nordeste, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) trazem de forma relevante a abordagem, incluindo pressupostos filosóficos e epistemológicos, estudo sobre psicopatologias e, em específico, na UECE, teorias e técnicas psicoterápicas de acordo com a Psicologia Histórico-Crítica (PHC). A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por sua vez, apresenta em sua matriz, de forma bem menos robusta, somente uma disciplina optativa de Psicologia Sócio-Histórica, referenciando Vygotsky em sua ementa.

Na região Sul, o estado do Paraná destaca-se como forte núcleo de PHC, com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) apresentando quatro disciplinas obrigatórias e a Universidade Federal de Maringá, com uma disciplina obrigatória e introdutória sobre a abordagem e outras três optativas. Da região Sudeste, que compreende o maior número instituições com conceito máximo em Psicologia no último Enade, somente a (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(UNESP) possui, em sua grade curricular, de forma estruturada, disciplinas obrigatórias em PHC. Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) contempla de forma muito discreta uma disciplina optativa, intitulada Psicologia Histórica, trazendo na sua descrição o estudo das funções psicológicas superiores.

A região Norte, representada nessa amostra pela Universidade Federal do Pará, não consta PHC em sua matriz curricular. As instituições da região Centro-Oeste, dentro da amostra delimitada, não apresentam nada específico em relação à PHC em suas matrizes curriculares. Como citado anteriormente, a UFMS, do Mato Grosso do Sul, é um centro importante de PHC, mas não se insere na amostra em decorrência da nota no Enade 2023.

Um dado que chama atenção é o fato de que todas as IES que obtiveram nota máxima no exame, isto é, 100% da amostra, contempla de forma estruturada e em disciplinas obrigatórias as abordagens comportamentais, psicanalíticas e humanistas em detrimento da abordagem histórico-cultural. Pude verificar que Vygotsky é citado dentro de disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, com os pressupostos epistemológicos das principais teorias da aprendizagem, e de disciplinas de Processos Psicológicos Básicos, em tópicos de pensamento e linguagem.

Apresentada a análise dos dados obtidos, verificamos que há, lamentavelmente, lacunas estruturais nas grades curriculares no que se refere à PHC das classificadas melhores IES do país. Entendo que essa realidade dificulta a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural como sistema psicológico com aplicabilidade clínica, tal como as outras abordagens por parte dos estudantes. Muito embora, como coloca Pessoa *et al.* (2022), assinalando Duarte (2000), a PHC configura “o processo de construção de uma Psicologia verdadeiramente científica” (p. 80), que buscou a fragmentação das diferentes linhas de pensamento na área pela busca de uma Psicologia com seu objeto e método de análise próprio. Nessa direção, constituíram-se diferentes sistematizações teórico-metodológicas que possibilitaram e ainda possibilitam compreendermos a constituição humana com base em parâmetros materialistas e determinantes históricos e culturais.

É sabido que o psicólogo soviético, de acordo com Rego (2014), foi perseguido pela ditadura de Stalin, tendo sua obra criticada pelo ditador por acreditar que eram

demasiadamente idealistas. A autora acrescenta que, em 1936, sua obra foi censurada na Rússia e, apenas em 1956, anos após a sua morte, Vygotsky foi reconhecido como a principal força da psicologia soviética e a publicação de suas obras foi autorizada no país.

Com embasamento epistemológico marxista, Vigotski (2004) propõe uma psicologia lúcida, atenta e crítica a construções simbólicas enraizadas e automatizadas, visando, pois, efetiva transformação social. Dito isto, considero que a atuação do psicólogo deve ser instrumento de transformação social, uma vez que não podemos conceber saúde mental desligada de fatores sociais, relações de poder e opressão. Portanto, o psicólogo deve estar atento a fatores psicotizantes que levam o sujeito à miserabilidade e à vulnerabilidade subjetiva. Em “Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais”, Martín Baró (2017) assinala:

O psicólogo deve ser capaz de prever, não no laboratório, mas na vida real, os acontecimentos fundamentais que afetarão as pessoas no processo revolucionário. Não somente antecipar, mas ajudar em sua evolução, facilitar sua implementação, apoiando e possibilitando a efetivação das necessidades da nova ordem social. Atender a angústia, o pânico, o *stress* coletivo que pendem sobre o povo salvadorenho. Ajudá-lo a enfrentar a situação de repressão selvagem, de desumanização social e tirar proveito disso para seu crescimento humano e social. A médio e longo prazos, esta tarefa deve se converter na busca pela edificação do homem novo (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 28).

Desse modo, acredito que a universidade, como espaço de produção de conhecimento, não deve se perder da perspectiva materialista. Em seu papel social ampliado, ela deve estar alinhada à emancipação humana e à superação de perspectivas reducionistas e adaptativas, que só cooperam para a manutenção de uma educação neoliberal e perpetuação do *status quo* burguês.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de tudo que foi exposto, é possível compreendermos a importância da Psicologia Histórico-Cultural para a ciência psicológica e da sua contribuição para explicação da visão de mundo e do ser humano. Assim, o objetivo geral que guiou o processo de construção desta pesquisa foi o de compreender o alcance da Psicologia vygostkiana no âmbito universitário, como uma abordagem científica, contundente e com aplicabilidade clínica. Para alcançar esse objetivo e encontrar resultados significativos, constituí como caminho metodológico uma pesquisa exploratória das grades curriculares dos cursos de Psicologia das instituições de ensino superior do país com conceito 5 no ENADE. Por meio da observação de dados com análises subjetivas do fenômeno, ancoradas na revisão de

literatura bibliográfica, foi possível confirmar que, dentro do contexto universitário, há uma lamentável lacuna estrutural nas grades curriculares dos cursos de Psicologia. Esse problema possibilita-nos afirmar que há um desconhecimento sobre essa abordagem nas universidades, reforçando ainda mais o equívoco de reduzir a teoria de Vygotsky a uma teoria inferior, ajustada somente a um determinado campo da psicologia.

É importante assinalar que, no decorrer da pesquisa e das análises, verifiquei que outras abordagens são contempladas de forma robusta nas matrizes curriculares, de modo que há um descompasso de relevância entre os sistemas psicológicos.

Posto isso, confirmo que não encerro essa discussão por aqui, uma vez que acredito que ela pode ser ampliada, desenvolvida e transformada. Ademais, pretendi trazer luz à temática, de forma crítica, para que endossemos a discussão e promovamos, a partir dessa inquietação, a superação dos déficits estruturais em PHC nos currículos universitário, de forma a dilatar e capilarizar a psicologia vygostkiana.

## REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Página Inicial**. [Brasília]: INEP, 2024. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis: Vozes, 2017.

PESSOA, C. T., TRINDADE, C., LEONARDO, N. S. T. Psicologia no Ensino Superior: tecendo contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **PLURAL – Revista de Psicologia UNESP Bauru**, São Paulo, 1, e022006, 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

VAN DER VER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **O Significado Histórico da Crise na Psicologia**. In: \_\_\_\_\_. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# O USO DE LIVROS-CAIXINHAS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM NA CLÍNICA HISTÓRICO-CULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

João Paulo Martins Marques  
Chayenne Uchôa de Carvalho

## INTRODUÇÃO

A linguagem, como ferramenta fundamental para a comunicação e interação social, assume um papel crucial no desenvolvimento humano. Ela se configura como um elemento central na construção da subjetividade, na organização do pensamento e na mediação das relações interpessoais. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem é compreendida como um sistema dinâmico e complexo, em constante processo de desenvolvimento e transformação, mediado pelas relações sociais e pela cultura (Vygotsky, 1991). Assim, na clínica histórico-cultural, definida como a clínica da consciência, a linguagem exerce uma função central no processo terapêutico, auxiliando na resolução de problemas, na expressão de sentimentos e na promoção do autoconhecimento (Lima, 2020).

Partindo da relevância da linguagem no processo de desenvolvimento e da aprendizagem, esta pesquisa propõe-se a investigar o potencial dos livros-caixinhas como ferramenta mediadora na Clínica Histórico-Cultural (CHC). Esses livros, caracterizados por apresentarem elementos manipuláveis e interativos, configuram-se como instrumentos que podem auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da linguagem. Através de seu uso, o cliente é estimulado a explorar diferentes formas de comunicação, a organizar seu pensamento e a desenvolver sua criatividade. Além disso, a partir do trabalho com a linguagem, há produção de diferentes representações para além do sintoma, objetivando, assim, no desenvolvimento de repertórios psíquicos capazes de criar novos sentidos (Lima, 2020).

A literatura científica sobre o uso de livros-caixinhas na clínica histórico-cultural ainda é incipiente. Esta pesquisa contribui ao fornecer novos *insights* sobre o potencial dessa ferramenta terapêutica. Quando utilizados de forma sistemática a outras técnicas e recursos da clínica histórico-cultural, eles podem contribuir para a potencialização da linguagem de clientes com dificuldades nessa função psicológica superior.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, com delineamento exploratório-descritivo (Minayo, 2007). Desse modo, para reportá-la, escolheu-se o relato de experiência, tipo de registro que se relaciona às práticas pré-profissionalizantes e que convoca o autor a descrever um acontecimento sob a sua perspectiva e analisá-lo por meio de suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo (Daltro; Faria, 2019). Sendo assim, este relato baseia-se nos atendimentos realizados com uma paciente na clínica histórico-cultural. Para a realização da pesquisa, houve duas etapas, quais sejam: a primeira consistiu na revisão bibliográfica sobre os temas relacionados à abordagem, fornecendo instrumental analítico adequado (Moresi, 2003), e a segunda caracteriza-se como uma descrição de como foram utilizados os livros-caixinhas nos atendimentos.

A paciente, E.K., é uma mulher de 18 anos, natural do estado do Pará, moradora de uma periferia da cidade de Fortaleza e solicitou atendimento no Serviço de Psicologia Aplicada. Ela está em processo terapêutico há 10 meses. As sessões terapêuticas com a paciente, com duração média de 50 minutos, foram estruturadas em torno da utilização de dois livros-caixinhas: “Linha do Tempo” e “Vamos falar sobre procrastinação”, ambos da editora Matrix. As atividades desenvolvidas com esses recursos foram cuidadosamente planejadas e adaptadas às necessidades e interesses do cliente, com foco na estimulação da linguagem oral (por meio de perguntas e respostas) e da linguagem escrita (por meio de listas). Dessa forma, houve uma seleção prévia das cartas de ambos os livros-caixinhas de acordo com as queixas e demandas que apareceram durante as sessões de psicoterapia.

Por fim, é importante destacar que foram delineados para este resumo expandido apenas os aspectos gerais ligados aos livros-caixinhas, de modo a preservar os direitos dos autores destes materiais, em conformidade com a legislação vigente (Brasil, 1998).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A utilização dos livros-caixinhas não foi, e não deve ser, de forma imediata. As quatro primeiras sessões foram utilizadas para a realização da triagem e anamnese, de modo a compreender de forma introdutória os diferentes papéis e contextos em que a paciente E.K. está inserida, bem como o entendimento do estado da arte de suas funções psicológicas superiores (FPS). Nestas sessões, foi constatado comprometimento da linguagem. É importante destacar que outras FPS estavam prejudicadas, como o pensamento, a percepção, a vontade e a formação de conceitos. Na CHC, as FPS intercambiam-se em uma rede de

nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico em que as funções relacionam-se entre si. Tal processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Neste sentido, os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo (Souza; Andrada, 2013).

Uma das principais queixas de E.K. estava centrada no processo de fala, tendo em vista que ela gostaria de saber expressar-se melhor. Esse desejo de ampliar seu repertório a partir do desenvolvimento da linguagem foi essencial para delimitarmos a demanda em seu processo terapêutico. Na perspectiva histórico-cultural, é na adolescência a etapa na qual se formam as FPS, propiciando ao sujeito melhores condições de compreensão da realidade, bem como a constituição de concepções acerca de si e do mundo (Piletti; Rossato, 2021). A escolha do livro-caixinha “Linha do Tempo” justifica-se a partir deste contexto, qual seja, o de estabelecer uma relação dos eventos de sua história de vida em que atribui maior significado. Diante disso, foi trabalhado o recurso homônimo, linha do tempo (Lima, 2020).

Assim, a partir da escolha prévia de algumas perguntas-chave, foi possível estruturar a linha do tempo de E.K. e seus respectivos papéis do ponto de vista histórico-cultural. As perguntas selecionadas incluíram aspectos sobre: seu nascimento, infância, adolescência e início da vida adulta; sua configuração familiar e socioafetiva; sua condição de saúde; sua vida escolar; seus hobbies e atividades e suas lembranças e fases da vida marcantes de sua trajetória.

Dessa forma, com base nas perguntas selecionadas, estruturou-se a seguinte linha do tempo:

- 2013: vinda para Fortaleza;
- 2014: retorno para o Pará;
- 2015: retorno para Fortaleza;
- 2017: fase escolar que mais gostou (ensino fundamental);
- 2019 e 2020: momentos difíceis;
- 2021: ensino médio;
- 2023: desmotivação e novas experiências.

Com base na linha do tempo, explorou-se as emoções ligadas aos acontecimentos destacados por meio da produção de textos e de desenhos, tendo em vista que a paciente relatou em sessão que gostava de se expressar dessa forma. É nesse contexto também que ela revela interesses variados, como música, desenho e esportes, buscando escapar das crises de pânico e das dificuldades familiares. A arte, especialmente o desenho e a música, tornam-se

formas de lidar com suas emoções e traumas. Atrélada à linha do tempo, foi criado um Diário da Psicoterapia, de modo a permitir à paciente um espaço para a elaboração lógica da linguagem e do pensamento, como também de emoções e sentido (Lima, 2020). Considerando os relatos sobre as emoções em cada período, a paciente revela uma dinâmica familiar complexa, marcada por abusos e conflitos ligados ao padrasto. Os atendimentos exploraram sua rotina, suas relações e os impactos do ambiente familiar em sua saúde mental.

Outra queixa da paciente diz respeito à desmotivação em realizar tarefas cotidianas, como estudar, havendo dificuldade de concentração e tendência a deixar essas atividades em segundo plano ou mesmo realizar de última hora. Tal relato foi constatado em diversas sessões com a paciente — desde a estruturação da linha do tempo —, evidenciando, dessa maneira, um adiamento em contraste a outras atividades, como navegar em redes sociais. Tal contexto evidenciou a necessidade de realizar um trabalho sobre a procrastinação, levando, assim, à escolha do segundo livro-caixinha. Entende-se ainda que a procrastinação como um sintoma que dificulta a ação, a qual é vista como sendo um processo da atividade humana (Leontiev, 1978).

As perguntas do livro-caixinha que foram selecionadas para trabalhar a procrastinação com E.K. incluíram aspectos como: emoções e sentimentos atrelados à procrastinação; recompensas/benefícios que ocorrem ao adiar uma atividade; problemas/malefícios que ocorrem ao adiar uma atividade; incômodos imediatos ao iniciar uma atividade; motivos que impulsionam a atividade e estratégias para melhorar a concentração.

Para esta demanda, foram utilizadas técnicas de nomeação e complementação de frases e breves listas para ampliar o repertório de fala da paciente, bem como seu planejamento em atividades cotidianas. E.K. relatou que a partir do uso dessas estratégias, houve uma diminuição do tempo de retenção da atenção em redes sociais e execução maior de tarefas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da pesquisa evidenciam que o uso dos livros-caixinhas como um recurso terapêutico promissor na Clínica Histórico-Cultural, especialmente para o trabalho com a paciente que apresentou dificuldades na linguagem. A pesquisa contribui para a compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento humano e para o aprimoramento das práticas terapêuticas na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, percebe-se que a terapia tem proporcionado à paciente um espaço para expressão e reflexão, auxiliando-a a lidar com suas emoções e a construir estratégias para enfrentar os desafios. O

desenvolvimento de suas formas de fala e de expressão indica a busca ativa por melhorias em sua vida e a contribuição do processo psicoterapêutico com uma aplicação eficiente dos livros-caixinhas, atrelando-os a outros recursos da CHC.

**Palavras-Chave:** recurso terapêutico; clínica histórico-cultural; linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 19 fev. 1998. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Altera%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20regula,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Altera%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20regula,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos). Acesso em: 13 fev. 2025.
- LEONTIEV, A. N. Apêndice: problemas psicológicos do carácter consciente do estudo. In: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, p. 183-234.
- LIMA, A. I. B. (org.) **Cartas para Vigotski**: ensaios em psicologia clínica histórico-cultural. 1 ed., Fortaleza: Editora da UECE, 2020.
- SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos De Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, 2013, p. 355–365. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Acesso em: 20 maio 2024.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E PSICOLOGIA: POR UMA ATUAÇÃO INCLUSIVA

Ana Gláucia Freitas Costa Carneiro

Jeane da Silva Costa Ferreira

Samila Marques Leão

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as vivências do estágio de alunas do curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), na cidade de Teresina -Piauí, o qual teve como ênfase as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência. Ele teve como base de reflexão a Psicologia Histórico-cultural, teoria que aponta caminhos para uma prática crítica, reflexiva, contextual e que leve em conta as dimensões que perpassam a vida dos sujeitos e a diversidade humana.

A abordagem histórico-cultural compreende que nosso contexto sócio-histórico produz nossa subjetividade, nosso modo de existência. Além disso, essa perspectiva aponta que somos sujeitos ativos, transformadores e que podemos construir espaços de resistência contra discriminação e estigma, fatores comuns na realidade de Pessoas com Deficiência (doravante PcD):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 21).

Historicamente, a realidade de PCD foi de exclusão e de segregação. No caso do Brasil, antes da década de 1970, por exemplo, o que havia eram ações assistencialistas e voltadas para atividades de caridade (Paiva; Bendassolli, 2017). Deve-se pontuar que, a partir do início do século XX, detectou-se o crescente interesse sobre a deficiência mental. Assim, foram surgindo entidades ligadas à questão, como por exemplo, as instituições filantrópicas e seu interesse pelas discussões ligadas à inclusão da educação especial nas propostas pedagógicas escolares.

Um marco importante na garantia dos direitos de PcD foi a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pela ONU em 1975, a qual apresentou considerações específicas no planejamento econômico-social (art. 8º). De acordo com Silva (1987), essa declaração trouxe contribuições para a emergência de um movimento politizado,

isto é, o documento visava não apenas à melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, mas também à diminuição do estigma de “incapaz” ou “inferior” que ainda se fazia presente nos discursos e acontecimentos históricos anteriores. Ainda, o texto apontava para a efetiva inclusão e participação social desse grupo na sociedade.

O Decreto Executivo de nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência na educação, também foi um marco importante no que concerne aos direitos das PcD, uma vez que teve como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, buscando, dessa maneira, fomentar o respeito pela dignidade desse grupo social. Esse decreto, por exemplo, auxiliou na ampliação de matrícula na rede regular de ensino. No âmbito da legislação brasileira, em nível infraconstitucional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que prevê, a partir do artigo 58, uma educação especial inclusiva (Bueno, 2011)..

A Psicologia, uma ciência que construiu um caminho de compromisso social com a população brasileira, vem buscando incentivar a realização de pesquisas e práticas sobre acessibilidade e inclusão, reforçando seu compromisso com a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nossa vivência no estágio representa esse movimento de debater, na graduação, espaço de formação de consciência crítica e inclusiva, uma psicologia que combate o racismo, que luta contra o capacitismo e outras várias formas de violência, como violência doméstica e feminicídio.

As atividades do estágio tiveram uma carga horária de 54 horas, divididas em supervisão, estudos em grupos, vivências e apresentações da temática sobre políticas públicas de inclusão no âmbito educacional. Os alunos foram expostos a uma variedade de atividades em sala de aula e práticas, permitindo-lhes adquirir uma compreensão mais profunda das questões psicológicas, sociais e educacionais relacionadas à inclusão. As práticas pedagógicas vivenciadas no estágio tiveram como objetivo principal a compreensão da realidade das pessoas com deficiência, bem como o entendimento de que modo suas famílias vivenciam a realidade da inclusão. Nesse sentido, foi um espaço de problematização importante sobre o fazer do profissional da psicologia frente a essa realidade, tendo em vista que sua atuação profissional precisa ter como foco a inclusão, a ética e o compromisso social.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Esse trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, isto é, uma narração de uma vivência. Em específico, trata-se do registro de vivências de discentes de Psicologia, no

Estágio Básico III, disciplina que tem como objetivo observar e compreender as abordagens terapêuticas, educacionais e sociais aplicadas na reabilitação e inclusão dos pacientes. A visita foi estruturada em etapas, envolvendo observação direta, entrevistas com profissionais e interações com os adolescentes atendidos pela instituição.

Foram utilizados questionários estruturados e anotações de campo para a coleta de dados (diário de visita). As informações foram organizadas por meio da descrição dos procedimentos, do contexto e do espaço institucional, articulando-os aos conceitos e práticas da abordagem histórico-cultural, principalmente no que se refere a vivências acadêmicas sobre práticas de inclusão e como a Psicologia pode contribuir com elas. Este relato de pesquisa configura-se também como Estudo de Caso, o qual é entendido como uma pesquisa que enfoca em um ou poucos sujeitos, de uma realidade específica, detalhando os procedimentos, vivências ou intervenções realizadas e podendo utilizar várias técnicas de coleta de dados (Prodanov; Freitas, 2013).

O espaço de análise do nosso trabalho são algumas vivências acadêmicas, quais sejam, a sala de aula e eventos, como, por exemplo, o Colóquio “Autismo no Ensino Superior”. Essas vivências ocorrem na nossa IES. Houve ainda visita técnica ao Instituto do Rizo Movement, no período de fevereiro a junho de 2024, cujo objetivo foi o de desenvolver habilidades e competências dos discentes em contexto de exclusão, opressão e preconceito, principalmente no que se refere à garantia dos direitos humanos das Pessoas com Deficiência.

O Colóquio oferecido pelo UNIFSA aos discentes, cujo tema foi “Autismo no Ensino Superior: valorizando a diversidade e respeitando os limites”, apresentou-se como uma oportunidade de reflexão e diálogo sobre a importância de criar um ambiente inclusivo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O bate-papo contou com a participação de estudantes do UNIFSA. No diálogo, mediado por professores da IES e convidadas, foram pontuadas as jornadas pessoais, desde os primeiros sinais do autismo na infância até como lidam hoje na fase adulta com o transtorno. Ainda, debateu-se sobre como a instituição em específico tem construído uma política de inclusão.

Já o Instituto Rizo é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) com sede em Teresina - Piauí, e atuações em várias cidades do Brasil, que promove transformação social por meio da saúde, educação e tecnologia. O espaço tem a missão de transformar, em todo o Brasil, a vida de pessoas com paralisia cerebral e de suas famílias, promovendo oportunidades inclusivas, difundindo conhecimentos e desenvolvendo tecnologias e abordagens terapêuticas.

A análise dos dados foi qualitativa, com objetivo de identificar qual o papel da instituição na política de inclusão, suas práticas e o impacto na vida das famílias acolhidas no espaço. Nessa atividade, tivemos contato direto e dialógico com os profissionais da saúde, educadores e estudantes, permitindo uma troca rica de experiências e conhecimentos. Lá foram observadas as diversas modalidades de tratamento oferecidas pelo instituto, incluindo fisioterapia, psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e atividades educativas adaptadas. Além disso, a interação direta com os profissionais do instituto proporcionou uma visão aprofundada dos desafios e conquistas no cuidado diário de indivíduos com paralisia cerebral.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A inclusão de Pessoas com Deficiência é um desafio e uma necessidade nas sociedades contemporâneas. Coelho e Pisoni (2012) apontam que Vygotsky (1987) defendia a inclusão das PcD, baseados no pressuposto de que “devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o homem pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência” (Coelho; Pisoni, 2012, p. 146).

No contexto das vivências na graduação em Psicologia, observamos e praticamos, em disciplinas como “Políticas Públicas do Brasil”, “Estágio Básico III” e “PCD”, uma abordagem psicológica diretamente relacionada às políticas públicas de inclusão e às formas de intervenção nessa realidade. Essa atuação deu-se tanto no âmbito educacional – discutindo a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência e a garantia de uma vida escolar e socioemocional que favoreça o pleno desenvolvimento de suas capacidades – quanto no meio acadêmico e profissional, nos quais experienciamos uma Psicologia pautada na diversidade, inclusão e respeito. Nessas discussões, abordamos temas como legislações, aportes jurídicos e políticas públicas sociais, bem como a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Nesse sentido, entendemos que pensar práticas de psicologia inclusiva exige que nossa formação debata e construa intervenções em sintonias com as legislações..

Essa discussão é reforçada quando tomamos A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada de 1996 (Lei nº 9394/96), no Artigo 59, como exemplo, tendo em vista que ela aponta que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 40). A legislação determina que a escola como um todo seja adaptada para atender às necessidades dos alunos (Brasil, 1996). Um exemplo importante é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, lançada

em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece a integração da educação especial à proposta pedagógica da escola regular. Dessa forma, a escola deve garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo para as lutas por inclusão social e pelo combate ao capacitismo (Brasil, 2008).. De acordo com Camargo (2014), a inclusão social deve ser entendida como a possibilidade da pessoa com deficiência – aliás, de todo cidadão – vivenciar uma efetiva participação na vida social, econômica, cultural e política dos contextos micro, meso e macro de sua inserção, tendo respeitados os seus direitos, independentemente de sua classe social, raça, religião, sexo etc.

Outro ponto fundamental é o papel do profissional de Psicologia na problematização e construção de práticas inclusivas, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico. Isso envolve desde o debate sobre a formação dos professores para atuarem com pessoas com deficiência, reconhecendo a falta de formação continuada capaz de atender à demanda de lidar com as necessidades dos alunos, o que pode resultar em segregação e exclusão. Também se destaca a questão da infraestrutura escolar, que muitas vezes não é adequadamente adaptada, além da importância de projetos que envolvam pais e colaboradores na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A visita técnica no Instituto do Rizo possibilitou uma observação de práticas inclusivas empregadas pela instituição, como estratégias eficazes para a inclusão de adolescentes com deficiência em ambientes educacionais e comunitários. Conseguimos realizar uma análise crítica do impacto das práticas no desenvolvimento social dos adolescentes com deficiência, destacando a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar para a inclusão de PcD. As práticas observadas demonstraram o impacto positivo que uma infraestrutura adaptada e intervenções personalizadas podem ter no desenvolvimento dos atendidos.

No entanto, os desafios enfrentados pela instituição ressaltam a necessidade de recursos adequados e capacitação contínua dos profissionais como forma de garantir uma inclusão eficaz e sustentável. Também identificamos os desafios e barreiras enfrentadas pela instituição e pelos adolescentes, que são tanto estruturais, no caso da primeira, quanto financeiras, ambas. Quanto à estrutura física do local, a instituição está equipada com dispositivos de mobilidade e apoio, como cadeiras de rodas, andadores e outros recursos, visando facilitar a locomoção dos visitantes com deficiência. Além disso, conta com equipamentos adaptados para garantir a participação ativa nas atividades terapêuticas. A visita revelou o forte compromisso da instituição com a acessibilidade, proporcionando

acesso a todas as áreas. Entre as adaptações, destacam-se banheiros equipados para atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência e salas de aula inclusivas, com ambientes adaptados e recursos pedagógicos apropriados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As vivências do estágio possibilitaram entrar em contato com estudo de políticas públicas de inclusão, bem como com as formas de tratamento e cuidado referentes a PcD. Ainda permitiu problematizar o fazer profissional, refletindo sobre o compromisso social da profissão com a população brasileira. Sendo assim, este estudo enriquece o conhecimento dos participantes sobre a inclusão de pessoas com deficiência, sobre a reabilitação de pessoas com paralisia cerebral, bem como sobre a disseminação de práticas eficazes e inovadoras, a importância de orientar as famílias na garantia dos seus direitos e sobre a necessidade de uma formação em psicologia inclusiva e ética.

A visita técnica ao Instituto Riso demonstrou o impacto positivo de práticas inclusivas na vida de adolescentes com deficiência e suas famílias. Com os recursos adequados, capacitação contínua e engajamento de toda a sociedade, é possível criar um ambiente inclusivo que promova o desenvolvimento integral de todos. Em relação à formação em Psicologia, o UNIFSA encontra-se em consonância com as políticas públicas de inclusão, destacando-se pelo compromisso com elas e por sua preocupação em , preparar os futuros psicólogos para atuar de maneira inclusiva e alinhada às necessidades sociais contemporâneas. Por fim, este relato de experiência abordou como a formação oferecida pelo UNIFSA está em consonância com as políticas públicas de inclusão e a relevância desse alinhamento para a prática profissional dos psicólogos.

**Palavras-chave:** inclusão; Educação; Pessoas com deficiência.

## **Referências**

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em New York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 15 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6571 de 17 de setembro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 17 jun. 2024.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: Educ, 2011.

CAMARGO, M. L. O papel da psicologia organizacional e do trabalho no enfrentamento dos desafios à inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho. **Mimesis – Ciências Humanas**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 201-222, 2014.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, C.; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, p. 353-360, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# **EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO AMBULATÓRIO DEDICADO AO ATENDIMENTO DE VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ATAVVI).**

Maria Gabriele da Silva  
Ani Caroline de Albuquerque Silva  
Mayra Eduarda Ramos Lima

## **INTRODUÇÃO**

Uma perspectiva fundamental para a compreensão da violência vivenciada na infância e adolescência é reconhecer que a história da humanidade construiu-se na constante prática de violência contra esses indivíduos. Atualmente, é possível observar que esses costumes de ódio ainda permeiam a sociedade de forma recorrente. Sobre esse viés, Minayo (2001) salienta que a violência perpetrada a esses sujeitos têm um caráter de perenidade e aparece "naturalizada", apresentando-se sem a intervenção imediata dos indivíduos, como se não houvesse nela a ação de sujeitos políticos. Diante disso, compreende-se que essa realidade contribui para a desumanização dessas crianças e adolescentes, impactando diretamente sua participação e atuação na sociedade.

Conforme evidencia o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2013), o estágio em Psicologia é definido no Projeto Pedagógico do Curso como um conjunto de atividades supervisionadas, realizadas em situações reais de vida e de trabalho, por um estudante de graduação nesta área. Ele tem por objetivo desenvolver aprendizagem profissional do estudante. Partindo dessa definição e entendendo a importância desse momento formativo, o presente trabalho tomou a vivência no Estágio como elemento de reflexão. Sendo assim, o presente trabalho objetiva relatar a experiência do Estágio Institucional em Saúde I, desempenhado no Hospital de Saúde Mental (HSM), no Núcleo de Atenção à Infância e à Adolescência (NAIA), especialmente no ambulatório dedicado ao atendimento de Vítimas de Violências na Infância e Adolescência (ATAVVI), realizado por três alunas do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

As atividades realizadas no estágio buscaram promover o desenvolvimento de habilidades e competências relativas à profissão, além de proporcionar ricas experiências às estagiárias. Posto isso, foram realizados atendimentos psicológicos no ambulatório, os quais foram supervisionados pela psicóloga do serviço. Ademais, os casos dos usuários eram

debatidos e estudados em reuniões semanais junto à equipe multidisciplinar, composta pelo NAIA e pela psicóloga e professora da UECE. Os atendimentos psicológicos eram baseados na modalidade de Psicoterapia Breve (PB), sob o enfoque da PHC. Para a realização das ações, foram empregados recursos e técnicas com a intenção de mediar o processo de conscientização e emergência de afetos dos usuários sobre os entraves e potencialidades do seu desenvolvimento, de forma dialógica e dialética.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), um relato de experiência: “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” .

Desta forma,

Ao considerar o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e às aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso. Deste modo, o conhecimento tem como objetivo a formação dos sujeitos na própria sociedade (Córdula; Nascimento, 2018).

Sendo assim, este trabalho trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, ou seja, busca compreender a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre fenômenos que os atravessam e, principalmente, a expansão dos dados e informações acerca do problema de pesquisa. Esse tipo de pesquisa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e ao mundo social.

Com base nisso, e este relato de experiência foi sistematizado por meio da proposta metodológica em cinco tempos de Holliday (2006), sendo eles: I) *Ponto de partida*, diz respeito à participação e registro da experiência vivenciada durante o período de estágio; ii) *a Perguntas iniciais*, trata-se da sistematização base para definir e delimitar o objetivo do trabalho; iii) *Recuperação do processo vivido*, caracteriza-se como a elaboração por meio da sistematização, focalizando os aspectos descritivos da experiência; iv) *Reflexão de fundo*, refere-se a análise, síntese e interpretação crítica do processo, espaço em que a criticidade do relato é contemplada; iv) *Ponto de chegada*, diz-se do período em que são formuladas as conclusões e exposto os aprendizados.

Para a elaboração deste estudo, foi utilizado o Diário de Campo, instrumento para registro sistemático das observações, reflexões e experiências durante a realização das atividades de estágio. A escrita do diário teve como objetivo facilitar o registro das experiências vividas e “guardar” as sensações e compreensões dessas experiências sistematizadas, a fim de contribuir com as análises a serem realizadas posteriormente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO.**

Este relato de experiência resulta do contato com o Núcleo de Atendimento às Vítimas de Violência (NUAVV), órgão do Ministério Público do Ceará. O Núcleo tem a finalidade de oferecer atendimentos de assistência integral às vítimas de violências e seus familiares. Em 2020, devido à alta demanda de casos, foi firmado um termo de cooperação técnica entre o NAIA e o HSM para atendimento às vítimas de violências.

No início do estágio, foi observado que a infraestrutura do NAIA possui desfalques no que diz respeito ao conforto, à harmonização e à humanização do ambiente. O local conta com recepção, copa, banheiros, consultórios e ampla sala de espera. Contudo, o espaço não é favorável à acomodação dos usuários e de seus familiares, visto que não proporciona conforto para eles, fato este que implica na qualidade do serviço prestado.

Os atendimentos psicológicos tiveram como base a Psicoterapia Breve, cujo objetivo é o de atender pessoas no menor período de tempo. Nessa perspectiva, além da postura ativa do psicoterapeuta, os objetivos são delimitados e possuem um foco (Holanda; Sampaio, 2012). Desse modo, o caminho terapêutico dessa modalidade propõe-se a acolher o indivíduo, mapear suas significações e sua atividade no mundo para, então, mediar a tomada de consciência e mudança (Bianchi, 2024).

Com base no que diz Bianchi (2024, n. p.), “existe uma variedade de recursos mediadores para promover a tomada de consciência que podem ser utilizados, uma vez que a clínica é também um espaço de criação, cada caso demanda uma atividade criadora do terapeuta”. Dessa maneira, os atendimentos foram realizados nos consultórios, às quartas-feiras no período manhã, de março a junho de 2024, sob a supervisão da psicóloga do serviço. Ainda, foram utilizados instrumentos como recurso de mediação.

Diante disso, o principal mediador utilizado na clínica foi e é o diálogo, já que, a partir dele, diferentes funções psicológicas movimentam o psiquismo. Entretanto, para Vygotsky, o pensamento não é apenas expresso pela palavra, ele passa a existir por meio dela. Com isso, foi utilizado também, para a prática clínica, recursos lúdicos como: jogos, livros e materiais para desenhos. A arte foi de extrema importância, visto que ela passa a ser

promotora do estabelecimento de novas e transformadas relações do sujeito consigo e com seu meio, possibilitando, assim, o desenvolvimento e o ser e o sentir (Faria *et al.*, 2019).

Após todos os atendimentos, eram realizadas discussões críticas e reflexivas sobre os casos e sobre os impactos das violências que chegavam como demanda nas sessões. Além disso, reuniões técnicas eram realizadas com a equipe multidisciplinar para realizar a troca de informações e vivências do dia a dia, propiciando um processo participativo de compartilhamento de saberes e de contato com as redes intersetoriais.

No que concerne ao ambulatório ATAVVI, foi observado que a maior parte dos usuários do serviço são meninas, adolescentes, negras, que partilham de uma significativa vulnerabilidade social e possuem uma *perejivanie* marcada pela dor, pelo desamparo, pela exclusão e pela violência.

Varshava e Vygotsky (1931, p.128, apud Veresov, 2016, p.130) definiram a *perejivanie* como “experiência psicológica direta”, compreendida como unidade na qual está representada, de um lado, a situação experienciada e, de outro, a forma como o sujeito vivencia essa situação. Isso é o mesmo que dizer, portanto, que em toda *perejivanie* lida-se com uma unidade indivisível das características pessoais e dos elementos situacionais, os quais são sempre históricos e culturais (Capuccie; Silva, 2018).

As adolescentes atendidas apontam ser expostas a múltiplas violências no cotidiano, em especial, a violência sexual. Essa, por sua vez, é capaz de provocar sérios danos físicos, emocionais e sociais nas vítimas. As consequências são caracterizadas por estresse pós-traumático, distúrbios emocionais, aumento do uso de substâncias, problemas de aprendizado, evasão escolar, depressão, autolesão, dificuldades de relacionamento e suicídio. Diante disso, compreende-se que os fenômenos sociais de gênero, raça, renda e questões territoriais potencializam o sofrimento psíquico e dificultam as possibilidades de enfrentamento frente ao caso.

Outrossim, foi possível observar que a vulnerabilidade social em que os usuários estão inseridos e a fragilidade das suas redes dificultam as estratégias de enfrentamento do problema, fato esse que trouxe muito incômodo e frustração para as estagiárias, já que a escassez de recursos e a necessidade de articulação entre os serviços da rede impactam diretamente a qualidade do serviço oferecido e, conseqüentemente, a saúde física e mental dos usuários do serviço.

Ademais, evidencia-se que o sofrimento não é algo descolado da cultura e da sociedade, e o adoecimento psicológico tem a ver com quais os modos de vida que a nossa sociedade produz, visto que, com base no que diz Zeigarnik (1979), o psiquismo humano é a

imagem subjetiva da realidade objetiva, então, um psiquismo desorganizado e desarticulado passa a desempenhar a atividade no mundo de forma patológica, atribuindo sentidos patológicos sobre a realidade e sobre as relações com os outros.

Sendo assim, a experiência de estágio no ambulatório foi de grande aprendizado pessoal e profissional, uma vez que habilidades e competências profissionais foram desenvolvidas, bem como foram utilizadas técnicas necessárias ao desenvolvimento do trabalho. Ainda, o funcionamento e/o contato com as redes, o manejo terapêutico e as vivências ultrapassam os ensinamentos teóricos da sala de aula, oportunizando reflexões críticas acerca do contexto de sujeitos atravessados por um sofrimento ético-político.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, com a experiência de estágio no ATAVVI, foi possível tomar consciência da importância do atendimento psicológico às vítimas de violência, bem como a relevante participação da Psicologia na luta incessante de enfrentamento às opressões, geradoras de sofrimentos e exclusões.

Portanto, compreende-se que a Psicologia deve tomar como sua a luta pelo enfrentamento às opressões interseccionadas e produtoras de adoecimento, reconhecendo seu papel político e sua importância no processo de transformação social, especialmente no que diz respeito a práticas e à construção de saberes que rompam com o silenciamento impostos pelo sistema opressivo.

**Palavras-Chave:** atendimento psicológico; violências; Psicologia Histórico-Cultural.

## AGRADECIMENTOS:

Este trabalho não recebeu financiamento de agência de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

CAPUCCI, R. R.; SILVA, D. N. H. “Ser ou não ser”: a *perejivanie* do ator nos estudos de L.S. Vigotski. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 351–362,. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/V4ttbbrMLBFDYq7xvycSgrx/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em : <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-d...> · [Arquivo PDF](#). Acesso em: 15 fev. 2025.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-doconhecimento-na-construo-d-o-saber-sociocultural-e-cientifico> Acesso em: 03 jul. 2024.

BIANCCHI, B. **H. C. DONADI — Psicoterapia breve marxista: por uma clínica da consciência**. [S. l.]: Medium, 2024. Disponível em:

<https://medium.com/psicologia-mhd/h-c-donadi-psicoterapia-breve-marxista-por-uma-cl%C3%ADnica-da-consci%C3%Aancia-468e869fe862>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FARIA, P. M. F.; *et al.* Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, 2019. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000300012&lng=pt&nrm=iso). acesso em: 03 jul. 2024.

HOLANDA, T. C. M.; SAMPAIO, P. P. Psicoterapia breve-focal: uma técnica em ascensão. *In*: HOLANDA, T. C. M.; SAMPAIO, P. P. (Eds.). **Temas em Psicologia II: Psicoterapia breve-focal, Teoria, técnica e casos clínicos**. Fortaleza: Unifor, 2012, p. .

HOLLIDAY, O, J: **Sistematização de Experiências: Aprender a dialogar com os processos**. tradução de Maria. Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006

MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira De Saúde Materno Infantil**, [s. l.]v. 1, n. 2, 91–102, 2001.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1519-38292001000200002>. Acesso em 02 maio 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. [Página Inicial]. Fortaleza-CE: MPECE. 2019. Disponível em: [mpce.mp.br](http://mpce.mp.br). Acesso em: 15 fev. 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SECRETARIA DO GOVERNO DO CEARÁ. Núcleo de Atenção à Infância e à Adolescência. [Página Inicial]. Ceará; Naia, 2009. Disponível em: [hsm.ce.gov.br](http://hsm.ce.gov.br). Acesso em: 15 fev. 2025.

VERESOV, N. N. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Cultural-Historical Psychology**, [s. l.]v. 12, n. 3, p. 129–148, 2016. Disponível em:

[https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2016\\_n3/veresov](https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2016_n3/veresov). Acesso em: 15 fev. 2025.

WILLIAMS, L. C. A. . Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.09, n.02, pp.141-154, 2003. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65382003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382003000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 fev. 2025...

OLIVEIRA, I. T. de. Psicoterapia Breve Infantil: revisão da literatura e delineamento de modelos de intervenção. Encontro: **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 11, n. 16, p. 49-74, 2007. Disponível em:  
file:///C:/Users/davion/Downloads/Psicoterapia\_breve\_infantil\_Revisao\_da\_1%20(1).pdf.  
Acesso em: 15 fev. 2025.

# AUTISMO E IDENTIDADE DE GÊNERO: DUPLO DESAFIO PARA ACEITAÇÃO SOCIAL

Andressa Moraes Gonçalves de Miranda  
Jéssica Soares Silva

## INTRODUÇÃO

A compreensão da interseção entre autismo e identidade de gênero emerge como um campo de estudo cada vez mais relevante e complexo. Para iniciar esta análise, é fundamental estabelecer uma definição do conceito de gênero e entender sua formação na estrutura social. Sob uma perspectiva sócio-histórica e antropológica, o conceito de gênero transcende a mera determinação biológica dos órgãos genitais, uma vez que está intrinsecamente ligado à cultura (abrangendo áreas como psicologia e sociologia) e ao conjunto de aprendizados vivenciados desde o nascimento (Piscitelli, 2009 *apud* Caceres; Peres, 2021). Assim, é observado que a internalização do gênero é moldada pelas condições sociais específicas em que os indivíduos estão inseridos.

Entendendo o conceito de *habitus* criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdier, podemos compreender a construção do conceito de gênero. *Habitus* consiste em um instrumento conceitual que auxilia a compreensão da dinâmica das relações sociais, mediadas pelos condicionamentos sociais exteriores e pela subjetividade dos sujeitos (Adkins, 2003; Almeida, 1997; McLeod, 2005; McNay, 1999; Neves, 2013; Ramires Neto, 2006; Setton, 2002; Setton; Vianna, 2014 *apud* Silva; Bartolozzi, 2023).

O conceito de *habitus* refere-se à análise dos padrões de comportamento que são internalizados pelos indivíduos em conformidade com os valores e normas culturais prevalentes em uma dada sociedade. Assim, a base da ciência de Bourdieu é identificação da conexão do indivíduo tanto com o mundo material quanto com o social, sendo “possível analisar como as mesmas relações estruturais são efetivadas tanto no social quanto no individual através do estudo das estruturas de organização, pensamento e prática” (Grenfell, 2018 *apud* Silva;& Bartolozzi, 2023).

Ademais, ao caracterizarmos o gênero como um conjunto de comportamentos e representações que foram moldados por uma “verdade legítima social”, é possível teorizar que, portanto, gênero é uma performance de atos repetitivos (Butler, 2018). Segundo a estudiosa, apropriamo-nos de personagens sociais e atuamos de acordo com o

que a “plateia social” deseja ver, resultando em uma crença de que “eu sou o que eu demonstro ser”. Ela deixa claro, porém, que esses atos não são, ou não deveriam ser, rígidos e que, por isso, seriam passíveis de mudanças e subversões de papéis. Após a clareza estabelecida sobre a natureza do debate, torna-se imperativo compreender a interconexão entre este tópico e a indagação acerca da propensão das pessoas no Espectro Autista a manifestarem identidades de gênero transgênero, seja dentro do espectro binário ou não binário.

Segundo a American Psychiatric Association (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Adicionalmente, o DSM-5 destaca a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais e ao interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente desde a infância, fatores esses que podem limitar ou prejudicar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

Sendo assim, ao caracterizar a identidade de gênero como sendo formada pela conexão entre o indivíduo e o meio social e ao considerar que pessoas autistas têm dificuldade na comunicação e interação social, pode-se teorizar que tais dificuldades de reciprocidade e de interação com o meio podem resultar em um número maior de pessoas autistas que sofre com uma identidade de gênero ou que não assume os papéis esperados socialmente e, portanto, sofre duplo preconceito, marcado por capacitismo e transfobia.

Vygotsky afirma que a natureza psicológica dos homens representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram, para o indivíduo, funções e formas de sua estrutura (Vygotski, 1993 *apud* Aguiar, 2000). Ou seja, precisamos da interação com o meio para que haja um desenvolvimento psíquico e para que o indivíduo possa não só entender a realidade que o cerca, como também ser capaz de questioná-la e mudá-la. Assim, o homem, ao nascer, é candidato à humanidade e adquire-a no processo de apropriação do mundo. Nesse processo, converte o mundo externo em um mundo interno e desenvolve, de forma singular, sua individualidade (Bock, Gonçalves, 1996, *apud* Aguiar, 2000).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo geral caracterizar como as dificuldades de interação social, característica do autismo, podem afetar o processo de identidade de gênero e trazer sofrimento psíquico pela dupla exclusão social: ser autista e pessoa transgênero.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente estudo adota uma abordagem de revisão de literatura descritiva, realizando síntese e análise crítica do material coletado. A revisão abrangeu artigos obtidos nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Instituto Inclusão Brasil, PubMed, E-book do X Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Etnicorracial e de Gênero (CINABETH) e Livraria Online Wiley. Os descritores escolhidos foram “identidade de gênero”, "autismo", “gênero” e "saúde mental", os quais, devido à sua frequente utilização na maioria dos artigos pesquisados, foram combinados com operadores booleanos (*and* e *or*).

Os critérios de inclusão considerados foram: a publicação em língua portuguesa ou inglesa e a data de publicação entre 2014 e 2024. Os critérios de exclusão envolveram estudos duplicados entre as bases de dados e a abordagem exclusiva de uma das temáticas – autismo, diagnóstico precoce e adulto. O procedimento compreendeu quatro etapas: (1) busca nas bases de dados com os descritores selecionados; (2) análise dos resumos, selecionando artigos que atendiam aos critérios de inclusão; (3) leitura, análise dos métodos e dos resultados dos artigos selecionados, avaliando o ano e local de publicação; e (4) discussões entre as temáticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram escolhidos três artigos para compor os resultados, sendo um deles a tradução de um artigo em inglês. A tradução dele também constará nas referências. As razões para que haja um déficit na internalização dos papéis de gênero por parte das pessoas autistas podem, teoricamente, ser divididas em: 1) fisiologia do cérebro autista, que é explicada pela Teoria da Mente (Baron-Cohen, 1988 *apud* Gaino, 2014) e 2) pela exclusão social.

Em relação a fisiologia do cérebro autista, um estudo feito por Gaino (2014), com 99 meninos entre 4 e 6 anos, em que 33 eram diagnosticados com autismo, sinalizou que tal grupo obteve uma pontuação maior do que o grupo controle (meninos de mesma faixa etária não autistas) em relação a escolher imagens com características femininas ou unissex. Ela utilizou-se da Teoria da Mente (ToM), desenvolvida por Baron-Cohen (1988). O autor explica que crianças e adultos com autismo apresentam déficits na área relacionada à capacidade de compreensão, como, por exemplo, ironias, sinais não verbais de expressão de decepção, raiva, entre outros (Baron-Cohen, Leslie; Frith, 1985; Frith; Hill, 2005 *apud* Gaino, 2014). Assim, por possuírem uma percepção mental comprometida, pessoas autistas encontram dificuldade em esquematizar os papéis de gênero, o que lhes confere um

pensamento muitas vezes capaz de não entender o sentido de estereótipos e, portanto, não os internalizar e os expressar.

Para o segundo tópico, considera-se que a exclusão é um fator importante para que haja empecilhos na formação de identidade de gênero, uma vez que esse fator é justamente formado por crenças e, portanto, é internalizado por meio da cultura e da interação com o meio. Ademais, os próprios estereótipos do autismo como sendo um transtorno masculino ou que mesmo mulheres autistas possuem um “cérebro masculino” não só apagam a pouca representatividade que mulheres têm no meio, mas também dificultam o diagnóstico de pessoas que não se identificam como masculinas, uma vez que a régua - o comparativo - é o comportamento apresentado por meninos (Miranda, 2023).

Dessa maneira, a discussão sobre gênero e deficiências torna-se tão enviesada na sociedade que se torna tabu e resulta em formas de preconceito, neste caso a transfobia — discriminação contra pessoas travestis e transexuais, isto é, o tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos e exclusão (Abilio, 2017) — e o capacitismo — termo utilizado para descrever a discriminação, opressão e abuso advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (Magalhães, 2022). Ambos são formas de violência contra um grupo de pessoas e podem ser tanto físicas, quanto emocionais ou psicológicas.

No fim, essas violências causam danos mentais extremamente graves, tornando os transgêneros, especialmente os jovens, mais vulneráveis a condições precárias de saúde mental. Em comparação à população cisgênero, eles apresentam maior predisposição à depressão, ansiedade, autoflagelação e comportamento suicida (Reisner SL *et al.*, 2015 *apud* Corrêa *et al.*, 2019). Nessa mesma direção, pesquisas demonstram, preocupantemente, as altas taxas de suicídio entre a comunidade de pessoas autistas adultas. Além disso, “um estudo em larga escala de populações demonstrou que o suicídio é a principal causa de morte prematura em pessoas com autismo” (Cassidy; Rodgers, 2017 *apud* Romano; Paravidini, 2022). Vale ressaltar que, em ambos os estudos, as maiores taxas diziam respeito a pessoas que nasceram com o sexo feminino, o que indica a vulnerabilidade social desse grupo. Assim, é possível perceber que o público que se encaixa em ambas as categorias estará ainda mais suscetível a ter um sofrimento mental prolongado e profundo e, ainda, que a escassez de estudos acerca dos temas faz com que os profissionais não estejam capacitados para acolher e intervir nessa demanda.

Outro problema notável e que pode aparecer na infância é a Disforia de Gênero (DG). Segundo o DSM-5 (APA, 2014), a DG é caracterizada pelo sofrimento que pode

acompanhar a ausência de concordância entre o gênero que foi designado no nascimento e o gênero experimentado/expresso socialmente. Hilse-Gorman (2019), após realizar um estudo que analisou 292.572 crianças que tinham idades entre 2 e 18 anos, destas 48.762 com transtorno do Espectro Autista, comprovou que crianças que apresentavam TEA têm uma probabilidade quatro vezes maior de serem diagnosticadas com DG se comparado com outro subgrupo de crianças (grupo controle não autista) (Gorman, 2019 *apud* Lira, *et al.*, 2021).

Em resumo, a pesquisa revela que, como as concepções de gênero são construções sociais, a deficiência em comunicação e a reciprocidade social — características do TEA— podem dificultar o aprendizado e a internalização dos papéis de gênero em pessoas autistas. Isso sugere que os autistas têm mais chance de se identificarem como transgênero e sofrer de Disforia de Gênero. Além disso, o desgaste mental é maior, pois mascaram tanto os sintomas do autismo quanto sua não conformidade de gênero, tornando-os mais vulneráveis a violências sociais e a transtornos como depressão, ansiedade e síndrome de Burnout (Moore, 2022).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Entende-se que, devido a natureza ampla e pelo assunto de gênero ainda ser tabu na sociedade, pessoas autistas, especialmente aquelas que também enfrentam desafios relacionados à identidade de gênero, sofrem um duplo desafio em relação à aceitação por parte da sociedade.

A falta de representação e de estudos sobre autistas adultos, especialmente aqueles que não se identificam com o gênero masculino, revelam lacunas significativas no entendimento e na abordagem científica do tema. As principais questões envolvem a sexualidade na fase adulta, o autismo em mulheres e a qualidade de vida do autista, destacando a necessidade de uma análise mais abrangente da população autista (Mizael; Ridi, 2022). Investir em pesquisas nessas áreas pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas mais inclusivas e eficazes.

Os achados da pesquisa evidenciam ainda a necessidade urgente de uma abordagem mais inclusiva e ética por parte dos profissionais de saúde. É de suma importância que compreendamos o sujeito autista dentro de seu contexto histórico cultural, a fim de promover uma análise precisa e de desenvolver estratégias eficazes para enfrentar os desafios de inclusão.

**Palavras-Chave: identidade de gênero; autismo; saúde mental.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora por ter me guiado pelo mundo acadêmico; ao meu namorado por ter pego em minha mão quando mesmo guiada, eu me perdia; e a você leitor deste trabalho por despender um pouco de seu tempo para minha pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABILIO, ADRIANA GALVÃO. Travestilidade e transexualidade: o reconhecimento jurídico das identidades sociais. **Libertas**, [s. l.] v. 3, n. 1, p.1-17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/libertas/article/view/408/825>. Acesso em: 15 fev. 2025.

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, [v. ?], n. 110, p. 125–142, 2000. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QHT4tkkNMMhD7dDnfwKpffF/abstract/?lang=pt>. Acesso: 15 fev. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso: 15 fev. 2025.

BUTLER, J. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. 78. ed. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2018.  
CACERES G., M.; PERES G. J. 2021. Gênero, identidade de gênero e orientação sexual: conceitos e determinações de um contexto social. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n.1, 2021.  
Disponível em: <<https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a600>>.  
Acesso em: 25 de Janeiro de 2024.

CORRÊA, F. H. M. *et al.* Pensamento suicida entre a população transgênero: um estudo epidemiológico. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [s. l.], v. 69, p. 13–22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/BXhSxJZtjHvVMwz5hkVyyGK>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GAINO, S. B. **Identidade de gênero em crianças com Transtorno do espectro autista (TEA)**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26032015-152701/en.php>. Acesso em: 07 de Fevereiro de 2024

LIRA, Willian Silva De et al.. **Crianças com disforia de gênero e transtorno do espectro autista: o despreparo dos profissionais da psicologia**. E-BOOK X CINABEH - Vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75079>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ROMANO, L.; PARAVIDINI, J. Da anulação no discurso à eliminação em ato: o sofrimento do sujeito e o ato suicida no autismo. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 32, 2022.

MAGALHÃES, L. O. R.. Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In: Psicologia Sócio-Histórica: contribuições à leitura de questões sociais*. São Paulo: EDUC, 2022. p. 299–3014.

MIRANDA, V.a P **Como estereótipos de gênero afetam o subdiagnóstico de meninas e mulheres autistas**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MIZAE, T. M.; RIDI, C. C. F. **Análise do comportamento aplicada ao autismo e atuação socialmente responsável no Brasil**: Questões de gênero, idade, ética e protagonismo autista. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [s.l.], v. 13, n. , p. 54–68, 2022. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/835>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOORE, I. *et al.*. The intersection of autism and gender in the negotiation of identity: A systematic review and metasynthesis. **Feminism and Psychology**, [s.l.], v. 32, n. 4, p. 421–442, 2022. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/a-interseccionalidade-do-autismo-e-genero-parte-1/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SILVA, E. M. BARTOLOZZI, E. F. Habitus de gênero: tensionamentos ao conceito de habitus em Bourdieu Habitus de gênero: tensar el concepto de habitus en Bourdieu. **Pro-posições**, [s.l.], v. 34, p. 1–23, 2023. Disponível em: <http://scielo.br/j/pp/a/tcJfYBc5VcPFtzDjw544NcN/?lang=en>. Acesso em: 05 fev. 2024.

# SAÚDE MENTAL: HOMOFOBIA INTERNALIZADA A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

Gloria Steffani Veras Arruda das Chagas  
Chayenne Uchoa de Carvalho

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento do sexo e do gênero do bebê desde o estágio inicial de desenvolvimento na barriga, como discutido por Meira e Santana (2014), destaca a complexidade das influências sociais na formação da identidade. Esta interação entre aspectos biológicos e culturais impõe expectativas e limitações que podem ter impactos significativos na saúde mental LGBTQIAP+.

De acordo com Leontiev (2004), a formação do sujeito ocorre em um contexto histórico-cultural, no qual os conhecimentos adquiridos estão intrinsecamente ligados à visão de mundo e à prática social. Em sociedades caracterizadas por preconceitos, como homofobia e machismo, a construção psíquica do indivíduo é fortemente moldada por essas realidades sociais. Dessa maneira, infere-se que as experiências vivenciadas e as informações internalizadas desempenham um papel crucial na definição das percepções e das atitudes do sujeito.

Ressalta-se que, desde a mais tenra idade, os indivíduos são envolvidos em um contexto social que impõe expectativas e normas relacionadas ao gênero, incluindo a associação de objetos e cores a cada gênero reconhecido socialmente. É comum, por exemplo, associar a cor azul aos meninos e a cor rosa às meninas, bem como atribuir brinquedos específicos para meninos e meninas. Essas expectativas sociais moldam comportamentos considerados aceitáveis para cada grupo, criando padrões rígidos de gênero (Junior; Oswaldo; Pocahy, 2018).

Assim, evidencia-se que a homofobia exerce uma influência negativa sobre as relações sociais, resultando na exclusão de indivíduos LGBTQIAP+ e alimentando, por conseguinte, a homofobia internalizada. Essa, por sua vez, caracteriza-se como um processo psicossocial no qual ocorre a assimilação e a internalização dos preconceitos, levando a uma autopercepção negativa (Pereira,; Leal, 2005). Essa dinâmica pode desencadear uma série de consequências danosas, incluindo a possibilidade do desenvolvimento de transtornos, como

ansiedade e depressão, de atos de automutilação e, em casos extremos, suicídio (Oliveira; Neto *et al.*; 2022).

Um estudo conduzido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) destacou a homofobia internalizada como um fator significativo para o estresse enfrentado pela população LGBTQIAP+. Esse estudo ressaltou que os níveis de saúde mental dentro dessa comunidade são mais baixos em comparação à população heteronormativa, evidenciando, assim, uma menor saúde psíquica entre os indivíduos LGBTQIAP+ (Paveltchuck *et al.*, 2019).

Dessa forma, considerando a influência da socialização na formação dos indivíduos, os quais estão sujeitos às imposições heteronormativas da sociedade, destaca-se o potencial prejuízo psicológico para aqueles que não se enquadram nos padrões sociais estabelecidos (Vieira *et al.*, 2018). Ademais, como apontado pelo autor, considerando que a homofobia internalizada se estabelece devido a não aceitação do seu eu diferente do padrão heterossexual, qualquer comportamento fora do previsto, pode ser encarado como imoral pela população heteronormativa. Isso leva à exclusão desses sujeitos, causando adoecimento psíquico e reforçando a homofobia internalizada.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Esta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura. Foram selecionados materiais como livros, dissertações e teses que focalizam o preconceito relacionado a questões de gênero e sexualidade humana e seus impactos. Foram utilizadas fontes como: o Scientific Electronic Library Online (SciELO), os Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Google acadêmico. A seleção dos trabalhos foi realizada por meio de leitura seletiva dos textos mais relevantes para o tema em questão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Devido à não conformidade da comunidade LGBTQIAP+ com os padrões da heteronormatividade, seus membros enfrentam um estresse significativo devido à sua estigmatização, o que tem um impacto direto na saúde mental dos indivíduos pertencentes a esse grupo social (Cochran *et al.*, 2003). Dessa maneira, a exposição contínua a situações preconceituosas pode levar ao adoecimento dessa população, contribuindo para o desenvolvimento de condições como estresse pós-traumático (TEPT), abuso de substâncias, transtornos de ansiedade e depressão (Martel *et al.*, 2004). Nesse contexto, torna-se incontestável reconhecer a homofobia como fator prejudicial à saúde mental desses sujeitos.

Segundo Allyson (1998), essas situações podem causar desequilíbrios sociais e emocionais, levando o indivíduo a se tornar mais recluso e até a desenvolver sentimentos e percepções negativas em relação a si mesmo, resultando na internalização desses preconceitos. Consequentemente, esse processo é especialmente intenso para a população LGBTQIAP+, cuja saúde mental é profundamente afetada pela cultura heterossexista e homofóbica.

Nesse sentido, ao relacionar a temática com a perspectiva vygostskiana, ressalta-se que a construção dos sentidos e da subjetivação dos indivíduos decorre de suas relações culturais ao longo de seu desenvolvimento. Essas relações estruturam-se por meio de um elo intermediário, um mediador, para o qual os signos se destacam. Esses, por sua vez, configuram-se como “uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (Vigotski, 1998, p.20). A partir disso, observa-se que na sociedade os indivíduos LGBTQIAP+ são constantemente expostos a signos heteronormativos durante seu desenvolvimento, podendo internalizar perspectivas negativas sobre si, reforçando, consequentemente, a homofobia.

Por fim, segundo o art. 5º da Constituição da República Federativa de 1988, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a todos a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Portanto, é crucial reconhecer que a diversidade sexual não deve impactar negativamente a vivência das pessoas apenas por não se enquadrarem nos padrões sociais impostos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A homofobia internalizada, gerada pela não aceitação de identidades fora do padrão heterossexual, leva à exclusão social e ao adoecimento psíquico dos indivíduos LGBTQIAP+. Essas situações de exclusão, agravadas pela cultura heterossexista, podem causar desequilíbrios sociais e emocionais e, como consequência, provocar a reclusão e o desenvolvimento de percepções negativas de si mesmo. Dessa maneira, salienta-se que a internalização dos preconceitos causa graves impactos na saúde mental desses sujeitos.

**Palavras-Chave:** homofobia internalizada; preconceito, heteronormatividade.

## **REFERÊNCIAS**

ALLISON, K. W. Stress and oppressed social category membership. *In: Prejudice: the target's perspective*. San Diego: Academic Press, 1998. p. 145-170. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780126791303500429>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 maio 2024.

COCHRAN, S.D.; SULLIVAN, J. G.; MAYS, V. M. Prevalence of mental disorders, psychological distress, and mental health services use among lesbian, gay, and bisexual adults in the United States. **Journal of consulting and clinical psychology**, [s.l.], v. 71, n. 1, p. 53-61, 2003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-01069-008>. Acesso em: 10 maio 2024.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus editorial, 2019.

JUNIOR, D. R. do C.; OSWALD, M. L. M. B.; POCAHY, F. A. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 124–137, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28046>. Acesso em: 10 maio 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Conexão Editorial, 2004.

MEIRA, R. D.; SANTANA, L. T. Sexualidade na perspectiva histórico-cultural: Primeiras Aproximações. **Trilhas pedagógicas**, [s.l.] v. 4, n. 4, p. 160-181, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-s-revistas/trilhas/volume4/11.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA NETO, J. S.; MOURA JUNIOR, J. F.; LIMA, A. I. B.; ELOI, J. F. A homofobia internalizada como um processo psicossocial: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [s. l.], v. 33, p. 1040, 2022. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/1040](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/1040). Acesso em: 10 maio 2024.

PAVELTCHUK, F. O.; DAMÁSIO, B. F.; BORSA, J. C. Impact of sexual orientation, social support and family support on minority stress in LGB people. **Trends in Psychology**, [s.l.], v. 27, p. 735-748, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/fhK89jbpGtVfpVH5fjsjYnz/?lang=en>. Acesso em: 10 maio 2024.

PEREIRA, H.; LEAL, I. P. Medindo a homofobia internalizada: A validação de um instrumento. **Análise Psicológica**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 323-328, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/270219553.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

VIEIRA, R. P.; GHERARDI, S. R. M.; SEVERO, M. F. S. W. Causas e consequências da homofobia na escola: Uma revisão bibliográfica. **Multi-Science Journal**, [s.l.], v. 1, n. 10, p.

69-77, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/multiscience/article/view/381>. Acesso em: 10 maio 2024.

VIGOTSKI, L. Semenovich. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

# A INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE PYOTR ANOKHIN EM ALEKSANDR LURIA PARA O CONCEITO DE SISTEMA FUNCIONAL

Theo Alexandria

## INTRODUÇÃO

O conceito de *Sistema Funcional Complexo* é discutido amplamente na obra de Aleksandr Luria, descrito como um dos elementos mais centrais de sua obra. No entanto, ainda que o estudioso tenha elaborado tal conceito, o *Sistema Funcional do Organismo* foi um conceito primeiramente descrito na obra do fisiologista Pyotr Anokhin (Pinheiro, 2005) que, primeiramente, discutia-o como uma forma específica de investigação dos fenômenos fisiológicos com o propósito de construir uma teoria geral para a neurofisiologia e a biologia (Anokhin, 1971).

Sendo assim, a influência de Anokhin pode ser percebida nos trabalhos mais elementares de Luria, como, por exemplo, *Fundamentos em Neuropsicologia*, visto que o mesmo intento de elucidar que o *Sistema Funcional Complexo* distanciava-se dos modelos que compreendiam o cérebro como “esquemas elementares que incorporavam estímulos provenientes do mundo exterior e as respostas geradas face a esses estímulos” (Luria, 1981, p.2) foi um objetivo perseguido pelos dois. Portanto, tanto no objetivo de uma teoria geral para a disciplina quanto nas compreensões conceituais de suas teorias, é possível traçar essa aproximação.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Neste estudo, será utilizada a Revisão Narrativa de Literatura, que consiste em recorrer à literatura estipulada – neste caso concreto, a obra de Luria e Anokhin – para descrever, discutir o desenvolvimento de um determinado assunto (Rother, 2007). Dessa forma, buscar-se-á fazer uma análise crítica da literatura publicada em livros e artigos dos autores, enfocando a influência de um sobre o outro. Além disso, serão utilizados trabalhos que ajudem para a compreensão destes. Os textos utilizados são aqueles considerados os mais proeminentes de cada autor, além de textos de comentadores e de suas biografias intelectuais. Com efeito, será possível indicar a possível aproximação entre os dois autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar início à discussão, é pertinente explicitar as motivações intelectuais de Lúria no que concerne à construção de uma Teoria Geral da Psicologia, o que envolve, primordialmente, o encontro do autor com Lev Vygotsky. Nesse sentido, em 1924, durante o *Congresso de Psiconeurologia de Leningrado*, Lúria conhece Vygotsky, o qual discursava sobre o tema, intitulado imprecisamente, *Consciência e o Objeto de Estudo da Psicologia* (Homskaia, 2013). Essa intervenção haveria impressionado Lúria, pois Vygotsky faria importantes afirmações sobre a ciência psicológica e as suas formas de investigação, como, por exemplo, a afirmação de que os processos cognitivos são derivados do desenvolvimento histórico e cultural e de que a Psicologia como ciência deveria investigar o funcionamento e desenvolvimento desses processos (Homskaia, 2013).

Após esta aproximação, Lúria convidou Vygotsky para trabalhar com ele no Instituto de Psicologia em Moscou, o que imprimiu mais influência e desafios intelectuais à Lúria na época. Por consequência dessa parceria intelectual, Vygotsky introduz a discussão acerca da *crise da Psicologia* para Lúria, provocando um maior desenvolvimento intelectual no que seria a fundamentação da psicologia soviética no que diz respeito à forma de investigação e aos temas versados pela ciência psicológica (Homskaia, 2013). Segundo Vygotsky (1987), a crise da ciência psicológica dá-se como uma necessidade de unir o início e o desfecho do conhecimento da Psicologia: a teoria geral da psicologia não estaria neste ou naquele aspecto de análise – psicopatologia ou psicologia animal – mas, sim, nos processos básicos generalizáveis.

Sendo assim, a *crise da Psicologia* também constitui, portanto, a trajetória intelectual de Aleksandr Lúria, elemento este que também leva-o aos âmbitos da neuropsicologia, tendo em vista seu empenho em estipular as crises do dito pensamento *localizacionista estreito* no desenvolvimento do conceito de *Sistemas Funcionais*. Lúria, nesse sentido, afirma o seguinte em *Princípios de Neuropsicologia*:

Naturalmente, esta crise forçou uma busca de novos caminhos para a descoberta dos mecanismos cerebrais verdadeiros das formas mais elevadas de atividade mental, caminhos esses que retivessem os mesmos princípios científicos de investigação que já se tinham mostrado comprovadamente úteis no estudo das formas elementares de processos fisiológicos mas que fossem adequados ao exame da atividade consciente humana, com sua origem social-histórica e sua estrutura complexa, hierárquica. Esta tarefa demandou a revisão radical da básica do termo “funções”, por um lado, e dos princípios fundamentais que presidem à sua “localização”, por outro. (Lúria, 1981, p. 10-11)

Com efeito, tal tentativa de resolução da crise do *localizacionismo estreito* está intimamente ligada à proposição dos *Sistemas Funcionais*. A solução da crise do pensamento propõe que um *Sistema Funcional*, assim concebido, “se distingue não apenas pela complexidade de sua estrutura, mas também pela mobilidade de suas partes constituintes” (Luria, 1981, p. 13). Portanto, a concepção de *Sistemas Funcionais* diz respeito a uma rejeição do entendimento de “localizar” processos psicológicos superiores em áreas limitadas do córtex. Isto é, identificar que zonas cerebrais operando concretamente são responsáveis pela atividade mental complexa, atividade que se altera conforme o desenvolvimento (Luria, 1981). Sendo assim, para além da definição, o conceito foi complexificado por Luria à medida em que ele também continuou o trabalho observado por Anokhin no que concerne às zonas do lobo frontal, nomeada de *aparato para acepção de ação* (Kostyanaya; Rossouw, 2013).

No entanto, ainda que o conceito tenha aparecido com a mesma expressão em relação à atividade funcional do cérebro, Anokhin descreveu tal perspectiva como um sistema neurofisiológico dinâmico que autorregula os componentes que interagem e orquestram resultado adaptativos. Essa nova qualidade, portanto, foi descrita como uma função complexa de prever e aferir os eventos realizados pelo organismo (Egiazaryan; Sudakov, 2007). Essa tese foi corroborada pelos estudos de Luria durante o decorrer dos anos. Sendo assim, ainda que os elementos dos conceitos estejam distanciados em Anokhin por estarem mais intimamente ligado à Pavlov, o conceito de *Sistemas Funcionais*, na obra de Luria, preserva entendimento similar de dinamicidade das zonas corticais, as quais permitem realizar funções complexas conforme o desenvolvimento.

Sobre o *aparato para acepção de ação*, Anokhin (1971) afirmou que ele produzia decisões conforme a estipulação dos resultados da experiência do organismo, ou seja, mesmo seguindo as leis do condicionamento clássico, os conceitos conversam na medida que estipulam a experiência e a complexidade da cognição como forma dinâmica das zonas corticais. Por isso, fatalmente, ainda que a Neuropsicologia proposta por Luria investigasse outros processos e fizesse inferências sobre outros elementos, os conceitos dialogam conforme suas conclusões, quais sejam: a de que as zonas corticais são dinâmicas e realizam funções complexas conforme o desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim sendo, ainda que durante a trajetória intelectual de Aleksandr Luria não tenha havido colaboração direta entre o estudioso e Anokhin, a influência conceitual de um sobre o

outro expressou-se pela aparição do constructo de *Sistemas Funcionais* na literatura de Lúria. Com efeito, ainda que de tradições da Psicologia russa-soviética distintas, é possível traçar a similaridade no *thélos* do conceito: o de superar crises de suas respectivas ciências, o de apontar para a dinamicidade das zonas corticais e sua mútua colaboração; o de aprofundar o próprio conceito conforme o desenvolvimento temporal da literatura.

**Palavras-Chave:** Lúria; Anokhin; sistemas funcionais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Norte por haver cedido suas instalações para a realização da pesquisa, possibilitando o contato com os materiais necessários para a formulação dos juízos e das leituras presentes neste escrito. Para além disso, também agradeço ao Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dirigido pela professora Izabel Augusta Hazin e Laura Carolina Lemos de Aragão, pelas possibilidades de aprender sobre a Neuropsicologia e os autores soviéticos da ciência psicológica. Mesmo não havendo financiamento algo para tais ações, deixo meus agradecimentos aos agentes citados.

## REFERÊNCIAS

ANOKHIN, P. K. Philosophical Aspects of the Theory of a Functional System. **Soviet Studies in Philosophy**, [s.l.] v. 10, n. 3, p. 269–276, 1971. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/ANOPAO>. Acesso em: 16 fev. 2025.

EGIAZARYAN, G. G.; SUDAKOV, K. V. Theory of Functional Systems in the Scientific School of P.K. Anokhin. **Journal of the History of the Neurosciences**, [s.l.], v. 16, n. 1-2, p. 194–205., 2007.

HOMSKAYA, E. D. **Alexander Romanovich Lúria**. [S.l.]: Springer Science & Business Media, 2013.

KOSTYANAYA, M. I.; ROSSOUW, P. Alexander Lúria–life, research and contribution to neuroscience. **International Journal of Neuropsychotherapy**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 47-55, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2017/02/Rossouw-Kosyanaya-Alexander-Luria.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

LÚRIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

PINHEIRO, M. Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 25, p. 175–196, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/8rdR9H6JnmnskrKb4rSnGWk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ROTHER, E. T. Systematic Literature Review X Narrative Review. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. v–vi, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=en>. Acesso em: 16 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1987.

## **SARAU NO CAPS II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Tatiana Buchabqui Hoefelmann

Maria Fernanda Mendes Petry Ardigó

### **INTRODUÇÃO**

Com o acontecimento da Reforma Psiquiátrica, à luz da Luta Antimanicomial, a partir dos anos de 1970, passam a se estruturar no Brasil as bases do modelo de atenção psicossocial, o qual propõe redirecionar as ações em saúde e os serviços e agir sobre as determinações sociais do sofrimento, reconstituindo as relações da sociedade com a loucura. Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são serviços-chave dentro da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS). Eles foram criados com o intuito de oferecer cuidado em saúde mental às pessoas com sofrimento mental grave ou persistente.

De acordo com as referências técnicas para atuação de psicólogos(os) no CAPS (Conselho Federal de Psicologia, 2022), o CAPS apresenta uma ação psicossocial, em que o cuidado se dá no limite entre o individual e o coletivo, por meio de uma clínica ampliada. Essa clínica “[...] apresenta uma visão ampliada do processo de saúde e doença, considerado um fenômeno complexo, resultante da multiplicidade de fatores biológicos, sociais, afetivos, subjetivos e culturais” (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 77). Sendo assim, ela compreende questões coletivas e políticas, reforçando, assim, que os encontros não devem ser reduzidos a práticas padronizadas.

Os CAPS, dessa forma, preveem o cuidado por meio de diferentes modalidades de atendimento, com destaque para a atuação com grupos e coletivos, entendendo o momento crítico do sofrimento como uma oportunidade de tomar consciência das condições adoecedoras, e, assim, ir em busca de autonomia, de consciência de si mesmo e de autoconsciência (Almeida, 2023).

Considerando como bases importantes para o trabalho em CAPS o conhecimento do desenvolvimento humano, desenvolvimento das funções psíquicas e o trabalho com grupos, assumimos, para refletir sobre a questão, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), desenvolvida por Lev Semenovitch Vygotsky e seus seguidores. De acordo com Schuhli e Martin (2022), a Vygotsky interessava compreender como, por meio da atividade, o externo transmuta-se em interno. Diante disso, ele encontrou no uso das ferramentas culturais a origem das formas superiores de comportamento, sendo as funções psíquicas humanas

“relações interiorizadas de ordem social”. O desenvolvimento estaria associado aos modos de relação do sujeito com o mundo, num processo mediado por outras pessoas e grupos humanos, necessário para a individuação e formação da personalidade.

Citando Leontiev, Schuhli e Martin (2022) destacam a dependência entre atividade, consciência e personalidade, sendo possível perceber como a socialização e a inserção nos grupos humanos desenvolvem novas necessidades e estimulam a formação de novos motivos para a atividade. Nessa perspectiva, o outro não é um impeditivo à realização do indivíduo, mas uma condição à sua liberdade, a qual se dá coletivamente.

Assumindo essa perspectiva, a clínica da PHC objetiva o desenvolvimento de habilidades voltadas para a qualidade de vida, para relações mais saudáveis com os pares, para a compreensão da consciência de si e do mundo, entendendo como habilidade a flexibilidade, a capacidade de transitar da concretude para o mundo das emoções, de reconceitualizar as situações vividas, assim como buscar novos interesses e motivos. Também entende a sensação de pertencimento como relevante para o desenvolvimento humano (Lima, 2023).

De acordo com Schuhli e Martin (2022), no processo de transformação das práticas em saúde mental no Brasil, o trabalho com grupos está situado na disputa entre modelos de atenção, podendo ser utilizado como estratégia de desenvolvimento de autonomia e emancipação ou de conformismo e adaptação ao *status quo*. Na direção da clínica da atenção psicossocial, em oposição ao modelo biomédico, este trabalho conta a experiência de um projeto coletivo no CAPS II do Município de Itajaí-SC, o Sarau do CAPS II.

Para refletir sobre o impacto dessa ação nos projetos terapêuticos singulares e institucional, utilizamos como base teórica também a PHC, buscando compreender os sujeitos de forma ampla e indicando a potência de produzir coletividade para o desenvolvimento de subjetividades individuais e coletivas, na intersecção do cuidado em saúde mental e da arte. Aceitando a experiência como ponto de partida para aprendizagem, entendemos a construção deste relato de experiência como relevante, uma vez que ele se apresenta como possibilidade de impactar a atuação de outros profissionais, disparar reflexões sobre a prática profissional em psicologia e nos CAPS e contribuir para a construção de novos conhecimentos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Itajaí é uma cidade litorânea de 264 mil habitantes, sendo um dos maiores PIBs de Santa Catarina. A RAPS do município conta com um CAPS II, um CAPS AD e um CAPSi.

O CAPS II de Itajaí tem uma equipe de 30 profissionais, entre eles: psicólogo, assistente social, médico, psiquiatra, terapeuta ocupacional, enfermeiro, técnico de enfermagem, farmacêutica, motorista, atendente de unidade de saúde, auxiliar de limpeza, cozinheira, vigilante e gerente. O serviço oferta acolhimento diurno de segunda a sexta-feira, por meios de atendimentos individuais, atendimentos em grupo, oficinas, visitas domiciliares, interconsulta, ambiência, atenção à crise, projeto de economia solidária e geração de renda.

Como parte do processo de trabalho, a equipe realiza diariamente reuniões de uma hora, no período de troca de turno, com a intenção de realizar as trocas, repassar informações burocráticas, informes, realizar estudos de caso, estudos teóricos e construir projetos terapêuticos individuais e coletivos. A partir da conquista de um processo de supervisão clínico-institucional, que iniciou em 2022, a equipe pôde construir espaços para debates teóricos, planejamento e avaliação das atividades realizadas no equipamento.

Com esse processo, novas ideias e possibilidades foram sendo visualizadas e implementadas. Neste trabalho, destacamos o Sarau Cultural, que nasceu de forma pouco pretensiosa e, por seu efeito, tornou-se uma extensão das práticas terapêuticas, agora de forma intencional, complementando intervenções clínicas, como modo de favorecer a autonomia e a inclusão social dos usuários.

O primeiro Sarau Cultural, realizado em terceiro turno (após às 18h), no mês de setembro de 2023, fez parte da programação em alusão à Campanha Nacional do Setembro Amarelo e ao tema da valorização da vida. Usuários e profissionais fizeram apresentações artísticas, como leitura de poesia, canto, dança e teatro. Ao perceber o impacto positivo deste novo formato de atividade coletiva, a equipe identificou, então, o potencial de produção de saúde ao abrir espaço e dar evidência aos desejos e à alegria num ambiente tão marcado por falas de doença e sofrimento.

Com inspiração na proposta da clínica ampliada, elaborou-se o Projeto do Sarau Cultural do CAPS II, com o intuito de torná-lo um evento mensal, em terceiro turno, no espaço físico do serviço e aberto a toda comunidade. Os principais objetivos dele são: transformar os espaços sociais da diferença e do diferente; valorizar a diversidade; reafirmar a cultura e a arte como estratégias de valor social e proporcionar momentos de troca, convivência, experimentação, suporte entre pares, diversão, produção de vida e de subjetividades, de significados e novos sentidos para o coletivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os encontros começaram com a participação de cerca de 20 a 30 pessoas. A equipe empenhou-se em incentivar os usuários a fazerem apresentações e a envolverem-se mais ativamente na organização do evento, o que demandou a criação de estratégias para preencher o tempo das apresentações. Com o passar dos saraus, o público - composto por usuários, familiares, membros da comunidade e profissionais - cresceu significativamente, alcançando 94 participantes (dos que puderam ser contabilizados), na edição de junho de 2024. Isso resultou em um maior envolvimento da equipe e dos usuários na organização e nas apresentações, além de estender o evento além do horário planejado, devido a grande participação dos presentes.

Nos dias que antecedem os saraus, percebeu-se que os usuários se dedicavam a ensaios no ambiente preparado para o evento, trocaram ideias sobre suas apresentações e ajudaram na confecção da decoração. O último ocorreu por meio das oficinas terapêuticas já existentes. Nos dias do sarau propriamente dito, também passaram a ocorrer atividades voltadas para o cuidado e a beleza, nas quais os usuários e os trabalhadores com habilidades para tal ofertaram serviços, como corte de cabelo, penteado, sobrancelha, manicure e maquiagem. Atividades realizadas como forma de prestigiar ainda mais o evento. Uma feira de artesanato foi incorporada ao Sarau. Nela são expostos e comercializados produtos do Projeto de Economia Solidária e Geração e Renda.

Essas atividades parecem facilitar a mediação entre os participantes, oferecer suporte social a eles e promover mudanças nas situações que causam sofrimento, permitindo uma ressignificação positiva dessas experiências. O impacto do Sarau foi percebido, inclusive, com o aumento progressivo de trabalhadores e estagiários da equipe no dia do evento, com o envolvimento das universidades locais e com a participação de representantes da gestão municipal.

A proposta aqui relatada representa uma intervenção multifacetada, que vai além do âmbito terapêutico tradicional. Baseado em expressões artísticas, o Sarau do CAPS II de Itajaí oferece espaço para que os participantes explorem e compartilhem suas experiências de forma criativa, por meio de suas histórias, músicas, poemas, danças e obras de arte. Dessa forma, os participantes não apenas expressam suas identidades individuais, mas também constroem significados e sentidos coletivos.

Esse processo de interação e colaboração possibilita que os sujeitos ampliem suas habilidades emocionais, sociais e artísticas. Além disso, promove o empoderamento, ao demonstrar que, apesar de ser desafiador, suas apresentações têm o poder de emocionar e impactar positivamente os que estão ao seu redor. Como explicitam Schuhli e Martin (2022),

um dos desafios do trabalho com grupos em CAPS é o risco de as atividades se caracterizarem como (apenas) entretenimento.

O Sarau, embora tenha se caracterizado como um ambiente alegre e eventualmente festivo, tem sido marcado como espaço de acolhimento e suporte para expressão de dores emocionais. A usuária A.I.T. participa desde o primeiro. De início, lia poesias de autores com as quais se identificava. Recentemente, comunicou a sua técnica de referência que apresentará um texto sua autoria sobre a experiência da ideação suicida . Segundo ela, seu objetivo é que o marido possa ouvi-la, assim como outros familiares presentes — e talvez compreender melhor como ela e outros usuários sentem-se.

A incompreensão da família sobre seu processo de tratamento é um dos fatores sociais que a fragilizam, apesar dos avanços que ela vem apresentando. A usuária J.M. também é assídua no evento, fazendo apresentações de dança que alegram e contagiam o público ao ponto de fazê-lo subir ao palco para dançar com ela. Antes de cada apresentação, porém, ela compartilha aspectos de sua trajetória, questões que impactam de forma significativa sua subjetividade e que ainda são alvo do tratamento no CAPS.

A riqueza de seu discurso está no fato de que consegue aproximar a plateia da vivência de sofrimento ao mesmo tempo que apresenta a dança como ferramenta terapêutica e de promoção de saúde. As apresentações, portanto, dão espaço ao contraditório: o desconforto da fala sobre o sofrimento e o alívio e a alegria da dança; a expressão da solidão do desejo pela própria morte e a apropriação do lugar de saber sobre si e sobre aqueles com quem compartilha essa experiência, assim como a sensação de valor social quando se pode buscar agir sobre os determinantes sociais de sua saúde.

A respeito do desafio que trata da inconstância dos grupos nos CAPS, Schuhli e Martin (2022) retomam a importância da repetição das necessidades para o seu desenvolvimento e complexificação. A potência do Sarau é inicialmente percebida pela equipe que, intencionalmente, transforma-o em ação sistemática e sustenta sua realização até que o envolvimento aumente progressivamente. Isso pode ser observado com base no número de participantes e na sua diversificação, mas também no próprio processo de compreensão da dinâmica da atividade, pois as apresentações e a interação com o público presente tem se intensificado e enriquecido.

A ampliação de atividades relacionadas ao Sarau sugerem-nos o desenvolvimento em curso, como é o caso das oficinas de artesanato e de decoração, bem como o processo de preparo dos alimentos a serem servidos por parte de trabalhadores, estagiários e familiares, os ensaios das apresentações na oficina de teatro (coordenada por um usuário), o ensaio da

quadrilha de festa junina no espaço da ambiência, a criação da oficina de cuidado pessoal e beleza, a construção (com os materiais disponíveis) de uma “barraca de poesias”, realizada por trabalhadores e usuários, a preparação de produtos para a feira de artesanato.

O envolvimento da equipe também é um interessante indicador desse processo, pois - afetada pela experiência do Sarau, que “nem parecia que estávamos lá trabalhando” (sic) - passou a desenvolver, como parte da rotina do trabalho, as atividades responsáveis pela realização do evento. Nas primeiras vezes, esse processo não ocorria de forma orgânica — havendo casos em que a equipe lembrou do evento apenas alguns dias antes de sua realização. Na relação dialética em que o sujeito afeta a realidade por meio da sua atividade e ela também o afeta, transformando-o, entendemos que — como coletividade — a equipe complexifica suas necessidades, desenvolvendo-as e formando novos motivos para sua própria atividade, qual seja, o cuidado ampliado através do Sarau.

Avaliando o processo em reunião, a equipe tem relatado sensação de maior entrosamento, pertença e satisfação, o que se reflete no aumento da participação espontânea dos trabalhadores nos últimos eventos. Relacionado ao que Schuhli e Martin (2022) apontam como um tensionamento do processo de trabalho em que os acontecimentos nos grupos e a coletividade promovem, o qual — no modelo biomédico — tende à impessoalidade e à padronização de procedimentos, percebemos o Sarau como ferramenta de humanização da equipe que, impactada pela experiência de estar entre si e com a comunidade num contexto tão afetivo, passa a desejar mais momentos como esse no processo de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após sete edições, percebe-se o maior engajamento de usuários, familiares e comunidade no evento, que reconhecem o Sarau do CAPS II como um espaço libertador, como vitrine para suas potencialidades, agora evidenciadas e valorizadas através das palmas, dos elogios e das palavras de incentivo. Medos são desafiados e superados pelo reconhecimento; interações sociais acontecem por meio da arte e dos ensaios preparatórios dos artistas; objetivos de vida são (re)despertados e realizações pessoais alcançadas. Dessa forma, o foco da doença é deslocado, os sujeitos, grupos e coletivos são percebidos na sua integralidade e historicidade.

Percebe-se o impacto positivo dessa atividade com base nas falas e nas relações dentro do serviço: usuários relatam, nos grupos terapêuticos seguintes, a experiência vivida naquele espaço com um sentimento de valorização e pertencimento; essa troca também se

manifesta no espaço de ambiência, onde os usuários compartilham entre si como a experiência tem sido positiva e convidam novos participantes.

Observa-se que eles compartilham em seu discurso a importância da participação de familiares e amigos, que também passam a compreender a clínica ampliada no CAPS, contribuindo, dessa maneira, para a quebra do estigma do tratamento de saúde mental. Esse relato de experiência é significativo, pois evidencia que atividades culturais podem perpassar o tratamento de saúde mental, promovendo um sentido de pertencimento e valorização. Também motiva profissionais a buscar novas formas de cuidado ampliado, ressaltando a essencialidade de abordagens integradoras e humanizadas, as quais promovam um ambiente acolhedor e inclusivo. Por fim, apontamos a necessidade de novos estudos e pesquisas sobre as práticas na atenção psicossocial como forma de fortalecer esse modelo de cuidado no processo de implementação da Reforma Psiquiátrica que segue em curso no Brasil.

Palavras-**chave**: psicologia histórico-cultural; centro de atenção psicossocial; saúde mental.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos aos usuários e seus familiares por compartilharem conosco momentos difíceis e, ao mesmo tempo, tão potentes de suas vidas. Agradecemos aos colegas de trabalho pela parceria, comprometimento e empenho na busca por um serviço público em saúde mental de qualidade e alinhado à Luta Antimanicomial, mesmo nos momentos mais desafiadores. Agradecemos, por fim, a nossa supervisora clínico-institucional, Dipaula Minotto da Silva, por nos incentivar a nos (re)apropriarmos da nossa profissão e nos arriscarmos a publicizar nossa prática.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M. R. A gênese histórico-social da depressão e da bipolaridade. *In*: CARVALHO, B. P.; BELLENZANI, R. **Psicologia Histórico-Cultural na Universidade (Volume II)**: saúde mental, sofrimento psíquico e psicopatologia. Campo Grande: MS Ed. UFMS, 2023, p. .

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de Psicólogos(os) no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial** (edição Revisada). DF: CFP, 2022.

LIMA, A.I.B. A clínica de Vigotski para o sujeito contemporâneo: de que psicologia estamos falando?. *In*: LIMA, A. I. B, NETO, J. S. O, CLARINDO, J. M. **Práxis na clínica Histórico-Cultural**: por uma clínica da transformação e do desenvolvimento. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2023.

SCHULI, V.M; MARTINS, S.T.F. Trabalho com grupos nos centros de atenção psicossocial: contribuições da psicologia histórico cultural e da psicologia social latino-americana. *In*: CARVALHO, B. P.; BELLENZANI, R. **Psicologia Histórico-Cultural na Universidade: pesquisas implicadas**. Campo Grande: MS Ed. UFMS, 2021.

# **RELAÇÃO ENTRE COEFICIENTE INTELECTUAL, ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E COMPENSAÇÃO NO ENSINO REABILITADOR DE UM PACIENTE INFANTO-JUVENIL**

Perla Mendoza Villaverde  
Caio Pereira Gottschalk Morais  
Camila Borges Santos Carvalho

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho exhibe os resultados de um processo de ensino reabilitador de um garoto com coeficiente intelectual abaixo da média e dificuldades de aprendizagem, tendo como base os pressupostos da psicologia e da neuropsicologia histórico-cultural. Os resultados dos WISC-IV aplicados demonstram a relação de compensação entre as habilidades verbais e não verbais do paciente, refletindo em uma diminuição nas diferenças entre essas habilidades e um aumento do QI Total.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas do homem: i) têm uma origem histórico-social, são produto do desenvolvimento histórico e têm uma estrutura psicofisiológica complexa; ii) formam-se durante a vida por meio da experiência social que se desenvolve a partir da atividade concreta, produto do trabalho, da linguagem e das formas sociais de vida; iii) passam por uma série de etapas e, apenas depois de haver ocorrido a história dessa formação, convertem-se em complexos; e iv) levam por meio da linguagem à estruturação e à realização dessas Funções Psicológicas Superiores (FPS) a um novo e mais alto nível. Elas representam formas desenvolvidas de atividade, as quais surgem dos processos elementares sensoriais e motores que, depois, se reduzem, se interiorizam e se transformam em “atividade intelectual” (Tsvetkova, 2001).

A concepção mais adequada para a interpretação dos mecanismos psicofisiológicos das funções psicológicas superiores é a teoria de Anokhin acerca dos sistemas funcionais, são considerados a base psicofisiológica das FPS. O sistema funcional é uma formação seletiva e dinâmica, integrado por um número significativo de formações anatômicas e fisiológicas, as quais frequentemente estão localizadas em diferentes regiões do sistema nervoso central e periférico e que sempre estão funcionalmente unidas. Isto é, encontram-se na base das execuções de uma tarefa para obtenção de um resultado.

Uma das características mais importantes do sistema funcional é a sua polirreceptividade, ou seja, a admissão de sinais aferentes que vêm de diversos setores do cérebro. Ele se forma na ontogenia e seu desenvolvimento ocorre pela via da redução da aferência, ou seja, separa a aferência principal e conduz o remanescente a um “fundo de reserva”. Uma vez que fornece seu papel na formação de funções, não desaparece, mas passa a um estado latente. Frente a qualquer desvio do resultado final, a aferência de reserva volta a participar do trabalho. Essas concepções constituem a base dos princípios teóricos do “ensino reabilitador”, o qual é visto como uma via para a reorganização dos sistemas funcionais (Tsvetkova, 2001).

Solovieva e Quintanar (2016) defendem que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a possibilidade de realização de novas tarefas intelectuais propostas por um adulto após orientação, pode ser usado para a compreensão do desenvolvimento intelectual de crianças por meio das etapas de ações nos planos concretos, das imagens e do pensamento verbal (Galperin, 2009). Esse processo baseia-se na formação de etapas graduais com base na apresentação da orientação externa para ajudar a criança na realização da nova tarefa intelectual, isto é, estaria relacionado à sua possibilidade de aceitar ajuda externa (orientação) e colaborar com um adulto.

Ao mesmo tempo, Vigotsky (1997) estabelece que a educação de crianças com diferentes transtornos deve se basear no fato de que, simultaneamente com os problemas que apresenta, há também tendências psicológicas de orientação oposta, ou seja, possibilidades compensatórias de superação das dificuldades que vêm à tona no desenvolvimento da criança e devem ser consideradas como sua força motriz. De acordo com Akhutina (1997) existem pelo menos três condições necessárias para uma metodologia eficaz de intervenção com crianças com dificuldades no desenvolvimento cognitivo: i). quando ocorre no processo de interação entre criança e adulto, que se torna efetiva quando organizada de acordo com as regras dos processos de internalização; ii). quando o adulto assume o papel de um componente débil e passa isso para criança passo a passo, em outras palavras, trabalha na ZDP; e iii). quando o envolvimento emocional da criança na interação social é um pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo infantil — se as emoções são uma força da criança, elas a auxiliam; caso haja transtornos, elas se tornam o principal foco da intervenção..

Cada um dos princípios aqui descritos tem uma implicação prática (Borges; Morais, 2022): i) é necessário escolher tarefas que incluam a participação do elemento débil, a fim de trabalhar com base naqueles que apresentam um bom nível de desenvolvimento; ii) deve-se

considerar que essa organização funcional do cérebro ocorre frente a uma atividade realizada pelo sujeito, como condição para o desenvolvimento de funções superiores, primeiramente no plano interpessoal, para que, depois, possa se tornar intrapessoal. Para que as ações sejam internalizadas, é necessário garantir sua passagem gradual pelos planos materializado (ação com objetos concretos), perceptivo (ação baseada em meios simbólicos) e verbal (ação reduzida e automatizada que se sustenta na linguagem interna) (Galperin, 2009); e iii) é preciso contar com a estrutura psicológica da atividade (motivo, objetivo, orientação, operação e resultado), a qual permite que os meios de orientação sejam desenvolvidos de acordo com as necessidades particulares da criança, além de implantar ou reduzir a ação de acordo com as operações que a compõem (Talizina, 2019).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente trabalho apresenta resultados da influência de um processo de ensino reabilitador (intervenção neuropsicológica) sobre os índices de coeficiente intelectual apontados pelo WISC-IV de um adolescente de 15 anos, os quais indicam modificações nas relações entre suas habilidades verbais e não verbais e um QI total que evoluiu de “extremamente baixo” a “médio inferior” ao longo de cinco anos de processo de ensino reabilitador. É importante destacar que esse foi praticamente o único trabalho de estimulação oferecido ao paciente, pois a pequena escola de bairro onde estuda não realizava adaptações para alunos de inclusão. Nessa escola, ele recebeu acompanhamento de uma psicopedagoga por cerca de cinco meses, no segundo semestre de 2021, mas interrompeu o atendimento. Não participa de aulas de banca e, somente a partir de outubro de 2023, iniciou o uso de antidepressivo, após a última reavaliação.

O processo iniciou-se em 2018, quando o paciente contava com 10 anos de idade (data de nascimento, 25/01/2008), por meio de uma avaliação neuropsicológica composta por métodos quantitativos e qualitativos de investigação. Seus resultados apontaram um QI de Compreensão Verbal (63 pontos) 18 pontos abaixo do QI de Organização Perceptual (não verbal) (81 pontos). Tal diferença reflete como o paciente utilizava suas habilidades não verbais (em nível médio inferior) para compensar dificuldades verbais (extremamente baixas). O QI Total também se apresentou extremamente baixo (65 pontos), o que caracteriza uma deficiência intelectual. Ao mesmo tempo, observa-se, na Tabela 2, que muitos dos fatores avaliados apresentaram-se também abaixo da média, como, por exemplo, o de regulação e controle e o de análise e síntese espaciais, ambos produtos de áreas terciárias do

cérebro. Alguns dos processos produzidos por áreas secundárias também apresentaram desenvolvimento imaturo, como o de organização sequencial motora e o de retenção visual.

Após os testes, iniciou-se o processo de ensino reabilitador com sessões clínicas semanais de 50 minutos cada. Foram estabelecidos objetivos de curto, médio e longo prazo, distribuídos ao longo de dez etapas, sendo que a décima segue em processo. A partir da penúltima fase, iniciada no segundo semestre de 2022, foi incluído maior apoio emocional, pois o adolescente começou a apresentar sintomas de depressão, investigados com o Questionário de Depressão Infantil. Frente ao quadro, desde 13 de outubro de 2023, o garoto começou a fazer uso do medicamento Exodus. A Tabela 1 ilustra as etapas, objetivos e exemplos de atividades do programa aplicado.

Para as avaliações, foram utilizadas reuniões com a família e com a escola, bem como o WISC-IV, a Figura Complexa de Rey, o Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey (RAVLT), a Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), o Teste dos Cinco Dígitos (FDT), o Teste Wisconsin de Classificação de Cartas (WCST), o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a Avaliação Neuropsicológica Infantil Puebla-Sevilha (Chastinet *et al.*, 2012) e exercícios qualitativos de avaliação neuropsicológica luriana para investigar a leitura e a escrita.

Tabela 1— Etapas, objetivos, plano de desenvolvimento intelectual de atuação e exemplos de atividades do programa de ensino reabilitador

<b>Programa do Ensino Reabilitador</b>			
<b>Etapa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Plano de desenvolvimento intelectual</b>	<b>Exemplos de atividades</b>
1	Estimular os fatores de áreas terciárias	Concreto/ materializado	Jogo nhac-nhac; jogo cubíssimo.
2	Estimular os fatores de áreas terciárias	Perceptual	Jogo fantasma blitz; remontar histórias em quadrinhos sem textos. Identificar palavras inadequadas em textos que escuta ou lê;
3	Estimular os fatores de áreas terciárias	Abstrato (verbal)	remontar textos desmembrados. Percussão corporal; “caçar” animais de plástico que fugiram e se esconderam (buscar os que viram e buscar a partir dos nomes ditados).
4	Estimular fatores de áreas secundárias	Concreto/ materializado	jogo caleidoscópio; jogos da memória; ditado de Elkonin.
5	Estimular fatores de áreas secundárias	Perceptual	

6	Estimular fatores de áreas secundárias	Abstrato (verbal)	Jogo “Fui a(0)... e levei...”; pictogramas (desenhar conteúdos de textos e recontá-los pelas imagens).
7	Estimular o pensamento categorial	Concreto/ materializado	Montar zoológico com animais de plástico.
8	Estimular o pensamento categorial	Perceptual	Construção de um zoológico de Pokémons, desenhando em folha A2.
9	Estimular o pensamento categorial e o apoio emocional	Abstrato (verbal)	Categorizar imagens de desenhos animados x animes (discutindo suas características e definições); categorizar personagens por características de personalidade.
10	Estimular o pensamento lógico-abstrato e o apoio emocional	Abstrato (verbal)	Problemas do tipo <i>Teste de Einstein</i> .

**Fonte:** autoria própria.

Em 2021 e em 2023, foram realizadas reavaliações com o objetivo de comparar os resultados e monitorar os efeitos do processo interventivo. Apesar de todas as avaliações serem realizadas de forma completa, os resultados apresentados aqui focam nos índices do WISC-IV e sua evolução ao longo das avaliações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o objetivo deste trabalho enfoca nos resultados da intervenção que vem sendo levada a cabo, os dados sobre a ZDP nas avaliações foram omitidos por questão de espaço. Alguns dos dados quantitativos dos instrumentos de avaliação que não investigavam o nível de inteligência são apresentados na Tabela 2 para um maior panorama dos resultados iniciais e finais até o momento. Observa-se, por exemplo, que os resultados do RAVLT apontam o fator de retenção áudio-verbal com funcionamento dentro do esperado e formando, conseqüentemente, o campo de aferentação de reserva na qual se apoia o ensino reabilitador. Ao mesmo tempo, observa-se evolução em fatores estimulados e outros que ainda precisam continuar sendo alvos de estimulação.

Tabela 2 — Resultados quantitativos gerais de alguns dos testes de avaliação neuropsicológica aplicados, comparando a primeira e a última avaliações

	2018	2023
	Percentis	Percentis
<b>Figura Complexa de Rey</b>	Cópia: 10	Cópia: < 10
	Evocação: 30	Evocação: 30
<b>FDT</b>	Inibição: 5	Inibição: 5

	Flexibilidade: 5	Flexibilidade: 50
<b>RAVLT</b>	Total: 75	Total: 75
	Aprendizagem: 95	Aprendizagem: 95
	Esquecimento: 95	Esquecimento: 50
<b>BPA</b>	Concentrada: 10	Concentrada: 30
	Dividida: 40	Dividida: 80
	Alternada: 25	Alternada: 60
	Geral: 25	Geral: 60

**Fonte:** autoria própria.

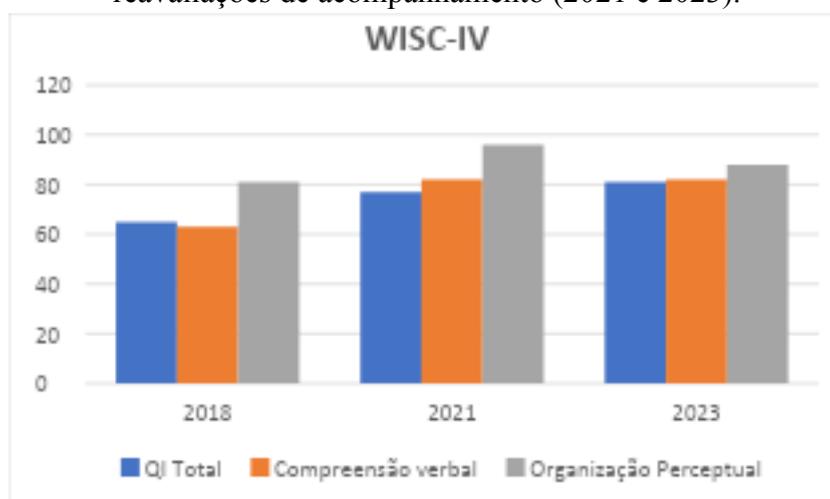
Como pode ser visto na Tabela 3 e no Gráfico 1, os WISC-IV aplicados apontam uma diminuição progressiva na diferença entre o QI de Compreensão Verbal e o de Organização Perceptual. Na medida em que o primeiro aumenta, o segundo iguala-se a ele, refletindo uma gradual diminuição da necessidade de compensação de um pelo outro. Ao mesmo tempo, o QI Total progride, diminuindo a chance de diagnóstico de deficiência intelectual. Os três índices aproximam-se entre si ao longo das avaliações e do avanço do programa de ensino reabilitador.

Tabela 3— Comparação dos resultados dos WISC-IV aplicados nas três avaliações realizadas

WISC-IV	2018		2021		2023	
<b>QI Total</b>	65	ext. baixo	77	limítrofe	81	médio inferior
<b>Compreensão verbal</b>	63	ext. baixo	82	médio inferior	82	médio inferior
<b>Organização Perceptual</b>	81	médio inferior	96	médio	88	médio inferior
<b>Memória operacional</b>	68	ext. baixo	56	ext. baixo	74	limítrofe
<b>Velocidade de Processamento</b>	77	limítrofe	97	médio	97	médio

**Fonte:** autoria própria.

Gráfico 1— Comparação da evolução dos escores do QI Total, da Compreensão Verbal e da Organização Perceptual nos WISC-IV, aplicados na primeira avaliação (2018) e nas reavaliações de acompanhamento (2021 e 2023).



**Fonte:** autoria própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do que se pode pensar, resultados positivos de um processo de ensino reabilitador não necessariamente levam a uma evolução linear dos escores dos elementos estimulados. O caso brevemente apresentado aqui demonstra como os índices podem ir se igualando, seja subindo ou baixando, possivelmente refletindo modificações nos processos compensatórios.

Os dados apresentados foram devidamente autorizados pelo menor e sua responsável legal, por meio de termos de assentimento e de consentimento livre e esclarecido devidamente assinados e que podem ser consultados com os autores do trabalho.

**Palavras-Chave:** ensino reabilitador; atividade intelectual; compensação.

## REFERÊNCIAS

AKHUTINA, T. V. The remediation of executive functions in children with cognitive disorders: the Vygotsky-Luria neuropsychological approach. **Journal of Intellectual Disability Research**, [s.l.], v. 41, p. 144-151, 1997,. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9161926/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BORGES, C.; MORAIS, C. Juego ases del espacio para la intervención neuropsicológica en las habilidades visuoespaciales de niños escolares: planteamiento teórico. **Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM**, [s.l.], v. 12, n. 23, p. 39-45, 2022,. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev\\_Elec\\_Psico/Vol12\\_No\\_23/REP12\(23\)-art5-may27.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_23/REP12(23)-art5-may27.pdf). Acesso em; 16 fev. 2025.

CHASTINET, J.; MORAIS, C.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L.. Propuesta de adaptación de la prueba de abordaje luriano "evaluación neuropsicológica infantil Puebla-Sevilla" para el idioma portugués. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, Colômbia, v. 4, n. 9, 2012, p. 669-683. Disponível: <file:///C:/Users/davion/Downloads/Dialnet-PropuestaDeAdaptacionDeLaPruebaDeAbordajeLurianoEv-4434865.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GALPERIN, P.Y. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. *In*: QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009, p. 64-75.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. The Role of Zone of Proximate Development in Interactive Assessment of Intellectual Development. **British Journal of Education, Society & Behavioural Science**, [s.l.],v.14, n. 1, p. 1-11, 2016, Disponível em: <https://journaljesbs.com/index.php/JESBS/article/view/334/667>. Acesso em: 16 fev. 2025.

TALIZINA, N. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019.

TSVETKOVA, L. Bases teóricas, objetivos y principios de la enseñanza rehabilitatoria. *In*: ROJAS, L. Q. **Problemas teóricos y metodológicos de la rehabilitación neuropsicológica**. Tlaxcala (México): Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V. Madrid: Visor Dis, S.A., 1997.

# PROPOSTA DE RECURSO INTERVENTIVO CLÍNICO FUNDAMENTADO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Suene Lino Sampaio<sup>1</sup>  
Caio Pereira Gottschalk Morais<sup>2</sup>  
Camila Borges Santos Carvalho<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

De acordo com Lima (2020, p.16), a clínica é um “espaço simbólico de produção e transformação de significados e sentidos”, isto é, um lugar de linguagens e de diálogos, no qual o terapeuta funciona como um mediador externo, facilitando mediações internas e novas zonas de desenvolvimento. Vygotsky (2000), ao retomar a discussão proposta pelo psicólogo francês Frédéric Paulhan diferenciação entre os conceitos de sentido e de significado, analisa a relação entre o sentido e a palavra, demonstrando que entre eles há mais relações independentes do que entre a palavra e o significado. O sentido foi definido como a junção dos fatos psicológicos que a palavra é capaz de invocar na consciência. O significado, por outro lado, é uma das zonas do sentido que pode ser adquirida dentro de um contexto, sendo ele mais estável, uniforme e exato.

De acordo com Vygotsky (2000), o pensamento realiza-se na palavra. Sob essa perspectiva, o problema fundamental da inter-relação entre o pensamento e a linguagem é o da passagem do sentido (subjetivo) — ainda não formulado verbalmente e compreensível apenas para o próprio sujeito —, para um sistema de significados verbalmente formulados e compreensíveis para qualquer interlocutor. O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, ou seja, nossos desejos, necessidades, interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva. Assim, só quando a entendemos é que se faz possível uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outra pessoa. Para entender a fala do outro, não basta entender suas palavras, é preciso compreender seu pensamento e sua motivação.

Os conceitos sociais constituem as ferramentas psicológicas do homem. Eles são os meios pelos quais os fenômenos psicológicos são produzidos, determinando não apenas as percepções, as emoções, a imaginação e as necessidades, como também o desconhecimento, ou seja, o que não é consciente. A Psicologia Histórico-Cultural explica o desconhecimento das qualidades psicológicas das pessoas em termos dos conceitos sociais que estruturam a percepção. Os conceitos sociais funcionam como esquemas cognitivos que estruturam os

processos mentais e sensibilizam para certas coisas, enquanto dessensibilizam para outras. A percepção nunca pode ser totalmente responsiva a tudo, ela deve ser insensível ou inconsciente a fenômenos que vão além de seus parâmetros. Embora todos os conceitos sociais produzam alguma inconsciência, o conteúdo e a extensão da inconsciência variam. Certos conceitos podem dessensibilizar um sujeito para coisas que são muito valiosas, podendo também desejar substituir esses conceitos por outros que sensibilizem para coisas importantes (Ratner, 1994).

Baseando-se nessas ideias e conceitos, o presente trabalho apresenta uma proposta de recurso clínico simples, cujo objetivo é o de explorar a rede de sentidos e significados de um sujeito como via para ajudar na compreensão das causas dos seus pensamentos e emoções em seus componentes conscientes e inconscientes, para, deste modo, influenciar em seu processo de sensibilização a diferentes redes de conceitos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A práxis da psicologia clínica exige um esforço constante de aprimoramento. Para isso, ela precisa tomar como base o desenvolvimento da abordagem teórica, além de métodos, técnicas e instrumentos eficazes de trabalho. Dessa forma, foi conduzida uma pesquisa teórica, baseada nos postulados da Psicologia Histórico-Cultura, por meio de uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e descritivo, a qual objetivou propor um instrumento capaz de investigar significados e sentidos de pacientes. Para isso, utilizou os marcadores “sentido”, “significado”, “conceito”, “desenvolvimento dos conceitos”, “consciência”, “consciente”, “inconsciente”, “inconsciente histórico-cultural”, “inconsciente sócio-histórico”, “pensamento e linguagem”, entre outros. 1. . Foram utilizados livros, capítulos de livros e artigos da literatura especializada e afins. Diante dos achados, foi construída uma primeira proposta, utilizada na clínica particular e aprimorada até o formato apresentado aqui.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Vygotsky (2000) procurou substituir a análise que aplica o método de decomposição em elementos por uma análise que desmembra a unidade do pensamento discursivo em várias unidades. Para o teórico, essas unidades são definidas como produtos da análise que não são elementos primários constituintes de todo o fenômeno estudado, mas alguns dos seus elementos e propriedades concretas que não perdem as propriedades inerentes à totalidade. Sendo assim, elas são susceptíveis de explicação e contêm em si as propriedades do todo em

função das quais se empreende a análise. A unidade a que se chega na análise contém as propriedades inerentes ao pensamento discursivo, encontrando-se, então, no significado da palavra, ou seja, aquilo que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem .

O significado da palavra é inconstante e dinâmico . Retomando o trabalho de Frédéric Paulhan , Vigostky (2000) definiu sentido como a junção dos fatos psicológicos que a palavra é capaz de invocar na consciência, já significado seria uma das zonas do sentido que pode ser adquirida dentro de um contexto, sendo ele mais estável, uniforme e exato. O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, ou seja, nossos desejos, necessidades, interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva; e só quando a entendemos é que se faz possível uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outra pessoa. Para compreender a fala do outro, não basta entender suas palavras, é preciso compreender seu pensamento e sua motivação. Desse ponto de vista, o problema fundamental da inter-relação entre o pensamento e a linguagem é o da passagem do sentido (subjetivo) — ainda não formulado verbalmente e compreensível apenas para o próprio sujeito — para um sistema de significados verbalmente formulados e compreensíveis para qualquer interlocutor.

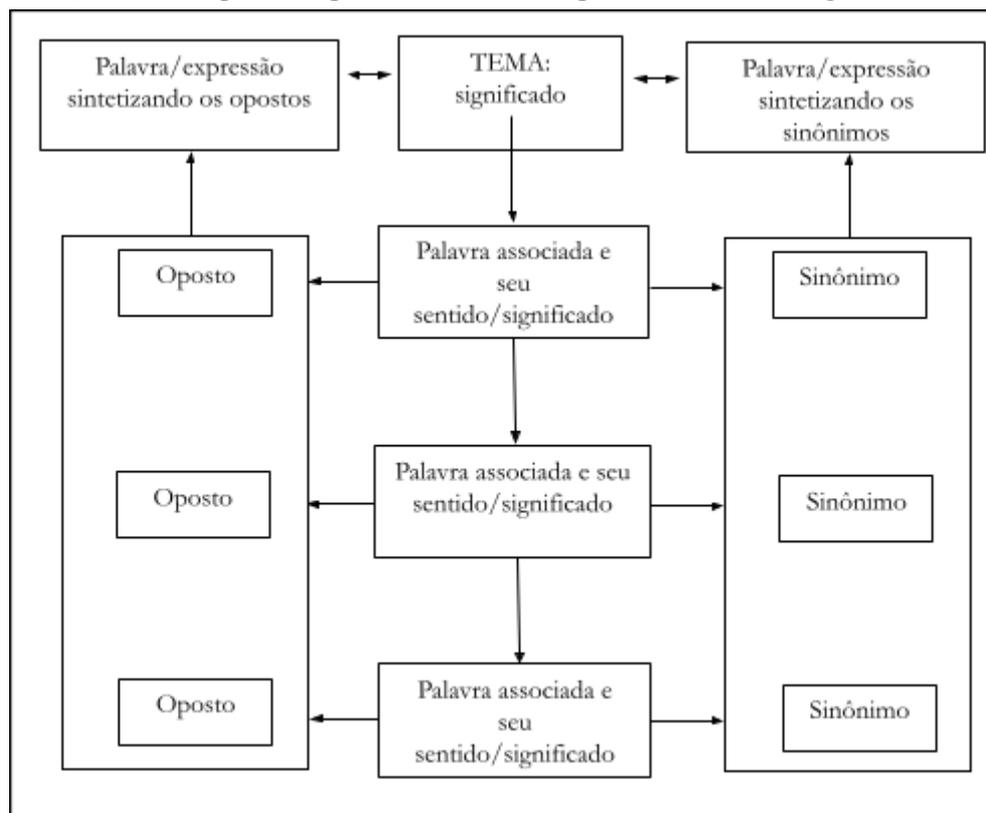
Segundo Ratner (1994), para a psicologia Histórico-Cultural, os conceitos sociais formam a atividade psicológica humana. Eles reorganizam e reconstituem as funções naturais em atividades psicológicas e, nesse processo, as funções naturais não retêm seu caráter original nem continuam a operar independentemente da consciência social. A cultura retrabalha todo o comportamento natural do sujeito e molda de novo todo o seu curso de desenvolvimento. Os conceitos sociais formam diretamente todas as atividades psicológicas, sendo seu impacto amplo e sistemático. Da mesma forma, eles derivam da totalidade das relações sociais, não simplesmente de um único domínio (dos costumes sexuais, por exemplo). As influências sociais na consciência incluem normas econômicas, políticas e outras).

Desta forma, os conceitos sociais criam tanto inconsciência quanto consciência. A inconsciência é o oposto dialético da consciência e não um sistema separado. Ela é função da percepção equivocada e é explicável nos mesmos termos que as ilusões perceptivas: o observador invoca suposições incorretas sobre uma qualidade psicológica e essas suposições errôneas informam-no mal sobre suas propriedades, relacionamentos e origens. O que é mais importante no nível social é que não se veja os fatos em seu contexto adequado, não os enfrente ou que enfatize violentamente certos eventos às custas de outros. Essas operações produzem má estruturação ou distorção no entendimento e no sentimento.

A percepção e a lembrança de características psicológicas são distorcidas por conceitos inadequados. Essa distorção ocorre de duas maneiras: em certos casos, os esquemas conceituais levam a uma percepção errônea de uma qualidade duradoura; em outros, transformam uma qualidade psicológica. Ambos os tipos de percepção equivocada deixam o sujeito inconsciente da qualidade original. Os conceitos sociais funcionam como filtros que distorcem o caráter de uma qualidade psicológica, assim como podem distorcer as propriedades de objetos físicos. A distorção é causada por limitações conceituais de valores sociais. Dizer que os conceitos sociais estruturam a consciência significa que toda atividade perceptiva é tendenciosa para certas coisas e longe de outras (Ratner, 1994).

A partir dessas ideias e conceitos, para alcançar o objetivo de fornecer uma via para ajudar na compreensão das causas de pensamentos e emoções em seus componentes conscientes e inconscientes e influenciar em seu processo de sensibilização a diferentes redes de conceitos, foi criado o Mapa de Sentidos e Significados. O método funciona da seguinte forma (ver esquema 1): com base no discurso do paciente, seleciona-se um tema. De acordo com Luria (1995), o tema é o objeto da alocução e é conhecido pelo sujeito, ou seja, é aquilo sobre o que se fala. O profissional deve buscar um que seja de importância central para o paciente. Feito isso, ele escreve-o como uma palavra ou expressão curta no alto e no centro de uma folha de papel de ofício, a qual deve estar na horizontal. Depois, pede ao paciente que defina o tema — como se faz no dicionário — e que escreva a definição ao lado dele (significado). Em seguida, pede-lhe que diga todas as palavras que vêm à cabeça dele quando o escuta. Após disso, lista-as abaixo dele, mantendo um espaço entre elas (sentidos). Realizadas essas ações, pede-se ao paciente uma definição para cada palavra listada, depois anota-as ao lado de cada uma. Feito isso, solicita-se um antônimo para cada uma delas e escreve-os ao seu lado esquerdo, na folha. Após esses passos, o profissional lê todos os antônimos em voz alta, pedindo que o paciente resuma tudo em uma palavra ou expressão curta. O mesmo procedimento é feito com as palavras do lado direito, mas com a solicitação de que seja fornecido sinônimos para elas. Finalizado esse momento, solicita-se uma palavra ou expressão curta para resumir essa lista. Ao fim, espera-se ter um conjunto de sentidos associados ao tema, além de um conceito semelhante e um oposto a ele. Todo o mapa é discutido com o paciente com relação àquilo que mais chama sua atenção. O profissional também pode fazer um resumo de toda produção, além de comentar suas impressões e conexões com base naquilo que compreendeu. Se são feitos vários Mapas ao longo de diferentes sessões, estes podem ser recuperados, comparados e correlacionados entre si num diálogo com o paciente.

Esquema 1: Esquema representativo do Mapa de Sentidos e Significados



Fonte: autoria própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das ideias e conceitos aqui apresentados produziu um instrumento que vem sendo utilizado na clínica e mostrado-se útil para alcançar cadeias de sentidos e significados pessoais e influenciar no processo de sensibilização a diversas redes de conceitos de pacientes de diferentes idades: de crianças — que já fazem jogos de papéis — a idosos. Contudo, faz-se necessária uma investigação empírica para uma análise mais acurada de sua possível eficácia.

**Palavras-Chave:** sentido; significado; Psicologia Histórico-Cultural.

## REFERÊNCIAS

LIMA, A. I. B.. **Cartas para Vigotski:** ensaios em psicologia clínica. Fortaleza: Editora UECE, 2020.

LURIA, A. R.. **Conciencia y lenguaje.** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

RATNER, C.. The Unconscious: A Perspective from Sociohistorical Psychology. **The Journal of Mind and Behavior**, New York, v. 15, n. 4, 1994, p. 323–342. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43853653>.

SANTOS, L. G.os; LEÃO, I. B.. O inconsciente sócio-histórico: notas sobre uma abordagem dialética da relação consciente-inconsciente. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 24, n. 3, 2012, p. 638-647. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WkRZMbTb3wVmypJ8kMS9Wfh/?lang=pt>.

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

# **NECROPOLÍTICA EM SÃO PAULO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CRIMINALIZAÇÃO DA DOAÇÃO DE COMIDA PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA**

Isabelle Cristina Barbosa de Araújo

## **INTRODUÇÃO**

A criminalização da doação de comida para pessoas em situação de rua tem sido um tema em voga, marcado por seu caráter controverso e amplamente debatido. A recente aprovação pela Câmara Municipal de São Paulo de uma multa de R\$17 mil para quem doar comida destaca a gravidade dessa questão: reflete não somente questões de políticas públicas, mas também uma dinâmica social ampla que influencia diretamente a saúde mental e o bem-estar dessas populações marginalizadas.

A Psicologia Histórico-Cultural, nesse ínterim, proporciona uma lente crítica importante para analisar essas questões, destacando como as estruturas sociais e políticas moldam as experiências individuais e coletivas, além de influenciar os processos clínicos. Além disso, a necropolítica, conceito cunhado por Achille Mbembe, torna-se fundamental para o entendimento acerca de como certos grupos são subjugados a condições de vida que não apenas os marginalizam, mas os colocam em risco direto de vida, configurando uma forma de poder que decide quem pode viver e quem deve morrer.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, baseada na revisão de literatura atualizada sobre necropolítica, políticas urbanas em São Paulo e impactos na saúde mental. Foram revisados artigos acadêmicos em conjunto a notícias recentes que discutem a criminalização da doação de comida e seus efeitos sobre indivíduos em situação de rua.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados revelam que a criminalização da doação de comida não apenas reforça a exclusão social já sofrida por essas populações, mas também agrava problemas de saúde mental, como a depressão, a ansiedade e o desenvolvimento de outros quadros associados ao trauma psicológico. Além disso, a falta de acesso a alimentos adequados e a constante ameaça de punição legal contribuem para um ciclo de vulnerabilidade e marginalização,

prejudicando ainda mais o bem-estar desses indivíduos e distanciando-os ainda mais de meios de acesso a suprimento de necessidades básicas, como a alimentação, que, muitas vezes, é proporcionada por meio de ações de caráter filantrópico. Portanto, com base na Psicologia Histórico-Cultural e no conceito de necropolítica, observa-se que tais políticas refletem uma forma contemporânea de necropolítica, isto é, certos grupos são expostos a condições que colocam em risco suas vidas e sua dignidade. Tendo em vista que autores como Vygotsky e Leontiev destacam que o desenvolvimento humano é profundamente — e continuamente — influenciado pelo ambiente social, as políticas públicas podem ser vistas como fator de influência no desenvolvimento. Assim, os resultados gerados por políticas governamentais podem restringir ou promover o acesso a recursos básicos, como alimentação, influenciando diretamente no desenvolvimento de sujeitos que dependem delas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo demonstra que as políticas de criminalização da doação de comida em São Paulo não são apenas ineficazes do ponto de vista humanitário, mas também contraproducentes do ponto de vista da saúde pública e da coesão social. É imprescindível elaborar políticas públicas que não apenas garantam o direito à alimentação, mas também promovam a inclusão social e o respeito à dignidade humana. Ademais, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma base teórica para entender e enfrentar esses desafios sociais complexos e estruturais, especialmente quando aliada ao conceito de necropolítica, que revela como certos grupos são marginalizados e submetidos a condições que comprometem sua própria existência.

**Palavras-Chave:** Necropolítica; .saúde mental; criminalização.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expandir meus agradecimentos à Faculdade Ari de Sá pelo suporte teórico oferecido durante a minha formação acadêmica. Acima de tudo, gostaria de reiterar que não existe fazer psicológico que não seja social, coletivo e crítico, portanto, problemas sociais e políticas públicas são assuntos também do fazer psicológico, tendo em vista que não existe cuidado a saúde mental sem que exista a garantia mínima de direitos básicos. Por fim, resumo todos esses agradecimentos citando Padre Júlio Lancelotti, que diz: “Não luto para vencer, pois sei que vou perder, luto para ser fiel até o fim.”

## **Referências**

Leontiev, A. N. . **Atividade, consciência e personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978

Mbembe, A. Necropolítica. *In: Política da Inimizade: países, comarcas e campos* . Lisboa: Edições Antígona, 2003.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São: Paulo, Martins Fontes, 1998.

# VAN GOGH UMA ANÁLISE PATOPSICOLOGICA DE ZEIGARNIK

Lívia Maria Duarte da Costa  
Rebeka Vitória Santos de Jesus

## INTRODUÇÃO

Na concepção do materialismo histórico e dialético, os transtornos mentais são produtos das relações sociais humanas, desenvolvidas pelas pessoas nas suas histórias coletivas e individuais, por meio de aspectos cognitivos, biológicos e sociais. Sendo assim, o meio social pode tanto promover desenvolvimento como adoecimento ao ser humano.

A ampliação da Psicologia soviética transcende em várias teóricas, correntes e metodologias. Como o surgimento da patopsicologia pela psicóloga lituana Bluma Zeigarnik. Sendo está uma disciplina que investiga o processo de adoecimento através das leis de desenvolvimento da estrutura da psique em estado normal, comparando-a com as leis de formação e desagregação da atividade psíquica e as propriedades da personalidade (Zeigarnik, 1981).

A patopsicologia compreende o adoecimento como um processo de desorganização e/ou desintegração do psiquismo (Silva, 2014). Os processos afetados são os sistemas funcionais que organizam as funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem (Veronezi, 2005) na qual os traços patológicos indicam alterações nessa organização psíquica.

Dessa forma, ampliando e materializando a patopsicologia, percebe-se a necessidade de analisar essa disciplina de forma vivencial. A partir disso, foram encontrados espaços de aprendizado sobre a teoria na história de uma representação artística muito reconhecida e admirada atualmente -Vincent Van Gogh-.

O Van Gogh (1853-1890), renomado pintor-expressionista holandês, conhecido por suas obras icônicas e por sua vida marcada por tragédias e lutas pós-pessoais, nasceu em 30 de março de 1853, na pequena cidade de Groot-Zundert, nos Países Baixos (Bezerra, 2023). Seu nascimento ocorreu um ano após o falecimento do seu irmão homônimo, natimorto (Ribeiro, 2000) o que afetou consideravelmente sua inserção familiar. Dessa forma, a relação do pintor com sua família era extremamente complicada. Havia uma repulsa e desaprovação de Vincent pelos seus pais por ele ter tido escolhas e comportamentos diferentes.

A trajetória do artista Vincent Van Gogh é marcada por uma série de adversidades, incluindo perdas significativas em relacionamentos interpessoais e uma sensação de desajuste em relação à compreensão social.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo ampliar e relacionar conceitos da patopsicologia de Zeigarnik em uma análise crítica de eventos da história de vida do pintor Van Gogh. A fim de elucidar a teoria de forma prática, encontrando pontos de discussão clínica e exemplificação na vida do pintor.

Afirmamos precipitadamente que o objetivo da análise não é diagnosticar o falecido artista, mas discutir a respeito das alterações das atividades psíquicas e adoecimentos vividos pelo pintor. Até porque, seria uma tentativa falha, não há resultados de estudos empíricos suficientes na literatura sobre avaliação psicológica do autor, resultando em apenas hipóteses e questionamentos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como revisão de literatura. Possui natureza básica, a fim de gerar conhecimento para a área da psicologia. Com o objetivo de ser uma pesquisa explicativa, analisando fatores na história de Van Gogh a partir da perspectiva da patopsicologia.

Inicialmente realizou-se uma busca abrangente acerca do assunto no SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Foram selecionados o total de 15 artigos relevantes que abordassem sobre a história e vida de Van Gogh, bem como uma análise patopsicológica de Zeigarnik. Esses artigos selecionados foram lidos e analisados cuidadosamente ao longo de um período de aproximadamente 20 dias, durante a análise, foram identificados e registrados os principais conceitos, teorias, metodologias e resultados apresentados nos artigos. Os resultados foram sintetizados e discutidos de forma aprofundada, enfocando as contribuições dos estudos revisados para o entendimento do assunto em questão, incluindo a história de Van Gogh aos conceitos da análise patopsicológica de Zeigarnik.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A patopsicologia compreende que cada classe é composta por condições de saúde distintas que implicam em transformações ao longo de cada sociedade. Dessa forma, as transformações sociais, de acordo com o contexto histórico e a cultura, formam perfis patológicos de cada classe (Laurell,1982), de modo universal, mas se expressando de forma singular e particular nos indivíduos.

Entendendo o momento histórico do pintor-impressionista holandês, focamos inicialmente nas suas relações familiares na qual eram extremamente complicadas. Sua mãe, Anna Cornelia, nunca entendeu a visão do mundo diversa de Vincent, achando-o estranho, vergonhoso e sonhador demais. No entanto, ela apresentou a arte ao pintor por meio de seus desenhos e pinturas em aquarela, pedindo-o para reproduzir e pintar (Haziot, 2007). A atividade de pintura foi ensinada pela sua mãe criando uma situação social de desenvolvimento, ou seja, possibilitou uma nova via de desenvolvimento para novas formações psicológicas e de sua personalidade (Rey, 2000). Esse ensinamento transformou a vida de Vincent e a prática de pintar foi sua expressão nos dias bons e seu refúgio nos ruins.

E com seu pai, Theodorus Van Gogh, havia diversas discordâncias de aspectos da vida, por exemplo, a vocação paterna em atividades religiosas, na qual o artista não conseguia se moldar. Enquanto seu irmão mais novo, Theodorus Van Gogh, acreditava fielmente no talento artístico de Vincent, na qual tinha uma relação profunda e significativa, com grande confiança e intimidade. No entanto, muitas vezes o pintor colocava o irmão em uma situação delicada solicitando recursos para cobrir as despesas dos materiais artísticos (Naifeh; Smith, 2012), portanto, Theo se via como um suporte emocional e financeiro do artista.

É visível que o contexto familiar do pintor cria condições especiais do desenvolvimento, na qual conduzem a um reflexo alterado da realidade, conseqüentemente a formação e reforço de uma atitude alterada ante o mundo, o aparecimento de traços patológicos na personalidade (Zeigarnik, 1981, p.195).

As alterações na personalidade surgem a partir do surgimento de necessidades e motivos patológicos, alteração na hierarquia dos motivos, alteração nas formas de percepção, memorização e pensamento, inclusive na construção de significados (Zeigarnik, 1979). Todos esses processos influenciam a esfera emocional do Vincent, alterando pontos de vista, interesses, valores da personalidade e direcionando suas ações. Dessa forma, em seu desenvolvimento, o pintor construiu uma identidade única, mas que era repulsiva socialmente, e que trazia prejuízos sociais e individuais.

Em suas cartas Van Gogh expressa que acredita que na vida teria que cumprir 3 tarefas: substituir seu irmão primogênito, reeditar as aptidões artísticas do seu tio/padrinho e vivenciar a carreira religiosa (Ribeiro, 2000). Essas ações são motivadas de acordo com sua personalidade, estruturada na hierarquia de motivos e necessidades desenvolvidas na sua história.

As alterações de personalidade criam mecanismos compensatórios, adequados e inadequados (Zeigarnik, 1986). E que no caso do pintor, resultaram em tentativas incansáveis

de aprovação e validação social. Esforços excessivos de suprir a falta do irmão falecido, ter reconhecimento artístico e uma carreira que o pai se orgulhasse.

O Vicent era isolado e alvo de discriminação pelas pessoas ao seu redor, rotulado como “louco” diante de sua personalidade e comportamento, sendo alvo de xingamentos e insultos. Desde sua família que o acusava de trazer “dor e sofrimento” a família (Naifeh; Smith, 2012, p. 31) e que nunca apoiaram sua carreira como pintor. Como em seus relacionamentos que não conseguia se conectar com os outros, tendo muita dificuldade de se encaixar em ambientes sociais convencionais.

A falta de rede de apoio agrava a condição mental de Van Gogh, apesar dele ter o grande afeto pelo seu irmão, ele não conseguia estar sempre presente na vida do pintor, era seu único apoio emocional. Nesse sentido as necessidades não são apartadas dos desejos, emoções, sentimentos e pensamentos que o indivíduo tem sobre os fenômenos (Silva, 2021), alterando inclusive a consciência sobre o mundo. Consequentemente ele vivia mudando de localidade e não conseguia estabelecer relações estáveis.

Isso afetou inclusive sua carreira, porque ele passou por diversas galerias e apesar do bom desempenho, apresentava problemas de relacionamento, e, pelos conflitos, era demitido (Ribeiro, 2000), acontecendo o mesmo inclusive na galeria de artes do seu tio. Seus conflitos interpessoais levam a atitudes violentas e impulsivas do pintor. Por exemplo, quando seu amigo Gauguin foi morar com ele, e após uma discussão grave, o amigo o deixou. O sentimento de perda e rejeição levou Vicent ao descontrole de cortar sua orelha esquerda (Ribeiro, 2000).

Esse ato impulsivo expressa uma forma de distúrbio na dinâmica da atividade cognitiva: A alteração da auto-regulação do pensamento. A auto-regulação pode ter dois objetivos: mover recursos internos para solucionar uma tarefa importante ou livrar-se de um cenário conflituoso (Zeigarnik, 1986). Dessa maneira, esse distúrbio faz com que o indivíduo não consiga estruturar ações mentais para resolver uma tarefa, como no caso da discussão com Gauguin, violando a função mobilizadora e ativando comportamentos inadequados, às vezes violentos, para sair da situação.

Posteriormente a esse episódio, ele foi encaminhado para o hospital geral e em seguida a um tratamento psiquiátrico no Asilo de Saint Paul de Mausole (Ribeiro, 2000), na qual suas produções artísticas aumentaram intensamente. Evoluiu sua arte da técnica pontilhista para o expressionismo (Ribeiro, 2000), expressando sua angústia como resposta à sociedade que o rejeitava. Ele encontrou na pintura seu espaço para existir, um refúgio da pressão social e do preconceito que sofria.

Mais importante do que detectar as estruturas alteradas pelo adoecimento, é identificar as atividades psíquicas conservadas para uma possível reabilitação das funções alteradas (Zeigarnik, 1979). A arte foi para Van Gogh em inúmeros momentos uma forma de compensação cultural (Vygotsky, 1930). A pintura impulsionou novos caminhos para o desenvolvimento diante de um contexto que o adoecia, como também foi objeto de autorregulação de suas condutas, motivos, desejos e atividades (Silva; Tuleski, 2015).

A arte não altera apenas o humor imediato dos indivíduos, mas objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas. Ela é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos, elevando à condição de indivíduo particular (Vigotski, 1999). A arte e Van Gogh formaram uma unidade, refletida na personalidade do pintor e na forma de ver o mundo.

No ano de 1890, no primeiro semestre do ano, Van Gogh teve várias “crises de loucura” que precisou ser internado. Apesar de Zeigarnik não trazer teorias diretas sobre crises, ela confirma que numa patologia mental, não há regressão simples a etapa de formação de conceitos mentais, mais uma ruptura e descontinuidade de processos anteriormente mais ou menos desenvolvidos. (Silva, 2014) Elucidando que: “Quando nós separamos o pensamento da vida e da necessidade, nós fechamos qualquer via esclarecedora da explicação das propriedades e do objetivo principal do pensamento: determinar o modo de vida e a conduta, mudar nossas ações” (Vigotski *apud* Zeigarnik, 1979).

No entanto, antes que suas obras pudessem receber o sucesso que merecem, Van Gogh morre por suicídio, logo após o nascimento do filho do seu irmão Theo, na qual seria o padrinho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente vemos o sucesso estridente de Vincent Van Gogh, suas pinturas são apaixonantes, e são reconhecidas mundialmente. No entanto, durante sua vida, o pintor foi, muito pelo contrário, alvo de discriminação e violência pela sua arte, personalidade e história.

Por fim, apesar das literaturas existente sobre a vida do pintor expressar várias rotulações: louco, esquizofrênico, alcoólatra, epilético, Vincent não sofria de loucura, mas de uma patologia produzida pela sociedade repressiva da época, que não compreendia as manifestações das fantasias do artista, oprimindo e isolando a sua existência (RIBEIRO, 2000)

Dessa forma, sua história nos deixa uma reflexão do quão é difícil viver a diversidade em uma sociedade tão repressora, uma realidade que cria condições de adoecimento. Ele tirou

sua própria vida quando se sentiu impedido de criar, de continuar com a sua arte como a expressão de uma identidade sufocada (Ribeiro, 2000). Durante toda a sua vida, o artista se comunicou com o mundo por meio da pintura. A cor o permitia sentir. A arte o permitia existir.

**Palavras-Chave:** patopsicologia; Vicent Van Gogh; Arte.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as grandes psicólogas Gabriela Moreira, Ana Izabel, Nívia Andrade e Leilani que me apresentaram essa abordagem tão potente e transformadora que é a Psicologia Histórico-cultural. Ao meu orientador (e amigo) psicólogo Marcos Silva, que além de sua orientação nesse trabalho, sempre agrega conhecimentos da abordagem para minha formação, sendo individualmente, como também nos espaços dialéticos acessíveis e cheios de conhecimentos que você tem estado a frente. Sou grata à minha co-autora, Rebeqa Vitória, pelo suporte na escrita e produção de conhecimentos que foi fundamental para construir esse trabalho. Por fim, agradeço a minha família pelo incentivo na minha formação profissional e ao meu namorado, Mateus Araújo, por sempre estar ao meu lado e por ser meu maior encorajador.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, N. V. L. A. *et al.* Vincent Van Gogh: A arte enquanto manifestação de conteúdos psíquicos. 2023.

SILVA, F. G. O adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: a patopsicologia.

**Interação em Psicologia**, [s.l.], v. 25, n. 2, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/71721>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, M. A. S. DA; TULESKI, S. C. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, [s.l.], v. 20, n. 4, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/7NDBHg3kD8ZnYmSRKQq8MNF/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

HAZIOT, D. **Van Gogh**. 1ª edição, Paris: Gallimard, 2007.

LAURELL, A. A produção social da saúde. **Revista Latinoamericana de Salud**, México, v. 2, 7-25. 1982. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnmbpcjpcglclefindmkaj/<https://unasus2.moodle.ufsc.br/plugin>

[file.php/6126/mod\\_resource/content/1/Conteudo\\_on-line\\_2403/un01/pdf/Artigo\\_A\\_SAUDE-DOENCA.pdf](file.php/6126/mod_resource/content/1/Conteudo_on-line_2403/un01/pdf/Artigo_A_SAUDE-DOENCA.pdf). Acesso em: 17 fev. 2025.

NAIFEH, S; SMITH, G. W. **Van Gogh**: A vida. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 70, p. 132-148, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K74Tm7bWnR5gmNONSffsQxp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2025. .

RIBEIRO, C. **Arte e resistência**: Vincent Willem Van Gogh. 2000. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d5129dee-7195-4b56-a37f-0fbfa535caab/content>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico**: de LS Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3026>. Acesso em: 17 fev. 2025.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista de Ciências Médicas**, [s.l.], v. 14, n. 6, p. 537-431, 2005. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/cienciasmedicas/article/view/1147/1122>. Acesso em: 17 fev. 2025.

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

\_\_\_\_\_. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive** [trad. Nilson Dória], 1930. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la patopsicología**. [S.l.]: Científico Técnica, 1979.

\_\_\_\_\_. **Psicopatología**. [S.l.]: Akal, 1981.

\_\_\_\_\_. **Patopsikhologiya**. Moscou: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1986.

# **PERSPECTIVAS DE CUIDADO PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA SOB A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Giulia Valério dos Reis  
Amanda Luiza Carneiro de Almeida

## **INTRODUÇÃO**

Inicialmente é imprescindível destacar que, na medida em que a Psicologia tome como seu objetivo específico os processos da consciência humana, deverá atender ao saber das pessoas sobre si mesmas, como indivíduos e como membros de uma coletividade (Martín-Baró, 1997). Sob essa ótica, a Psicologia, na medida em que estuda os processos de subjetividades dos indivíduos, deve considerar que a formação dessas subjetividades é necessariamente atravessada pelas dinâmicas coletivas.

Assim, conscientizar os indivíduos sobre as dinâmicas sociais e refletir sobre o que se entende por adoecimento é a única forma de evitar que a psicologia seja apenas mais um instrumento de perpetuação de um sistema que, em seu cerne, é produtor de adoecimento psíquico. Nesse contexto, ao compreender que a formação da cultura provém de bases históricas em métodos de opressão, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, como afirma Tanamachi (2007), destaca-se ao considerar as dinâmicas sociais como parte da formação da consciência, trazendo, necessariamente, concepções sociológicas que dialogam com perspectivas marxistas da história e com o método histórico-dialético de análise desses fenômenos psicológicos.

Considerando a importância das dinâmicas de gênero que sustentam a coletividade, Saffioti (2015) afirma também que o patriarcado como sistema hierárquico de dominação do homem sobre a mulher estabelece-se como uma relação civil, visto que garante direitos sexuais aos homens, tem base material e é pautado na ideologia e na própria violência. De forma a localizar essa problemática na realidade do país, tem-se que, de acordo com a 10ª Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher em 2023 (Senado, 2023), três em cada dez brasileiras já foram vítimas de violência doméstica provocada por homens e cerca de metade das agredidas (52%) sofreu violência praticada pelo marido ou companheiro. Sob a lente de Saffioti (2002), o fenômeno da violência doméstica contra a mulher pode extrapolar o bojo familiar, contanto que estabeleça laços que permitam a exploração-dominação exercida pelo patriarca. Nesse viés, essa violência coloca-se como mecanismo funcional à produção social capitalista, em que estrutura papéis sociais,

produção de subjetividade e possibilidades de apropriação e objetivação da realidade.

Sendo assim, é preciso refletir sobre as perspectivas de cuidado na Psicologia Histórico-Cultural, seja na clínica ou fora dela, ao situar essa mulher na trama na qual está envolvida, atravessada por questões de gênero, pelas dinâmicas de raça e de classe. Além disso, esse estudo objetiva discutir as dimensões da violência doméstica contra a mulher não com a pretensão de cessar o debate sobre essa realidade - que é tão inerente ao sistema capitalista -, mas com a finalidade de reforçar a importância da luta política como modificadora da realidade e de articular a psicologia, a formação da subjetividade e a estruturação da violência, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa retratada foi planejada a partir de uma longa discussão entre as autoras, que integram um ambiente de estudo e debate sobre a desigualdade de gênero e seus sistemas de opressão, os quais garantem a perpetuação da violência contra mulher. A fim de obter uma reflexão com enfoque na temática da violência doméstica contra mulher e seu encontro com a prática clínica da psicologia, partilhamos referências e autores, cujas teorias podem ser encontradas, entre outros veículos, em websites.

Ademais, analisamos o contexto social e a cultura da violência como fator que atravessa a esfera das relações humanas e da própria consciência, buscando o encontro de um denominador comum entre a teoria da perspectiva histórico-cultural e os impactos da violência doméstica contra mulher nos dispositivos de cuidado.

Neste trabalho, utilizamos uma análise exploratória, que é em seu cerne descritiva e qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica das teorias de Vygotsky, Martin Baró, Saffioti e outros teóricos que dissertam sobre as dinâmicas sociais no seio do sistema capitalista. Para mais, analisamos dados expostos, entre outros veículos, pelo Governo Federal no mapa da violência contra mulher, os quais comprovam a facticidade da problemática exposta. Além disso, estudamos essa realidade sob a ótica das perspectivas feministas, utilizando como repertório para a discussão escritos de Ianne Galvão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao resgatar a formação sócio-histórica brasileira, nota-se que a violência doméstica contra as mulheres possui uma história antiga que se expressa de diversas formas, dizendo respeito à formação do patriarcado como um sistema estruturado em uma violência real e simbólica, enquanto o coloca em paridade com os interesses

historicamente dominantes, que são, sobretudo, capitalistas (Hierro, 1998). Sob esse contexto, como afirma Marx (1985), a violência é utilizada como principal instrumento para conformar a classe trabalhadora, nesse caso as mulheres, à sua situação de classe explorada em uma formação sujeita às forças e dispositivos que reproduzem essa violência.

Em contrapartida, observa-se que existem formas milenares de resistência que atuam em defesa das mulheres e funcionam também como atividades de promoção de conscientização e acolhimento, como é o caso dos movimentos feministas e da luta antimanicomial. Atualmente, busca-se coletivos que levem em consideração as dinâmicas que se estendem para além do gênero, como raça e sexualidade, e apresentem em suas ações uma ressignificação da comunidade, em que o “pensar junto” e “estar junto” têm primazia para uma militância orgânica baseada nos direitos humanos (Domingues, 2019). Sob esse viés, a Luta Antimanicomial (LA) e os movimentos anti-psiquiatria representam também a oposição aos modos de cuidado em que o controle de corpos e de mentes femininas se faz presente ao serem aprisionadas em manicômios e tratadas como históricas, em muitos casos, apenas por suas condutas desviarem-se do modelo patriarcal (Araujo Reis, 2021).

Nesse sentido, no que se refere às especificidades da violência sofrida por mulheres negras, Galvão (2021) defende a ideia de um feminismo que, ao dissertar sobre a violência contra mulher, oponha-se à dinâmica excludente do feminismo branco e burguês e entenda o racismo como parte fundamental das dinâmicas que sustentam a violência de gênero. Sob esse contexto, em uma realidade na qual, de acordo com o exposto pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no mapa da violência contra mulher, as mulheres negras representavam cerca de 67,4% do total de mulheres assassinadas em 2021, fica claro que o pensamento que constrói essa sociedade é ao mesmo tempo racista e patriarcal, o que mantém essas mulheres em um patamar de desigualdade social, que é estrutural e indubitavelmente violento.

A violência contra a mulher exige da Psicologia linhas de cuidado que rompam com essas dinâmicas opressoras da sociedade. Diante do proposto, Martín-Baró (1996) defende a ideia que a prática da psicologia deve entender a formação da subjetividade por meio de uma dialética singular-particular-universal, em uma análise que reconhece a interação dinâmica entre o indivíduo, a comunidade e a sociedade como um todo. Sob esse viés, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, como retratada por Milani *et al.* (2019) destaca-se ao considerar o âmbito social como o primeiro plano no qual se desenvolvem os

processos psicológicos, sendo esse desenvolvimento simultaneamente situado no plano social e interpsicológico e no plano individual ou intrapsicológico. A psicologia precisa considerar, portanto, que a consciência, como afirma Vygostky (1987), é resultado de um complexo processo cuja apropriação de valores definidos socialmente destaca-se como fundamental e indiscutivelmente atravessada pelas convenções e sentidos sociais.

Nesse sentido, urge a necessidade das redes de atenção à mulher em situação de violência, as quais têm como base o território para a articulação de saberes, práticas e políticas. Essa rede engloba Serviços de Saúde, Centros e Núcleos de Referência para a Mulher em situação de Violência, Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM), abrigos, dentre outros dispositivos, a depender do município (CREPOP, 2013). São serviços que precisam ainda de muitas melhorias, visto que, apesar de atuarem em rede, por vezes, atuam de forma separada e não articulada, o que dificulta um cuidado integral e permeado por todos os determinantes sociais e históricos daquela mulher.

As Referências Técnicas para a atuação de psicólogas (os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência (2013) trazem a primazia de um cuidado pautado na confidencialidade, assim como na demonstração de respeito às demandas trazidas por aquela mulher, considerando um sujeito de direitos. Por meio de uma prática transdisciplinar, a Psicologia é convocada a intervir nos processos subjetivos que subsidiam as estruturas injustas, assim como na construção de uma identidade pessoal e coletiva que abarque as exigências mais autênticas dos povos. Essa atuação deve ser embasada em seu campo epistemológico, mas, trata-se, sobretudo, de despir-se de seus pressupostos teóricos adaptacionistas e de suas formas de intervenção a partir de posições de poder (Martín-Baró, 1984).

De acordo com o que foi discutido, é essencial que a prática da psicologia dentro e fora da clínica tenha como principal horizonte a desalienação da consciência e a luta política pela garantia de direitos das pessoas a quem esses profissionais pretendem atender e acolher. Sob esse viés, é fundamental que o exercício profissional na clínica considere as especificidades da vivência de cada sujeito no atendimento, enquanto os reconhece como indivíduos que fazem parte de uma coletividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto, é evidente que a discussão sobre a violência doméstica contra a mulher, seus atravessamentos e seus desdobramentos elucidam que essa temática é um desafio iminente e antigo no Brasil. Estar de frente a essa realidade como

pesquisadoras e estudantes mulheres torna-se difícil, ao se compreender, por meio de referências históricas e dados estarecedores, que não estamos, não estávamos e não estaremos seguras. Logo, quando se pensa na superação da violência de gênero, destaca-se a necessidade de práticas que tenham como finalidade o fim do sistema capitalista de produção, mas também a criação de estratégias de enfrentamento dessa violência em nossas relações. Não obstante, é inadiável organizar essas estratégias, no sentido de construir novas práticas sociais, as quais não reproduzam a violência e dominação e auxiliem à humanização dos sujeitos (Milani et. al. 2021).

Diante do contexto histórico brasileiro, marcado pela ameaça aos direitos das mulheres como um todo e particularmente das mulheres negras, é importante trazer que a iminência de uma psicologia feminista não excludente mostra-se como uma essencial perspectiva de cuidado, o que traz a tona que a psicopatologia também é resultado da opressão e que a formação da consciência está integralmente ligada a sistemas de discriminação e hierarquia. Essa intervenção, na clínica, vai em busca de desafiar os dogmas da psicologia tradicional, demonstrando como as categorias culturais são construídas e podem ser questionadas. A incorporação do gênero nas discussões de saúde mental aponta para o rompimento com o sujeito genérico, o qual deixa de ser apresentado e construído pelo poder hegemônico masculino e branco (Garcia, 2019).

Com base nisso, as autoras desse trabalho defendem que a psicologia deve ter um compromisso ético-político como profissão, estando presente na construção das condições concretas para a emancipação do ser humano e na luta contra os sistemas de opressão. Como aponta Martín-Baró (1996), o fazer da psicologia não corresponde à prática individual do profissional, mas sim aos efeitos que a profissão produz na sociedade. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural abarca as necessidades e anseios de uma psicologia socialmente e politicamente engajada, sendo um instrumento essencial para o cuidado com mulheres em situação de violência doméstica.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; mulher; violência doméstica.

## **AGRADECIMENTO**

Queremos agradecer a todas as meninas e mulheres que vieram antes de nós e, assim, nos deram espaço e abriram caminhos para que estejamos hoje lutando pela vida das mulheres em nossas pluralidades e diferenças.

## REFERÊNCIAS

### **Referências Técnicas para Atuação de psicólogos(as) em Programas de**

**Atenção a Mulher em Situação de Violência.** 1º ed. Brasília: CFP, 2013.

Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-em-programas-de-atencao-a-mulher-em-situacao-de-violencia/>.

Acesso em: 20 fev. 2025.

ARAÚJO REIS, Marília Martins. Luta Antimanicomial, interseccionalidade e feminismos.

**RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s.l.], v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2167>.

Acesso em: 20 fev. 2025.

DOMINGUES, C. M. B. F. **Mulheres em Movimento**: histórias contadas e vividas sobre sororidade, lutas e afetos. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16740>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas 2023**: Violência Contra Mulher. Brasília: Ipea, 2023. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1504-dashmulherfinalconferido.pdf>.

Acesso em: 14 maio 2024.

GALVÃO, I. **Mapa da violência contra mulheres negras**: reflexões sobre racismo e gênero na sociedade brasileira. **Revista de Direito**, [s.l.] v. 13, n. 02, p. 01-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11520>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GARCIA, C. C. Ressonância: Reflexões sobre a psicologia feminista e a Psicologia Social.

*In*: VICENTIN, M. C. G. *et al.* (Org.). **Construindo uma Psicologia Social ético-política na transversalidade teórica**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2019.

HIERRO, G. La violencia de género. *In*: VÁZQUEZ, A. (org.). **El mundo de la violencia**. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México & Fondo de cultura económica, 1998.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MARX, K. Capítulo XXIII. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. *In*: **O Capital** - Crítica da Economia Política - Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultura Ltda., 1985.

MILANI, G. D.; SILVA, G. L. R.; ALMEIDA, M. R. Impactos da violência de gênero na produção da subjetividade de mulheres: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: BELLENZANI, R.; CARVALHO, B. P. (Org.). **Psicologia histórico-cultural na universidade: pesquisas implicadas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2021. p. 125-162.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAFFIOTI, H. I. B. **Violência contra a mulher e violência doméstica: Gênero, democracia e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora , 2002.

SENADO FEDERAL, SECRETARIA DA TRANSPARÊNCIA, **Pesquisa DataSenado: Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, 2023**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/21/datasenado-aponta-que-3-a-cada-10-brasileiras-ja-sofreram-violencia-domestica>.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 63-92.

VIGOTSKY, L. S. *et al.* **Pensamento e linguagem**, 1987.

# AS POSSIBILIDADES DA DANÇA COMO RECURSO TERAPÊUTICO PARA MULHERES

Sofia Haikal Moreira<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A dança é “toda atividade muscular, rítmica, expressiva, sensitiva e criativa” (Rennó, 1979, p. 25). Nesse sentido, ela aparece desde o início da vida dos seres humanos como uma forma de expressão corporal e, portanto, de expressão da subjetividade. Nessa perspectiva, Reis (2013, p.1108) aponta que “[...]o movimento resgata a função expressiva do corpo, capaz não apenas de assumir ativamente o espaço real, mas de criar para si novos e inusitados espaços imaginários [...]”. O corpo não só expressa, mas também media a interação com o mundo e permite que a subjetividade seja produzida numa relação dialética entre sujeito e mundo. É no corpo biológico que as funções psicológicas desenvolvem-se. É também por meio desse mesmo corpo que o ser humano aprende e pode continuar produzindo sua cultura (Aita; Facci, 2011). Ademais, segundo Ferreira (2008, p.472) “O corpo é socialmente construído e nele se materializa a relação sujeito x sociedade, tornando-se a arena onde acontecem os conflitos simbólicos que refletem questões do nosso tempo”.

Diante disso, pode-se pensar também que a relação do sujeito com seu corpo atravessa a subjetividade, visto que ela tem um impacto na forma como o sujeito interage com a realidade e como ele expressa-se. Portanto, investigar o movimento é também uma forma de estudar os processos de produção de subjetividade. Além disso, a dança pode ser pensada como expressão, uma vez que ela é uma forma de arte. Na teoria de Vygotsky, a produção artística ocorre em um processo que passa pela imaginação e pelos afetos. Desse modo, toda criação artística vai refletir, no modo como se compõe, os sentimentos do seu autor (Maheirie, 2003). Ainda de acordo com o autor, a arte causa no espectador uma “reação estética”, que “[...] são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte” (Vygotsky, 1970/1998, p. 272 *apud* Maheirie, 2003, p. 152).

Logo, podemos pensar na arte e, conseqüentemente, na dança como uma forma de comunicação de sentimentos, que permite uma experiência emocional tanto do artista quanto do espectador. A dança, assim, tem uma função terapêutica inerente a sua qualidade expressiva e,

---

<sup>3</sup> [moreirahsofia@gmail.com](mailto:moreirahsofia@gmail.com). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

por isso, deve ser pensada pela Psicologia como um recurso que trabalha a saúde de maneira holística e dialética. Considerando as relações de gênero no contexto do Brasil contemporâneo, mostra-se útil pensar a dança como possibilidade interventiva para o público feminino, uma vez que a produção de subjetividade dessa forma artística é marcada por essas relações de poder, como aponta Fuser (2023).

Em concordância com Alves e Pitanguy (2007), citados por Gonçalves *et al.* (2019), as mulheres, ainda na atualidade, sofrem com a desvalorização construída pelo patriarcado, isso é reforçado pelas relações de poder em que as mulheres são submissas aos homens. Tvardovskas (2023) aponta que a sexualidade e o corpo são constantemente atravessados pelas relações de poder, produzindo subjetividades corporificadas, construídas por meio dessas relações. Considerando estes dados, o movimento feminista propõe, para a emancipação da mulher, que o contato com o próprio corpo seja ressignificado, de forma que ela possa se reposicionar socialmente e ser autora de suas ações conscientemente (Gonçalves *et al.*, 2019).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades interventivas da dança em processos terapêuticos de mulheres. Esta pesquisa também se propõe a contribuir para a literatura científica acerca do tema investigado, visto que grande parte das publicações disponíveis hoje no Brasil consistem em relatos de experiências e de vivências, o que ainda é visto como insuficiente para a consolidação das técnicas como um corpo metodológico, como apontou a revisão bibliográfica realizada.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este estudo, que foi realizado como trabalho de conclusão do curso de graduação em Psicologia, consiste em uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de uma revisão bibliográfica e da coleta de narrativas de profissionais da área pesquisada. Os sujeitos da pesquisa foram duas profissionais da Psicologia que trabalham com a dança como recurso terapêutico, uma atuando especificamente com grupos de mulheres e outra com público misto.

A seleção das participantes foi a amostragem por conveniência, por meio de busca no Instagram e indicações de outros profissionais da Psicologia e da Dança. A coleta de dados foi realizada entre setembro e novembro de 2023, *online* por meio das plataformas Google Meet e Zoom. As narrativas foram gravadas para posterior transcrição. As falas foram transcritas na íntegra e os dados foram organizados em eixos temáticos, os quais emergiram de categorias e unidades de significação, o que caracteriza este trabalho no campo da análise temática de conteúdos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas participantes relataram não terem tido contato com as possibilidades da interface entre dança e Psicologia na graduação, buscando formações complementares após o fim do curso de Psicologia. Esses dados apontam para uma lacuna persistente nos currículos dos cursos de graduação em Psicologia, uma vez que as duas participantes se graduaram em épocas e locais diferentes e enfrentaram a mesma dificuldade em unir as formas de expressão artísticas com o fazer da psicologia. Essa lacuna é percebida até nos currículos mais atuais, sendo um dos motivadores desta pesquisa.

O trabalho com a dança como recurso terapêutico é atravessado pelas vivências pessoais dos profissionais, reforçando a presença dos aspectos subjetivos do trabalho com a arte. Assim como Fux (1988) e Roth (1997), as participantes narram que suas vivências com a dança foram transformadoras, impulsionando-as no sentido de buscar possibilidades de unir a dança a um fazer terapêutico. Com relação às metodologias existentes, foram levantadas na revisão bibliográfica a *Dance/Movement Therapy* (ADTA, 2020), a coreoterapia Rennó, (1979), a dançaterapia (Fux, 1988), os Ritmos da Alma (Roth, 1997) e oficinas de dança. No entanto, os relatos das participantes trazem experiências na dançaterapia e nos Ritmos da Alma.

A primeira participante, que toma como base teórico-metodológica a dançaterapia e a Psicologia da Dança, utiliza do espaço de sala de aula para propor dois modelos distintos de trabalho: a aula de dança do ventre e a dançaterapia propriamente dita. Nas práticas de dançaterapia, o trabalho com grupos possibilita à pessoa aumentar seu repertório, uma vez que estimula o contato com movimentos distintos das outras participantes. Além disso, a dança tem um componente da imitação, como argumentam Silva e Schwartz (1999). O princípio básico da dançaterapia, segundo Fux (1988), consiste na movimentação livre do corpo como forma de expressão e de construção de novas formas de existir no mundo.

Já a segunda participante orienta-se pela metodologia dos Cinco Ritmos da Alma. Nela o ponto central é a exploração do movimento livre dentro dos ritmos propostos por Roth (1997). Nessa metodologia, o profissional que conduz a vivência é um *space holder*, ou seja, sustentador de um espaço. Portanto, sua presença funciona como um estímulo para a dança, sustentando a ideia de que essa arte é uma produção do sujeito (Vianna; Carvalho 2005, Maheirie, 2003),. Além disso, o uso dos ritmos de Roth (1997), para trabalhar as emoções, condiz com a leitura de Maheirie (2003) acerca da arte como uma interlocução marcada pelos elos e afetos. Em todas essas propostas, os objetivos são autoconhecimento e elaboração de questões diversas do sujeito. Além disso, a dança exerce, nesse ínterim, uma função terapêutica, pois, como explicitam Fontinele e Nascimento (2019), é uma possibilidade expressiva em sua essência.

No que diz respeito ao papel da dança no processo terapêutico, ambas as participantes situam a dança como uma terapia complementar, que possibilita a integração do corpo com a mente. A dança pode ser entendida como uma possibilidade terapêutica que deve estar associada a outras terapias, como a psicoterapia. Esse dado condiz com a perspectiva de Laban (1978) e de Silva e Schwartz (1999), tendo em vista que os estudiosos apontam a linguagem corporal como forma de comunicação alternativa, mas reforçam o pressuposto de Fux (1988), qual seja, o de que o papel do dançaterapeuta não é interpretativo.

Nesse sentido, o diálogo e a palavra ainda consistem no cerne da clínica em Psicologia, podendo ser aprimorados por meio da mediação da arte. De acordo com os dados levantados, a dança serve como um estímulo para que os sujeitos abordem temas pertinentes ao seu psiquismo, quando ligada à ressignificação também por meio da palavra. Ela, nesse caminho, também pode ser usada como uma alternativa para pacientes que não se desenvolvem na psicoterapia tradicional, partindo do pressuposto apontado por Roth (1997) de que a dança traz-nos presença e consciência. Uma das participantes aponta que, no seu trabalho com mulheres, questões como o perfeccionismo, a autoestima, a ansiedade e as crenças sobre suas (in)capacidades aparecem. Essas questões são manifestações da subjetividade que, por sua vez, está marcada pelos atravessamentos sociais.

Percebe-se que os temas abordados nas aulas estão diretamente ligados aos estereótipos de gênero (Duarte; Spinelli, 2019) e à desconexão com o próprio corpo, imposta s na sociedade capitalista (Gonçalves *et al.*, 2019). Segundo a participante, a sala de aula torna-se um espaço terapêutico, onde as mulheres podem criar laços e ressignificar suas crenças. Ela realiza esse trabalho por meio da experimentação com a dança, o que possibilita que vivenciem novas sensações e formas de expressão, tendo em vista o diálogo que ela propõe quando os temas aparecem. Sendo assim, podemos pensar que a dança possibilita a reconstrução e ressignificação dos sentidos pessoais das mulheres e, por isso, funciona como uma terapia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados levantados por meio da revisão bibliográfica e da análise das narrativas apontam para múltiplas possibilidades interventivas. O trabalho com a dança, portanto, mostrou-se um recurso potente para o processo terapêutico com mulheres. Três metodologias principais foram exploradas pelas entrevistadas, a saber, Os cinco Ritmos da Alma, a Dançaterapia e as aulas de dança do ventre. Embora as técnicas usadas sejam distintas, pode-se levantar alguns pontos em comum entre as intervenções apresentadas e a literatura consultada.

Constatou-se que, nas três perspectivas, a dança é compreendida como uma atividade expressiva que possibilita ao sujeito comunicar sobre e reconhecer em si sentimentos, emoções e pensamentos. Por essa razão, ela tem efeitos terapêuticos. Além disso, um ponto de destaque refere-se ao fato de em todas as metodologias o trabalho ser realizado em grupos, de modo a promover interação social e aumento de repertório expressivo. Nesse sentido, a dança pode ser pensada de forma complementar às psicoterapias, aos tratamentos medicamentosos e também como um catalisador para o autoconhecimento e para o diálogo.

Ressalta-se ainda que a palavra ainda é posicionada como primordial nos processos de ressignificação. Com a ideia da clínica ampliada, pode-se pensar o trabalho do psicólogo para muito além do ambiente do consultório e com técnicas mais diversificadas. A dança pode se inserir nesse contexto, como uma possibilidade complementar à escuta. Considerando que a subjetividade manifestada nos espaços de dança é construída na relação com o contexto, vale salientar que os dados levantados acerca das questões femininas são referentes a uma população pouco representativa de outras culturas e de pessoas atravessadas por outros marcadores sociais como raça e classe social.

Em síntese, buscando integrar a temática do corpo à psicoterapia e explorar a interface entre Psicologia e arte, este estudo contribuiu para a reflexão sobre o uso de recursos além da palavra no processo terapêutico.. Além disso, ele propôs-se a pensar sobre as questões femininas do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural e da sócio-histórica, considerando como importante ter-se um posicionamento crítico que seja condizente com a responsabilidade social da Psicologia.

**Palavras-Chave:** dança; mulheres; processo terapêutico.

## REFERÊNCIAS

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 32-47, 2011. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682011000100005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005). Acesso em: 17 fev. 2025.

AMERICAN ASSOCIATION OF DANCE THERAPY (ADTA). **What is Dance/Movement Therapy?**. Nova York, 2020. Disponível em: <https://adta.memberclicks.net/what-is-dancemovement-therapy>.

DUARTE, G.; SPINELLI, L. M. Estereótipos de gênero, divisão sexual do trabalho e dupla jornada. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 126-145, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/36316>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FERREIRA, F. R. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 12, n. 26, p. 471-483, jul. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/KFjLwHL5JHcx3KxBHN4Yr7t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FONTINELE, G. G. B.; NASCIMENTO, P. D. Da arte à terapia: implicações terapêuticas da dança à luz da psicologia corporal. **Revista Latino-americana de Psicologia Corporal**, [s. l.] n. 8, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://psicorporal.emnuvens.com.br/rlapc/article/view/82>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FUSER, M. C. O feminismo que “fala à margem”: da diferença à coalizão. **Revista Cult**. São Paulo, ano 26, ed. 294, p.20-23, 2023.

FUX, M. **Dançaterapia**. Cannabrava. 4 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GONÇALVES, H. S. *et al.* Meu corpo me pertence: interfaces entre psicologia, dança e gênero. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. 2, p. 67-75,. 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/fractal/a/6CmYxZzwHvJ4ZrnsKFYtgXK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

LABAN, R.; ULLMANN, L. (org.). **Domínio do movimento**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/pe/a/Mj7QYdVRbYk5QSF7F8sDRLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2025.

REIS, A. C. Subjetividade e experiência do corpo na Biodança. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 1103-1123, 2013. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000300016](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000300016). Acesso em: 17 fev. 2025.

RENNÓ, E.. **Coreoterapia: terapia através da dança**. 1ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

ROTH, G. **Os ritmos da alma: o movimento como prática espiritual**. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SILVA, M. G. M. S.; SCHWARTZ, G. M. A expressividade na dança: visão do profissional. **Motriz**, vol. 5, n. 2, p. 168-177, 1999. Disponível: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/8732>. Acesso em: 17 fev. 2025.

TVARDOVSKAS, L. S. Arqueologia dos corpos: Foucault e os feminismos. **Revista Cult**. São Paulo, ano 26, ed. 294, p. 24-26, 2023. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/foucault-e-os-feminismos/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

# A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO ATENDIMENTO À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM CENTRO DE REABILITAÇÃO - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ingrid Jonária da Silva Santos  
Larissa Maiara Fernandes De Moraes  
Sarah Camila Ferreira de Oliveira Lima

## INTRODUÇÃO

O artigo. 18 da Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) define que “É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário” (Brasil, 2015, p.11). Em confluência com ele, o segundo princípio fundamental do Código de Ética do Psicólogo pondera que “O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CRP, p.7). Diante de tais prerrogativas, fica evidente a necessidade do profissional de psicologia estar preparado para atender de forma competente e integral às pessoas com deficiência, inclusive em seu fazer clínico.

Assim, a Psicologia Clínica de base Histórico Cultural (PHC) tem o dever de procurar preparar-se de modo teórico-prático para o atendimento desse público, considerando todas as peculiaridades que rodeiam sua construção sociohistórica. As práticas soviéticas desenvolvidas por meio dos estudos de Vygotsky acerca da pessoa com deficiência, denominados de Defectologia, caracteriza-se como uma área de estudos de origem russa focada nas deficiências, impedimentos ou incapacidades. Partindo do pressuposto de que todo defeito cria os estímulos necessários a sua compensação, afirma-se que:

Ao apoiar-se na teoria dialética materialista sobre o desenvolvimento, Vigotski define a defectologia como uma área do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos de desenvolvimento e, sobre esta base, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia soviética e para a escola especial (Vigotski, 2022, p.29).

Para Vigotski (2022), as consequências da deficiência não se restringem ao seu caráter biológico, e, sim, na forma como a sociedade lida com tais características, dada a ausência de uma educação adequada e de sua inclusão no meio social. Assim, a perspectiva da PHC demanda obrigatoriamente o posicionamento ético-político ao conceber novas possibilidades de vida em

face das condições alienantes instituídas pela sociedade. Interligando o estudo do processo de desenvolvimento psicológico com os estudos desenvolvidos por Marx e Engels, embasadas no Materialismo Histórico-Dialético, a PHC aponta o aspecto fundamental do ser social para a origem da psique humana. Portanto, para um método dialético de compreender as particularidades de desenvolvimento de um indivíduo “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (Vygotski, 1991, p. 46).

Nesse sentido, debater acerca do capacitismo - considerando que trata-se justamente da descredibilização da capacidade desses sujeitos - é essencial na perspectiva de um profissional da PHC. Nesse sentido, o trabalho de Severo *et al* (2021) apresentou uma revisão de literatura para identificar os cuidados psicoterapêuticos com pessoas com deficiência e, apesar de analisar mais de mil trabalhos de todo o mundo, nenhum deles apresenta a perspectiva da PHC acerca do tema. Sabemos que a Clínica de base histórico-cultural é considerada jovem e ainda incipiente, como apontado por Clarindo (2020). No entanto, partindo também deste ponto, denota-se a importância dessa abordagem fazer-se presente não apenas na prática, como em espaços teóricos, de construção dialética e disseminação do saber. Por conseguinte, este trabalho objetiva apresentar as experiências de trabalho em clínica, sob o viés da perspectiva histórico cultural, em um programa de residência voltado ao atendimento de pessoas com deficiência. E, a partir disso, disseminar a importância da discussão sobre esse público dentro da prática na PHC, enfatizando a necessidade do devido preparo dos profissionais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este relato de experiência baseia-se nas vivências clínicas, durante os anos de 2023 a 2024, de psicólogas residentes do programa Residência Multiprofissional no Cuidado em Saúde a Pessoa com Deficiência (RESPCD) do Instituto de Ensino e Pesquisa Santos Dumont (ISD), o qual está ligado ao Centro Especializado em Reabilitação-IV (CER-IV) Anita Garibaldi.

O ISD é uma organização social vinculada aos Ministério da Educação (MEC), operando a partir de duas unidades: o Centro de Educação e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi (Anita), onde ocorre principalmente as atividades do programa da RESPCD, e o Instituto Internacional de Neurociências Edmond e Lily Safra (IIN-ELS), ambas localizadas em Macaíba, município do Rio Grande do Norte (RN). O Anita faz parte do Sistema Único de Saúde (SUS), funcionando como uma escola para as profissões de saúde, da graduação à educação permanente em saúde. Atualmente é reconhecido como um serviço de referência em atenção multiprofissional à saúde materno-infantil e da pessoa com deficiência no estado do RN. O programa de Residência Multiprofissional no Cuidado à Saúde da Pessoa com Deficiência, pioneiro no Brasil, foi criado

em 2018 e está atualmente em sua sétima turma. Ele conta com profissões de Psicologia, Serviço Social, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia.

O CER IV Anita Garibaldi atende pacientes de diversas linhas de cuidado, contemplando o atendimento e (re)habilitação nas deficiências física, auditiva, intelectual e visual, desde bebê até idosos. O município de Macaíba, que hospeda o CER IV, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, tem aproximadamente 10% da população do estado que se identificam como pessoas com deficiência (IBGE, 2019). Como comparativo, no Brasil, esse grupo representa 8,9% da população acima dos 2 anos de idade (IBGE, 2019).

A partir das experiências de atuação na instituição e com um público tão multiforme, foi possível acessar uma diversificada gama de usuários, com diversas faixas etárias, desde lactantes até idosos, bem como condições clínicas igualmente variadas, como lesões medulares, cegueira, surdez, autismo, deficiências intelectuais, parkinson, epilepsia, dentre outros. O acesso a essa pluralidade da vida humana ocorreu sob o olhar da experiência na PHC.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O contexto sócio-histórico da pessoa com deficiência é antigo e possui um enredo marcado por segregação e preconceito. Pereira e Saraiva (2017) apresentam a narrativa acerca do tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história, remontando ao Antigo Egito, onde os médicos acreditavam que as deficiências físicas e mentais eram causadas por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores. Os Hebreus compartilhavam um conceito parecido. Para eles, qualquer deficiência ou má formação indicavam a impureza e o pecado. A Grécia é considerada uma pioneira no tratamento e na assistência à população com deficiência, pois fornecia subsídios para os acometidos por lesões de guerra ou de trabalho. Em contrapartida, este tratamento contrastava ao dado aos que nasciam com deficiência, muitas vezes levados ao sacrifício, tendo como justificativa a busca do corpo perfeito.

No entanto, não devemos pensar que esta realidade é distante e foi superada. Pereira e Saraiva (2017) apontam que, apesar do Brasil ser um país de legislações avançadas no que concerne à pessoa com deficiência, a efetivação desses direitos ainda não se concretiza eficientemente na prática. Mas em quê a PHC se relaciona com isso? Atender uma pessoa com deficiência na clínica demanda saber não apenas a sua condição de saúde e quais barreiras lhe são impostas (biológica, estrutural ou atitudinalmente), mas também como se constitui o desenvolvimento desse indivíduo (considerando sua filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese).

Sendo a clínica da PHC constituída com base no desenvolvimento e nos processos de construção e de reconstrução, fortemente caracterizados pelo estudo da periodização do desenvolvimento e seu impacto no processo de construção do sujeito (Facci, 2004), considerar uma formação de sujeito qualitativamente diversa é essencial. Seja a deficiência parte da constituição inicial desse sujeito ou parte de uma ruptura inesperada (à exemplo de uma lesão neurológica), o processo de desenvolvimento não se interrompe e segue dentro do plano genético do desenvolvimento humano.

De acordo com Moura e colaboradores (2016), na filogênese, tem-se as condições biológicas do comportamento humano, buscando a adaptação desse sujeito, isto é, as relações de desenvolvimento da espécie (por exemplo, a perspectiva de conhecimento da condição de saúde que leva a uma deficiência e sua relação com o desenvolvimento humano). Na sociogênese, considera-se que a emergência das funções psicológicas superiores também passa pelo processo de mediação de signos e instrumentos sociais. No caso das pessoas com deficiência, há uma concepção social e estigmatizante de incapacidade, que influencia essas relações e a formação das funções psicológicas.. A ontogênese trata da união de ambos - os fatores biológicos e socioculturais. A partir de um CER, tem-se a concepção do capacitismo, que utiliza de uma barreira biológica para justificar concepções sociais de incapacidade e que segue como fio condutor desse desenvolvimento. Por fim, a microgênese trata da emergência do psiquismo individual e suas relações, emergindo daí os afetos e a personalidade.

Na clínica, o profissional da psicologia depara-se com a diversidade humana, e esta diversidade inclui a pluralidade de vivências das pessoas com deficiência. Dentre os aspectos importantes dessa formação, destaca-se o desenvolvimento de uma competência anti-capacitista, de forma que os espaços de cuidado em saúde não sejam meros reprodutores de cenários geradores de sofrimento, mas que ofereçam um espaço concreto de acolhimento no qual o paciente tenha acesso a diferentes possibilidades e possa sentir o conforto de ter seus processos psicológicos mediados em prol do seu bem estar psicológico. A partir da experiência relatada neste trabalho, podemos destacar alguns pontos que se sobressaem entre tantos atendimentos e realidades diferentes encontrados no atendimento à PcD.

A escuta torna-se ainda mais importante quando falamos de um grupo historicamente silenciado, cuja voz foi tomada por outros, que falam por eles. Na experiência clínica, é comum encontrar famílias que em nome do amor tomam para si as rédeas do cuidado, tratando o sujeito com deficiência como estrangeiro do seu próprio processo de saúde. Aqui a escuta empática, como tratada por Clarindo (2020), torna-se ainda mais relevante, caracterizando-se pela demonstração de interesse e engajamento naquilo que o sujeito traz, evitando qualquer tipo de

juízo, explicitando sempre a importância do conteúdo trazido pela pessoa e denotando esse sujeito como digno de discussão e atenção. Essa escuta foi a maior ferramenta para a construção de vínculo durante a psicoterapia.

Assim, no processo clínico, é fundamental a reafirmação de que pessoas com deficiência trazem para o centro do diálogo questões que vão além da deficiência - mesmo que sejam perpassadas por estas -, como, por exemplo, questões familiares, conflitos amorosos, de autoimagem e muitos outros, os quais também surgem no processo terapêutico desses sujeitos. A relação terapêutica atuará como um mediador nesse processo de construção deles. Desse modo, a relação de mediação que surge na psicoterapia ajuda a promover a conscientização do sujeito a partir da compreensão da:

dialética existente entre o sujeito e a realidade que permite a retroalimentação de ambos e, por consequência, sua transformação; quando consciente de si, o sujeito inicia um processo de reconhecimento de sua identidade inserida no contexto social, torna-se mais consciente (Clarindo, 2020, p.70).

Considerando um centro de reabilitação, a interprofissionalidade torna os espaços terapêuticos mais diversos que o *setting* terapêutico individual habitual, seja no modelo de grupos — com finalidades terapêuticas conduzidos pela psicologia— seja por meio do uso da arte — como movimento catártico de expressão dessa angústia enquanto produtor de identidade e reconhecimento—, seja por meio do acompanhamento da escuta e do atendimento de outros profissionais. De acordo com Maheirie (2002), o sujeito, ao vivenciar a dialética entre objetivação e subjetivação, é desafiado a transformar os significados coletivos em experiências particulares. Quando um paciente cego ou surdo entra em contato com esse processo novo de significação do mundo, há a construção de experiências de reabilitação em grupo que extrapolam o seu objetivo inicial e partem para tornar-se nova atividade, em pensamento e em linguagem.

Visto mais de perto, a arte - no encontro, no comunicar, no artístico - é o que ajuda esses sujeitos a colocarem na concretude os aspectos emocionais, “A arte é criação especial na medida em que tem como função primordial a constituição e expressão do humano nas coisas” (Zanella *et al.*, 2005). Os apontamentos e a escuta que promovem o direito à voz (seja por palavras, sinais ou arte) são promotores de uma clínica que se baseia no processo, no desenvolvimento e na autonomia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pessoas com deficiência habitam diferentes espaços sociais e requisitam diferentes tipos de cuidado. Dessa forma, o profissional da psicologia deve estar apto a compreender as dinâmicas que atravessam a formação dos processos psicológicos nesse contexto, inclusive dentro da clínica, uma vez que os aspectos sociais e culturais atravessam de forma específica a pessoa com deficiência, sempre demarcando o lugar da diferença a partir da deficiência. É importante que o psicólogo aplique a escuta empática e torne a clínica um lugar confortável para que esse sujeito possa tomar para si a voz acerca de sua própria história, tendo uma postura anticapacitista e procurando enxergar o sujeito muito além da sua deficiência.

As experiências de trabalho em clínica, a partir de uma perspectiva histórico cultural, em um programa de residência voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, permitiu-nos instigar a reflexão dos psicólogos sobre a importância de pensar seu fazer frente a esses sujeitos e, a partir disso, disseminar a importância da discussão sobre esse público dentro de nossa base teórica, enfatizando a necessidade do devido preparo dos profissionais. Além disso, pretendemos estimular a construção de pesquisas, relatos de experiências e futuras análises teóricas sobre o tema, de modo a enriquecer cada vez mais o fazer profissional dos psicólogos clínicos de base histórico-cultural.

**Palavras-chave:** clínica histórico cultural; pessoas com deficiência; defectologia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos aos usuários do CER IV Anita Garibaldi por confiar a nós o importante papel de acompanhá-los em seu processo e ao Instituto Santos Dumont por ser a base para nossas ricas experiências.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília – DF: Edições Câmara, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/l\\_ei\\_brasileira\\_inclusao\\_pessoa\\_deficiencia.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/l_ei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf). Acesso em: 18 fev. 2025.

CRP. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CLARINDO, J. M. **Clínica histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia**. 2020.. Tese (Doutorado em Psicologia) — Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56643>. Acesso em: 17. fev. 2025.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, [s.l.] v. 24, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

PEREIRA, J. de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14677](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677). Acesso em: 17 fev. 2025.

SEVERO, C. T. *et al.* Abordagens de psicoterapia para pessoas com deficiência: revisão da literatura. **Revista Brasileira Educação Especial**, [s.l.], v. 27, p. 427-444, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwBFW4kch9LkkcpxGHWzCDM/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p.  
. **Obras completas** - Tomo V: fundamentos da defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZANELLA, A. V. *et al.* Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10, p. 191-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/YkTYQcfPhTCBms466VYTjkt/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

# **DESENVOLVIMENTO INFANTIL E TDAH: ANÁLISE DA PEDOLOGIA DE VIGOTSKI E CRÍTICA À CATEGORIZAÇÃO DIAGNÓSTICA.**

Gustavo Figueiredo Pio

Maria Gabrielle Araújo Rodrigues Leite

Ariane Fátima de Brito Ferreira

## **INTRODUÇÃO**

Souza (2018) descreve que a Psicologia Histórico-Cultural-PHC tem suas bases epistemológicas enraizadas no materialismo histórico-dialético, permitindo a leitura aprofundada da realidade por meio do estudo das dinâmicas das leis gerais que determinam a existência do fenômeno no mundo objetivo. Sendo assim, ela fornece uma compreensão mais completa das estruturas e das relações que moldam a experiência social. Martins (2014) destaca a importância para a PHC da epistemologia dialética singular-particular-universal.

Associada à pedologia de Vygotsky, essa abordagem permite analisar o fenômeno da universalidade do desenvolvimento infantil e entender como as manifestações singulares (individuais) do desenvolvimento são mediadas pelas particularidades das interações entre hereditariedade e meio. Dessa forma, essas relações contribuem para uma compreensão mais complexa das dinâmicas do desenvolvimento infantil, superando as explicações reducionistas e dicotômicas.

Na contemporaneidade, a lógica sintomatológica de determinação do fenômeno ainda é muito presente no fazer científico da psiquiatria e da psicologia hegemônica, com as chamadas categorizações nosológicas dos transtornos mentais, como, por exemplo, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V TR), sancionado pela APA (Associação Psiquiátrica Americana), o qual é de uso universal pelos profissionais da saúde.

Percebe-se, assim, um aumento significativo na quantidade de diagnósticos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado neste mesmo manual “por níveis prejudicados de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade”(APA, 2023, p. 32). A base para esse crescimento é o fator de uma divulgação científica ampliada sobre os transtornos mentais e de pesquisas aprofundadas na área, atreladas também ao suposto esclarecimento popular da importância de recorrer a um diagnóstico.

Objetiva-se, neste trabalho, propor um diálogo sobre até que ponto os diagnósticos de TDAH estão sendo analisados com base na realidade concreta das crianças. Busca-se, assim,

questionar os modelos estruturais singulares e universais que impactam diretamente no desenvolvimento, contrapondo-os à lógica da medicalização e da culpabilização do indivíduo. Por meio de uma pesquisa bibliográfica centrada na pedologia nas obras e aulas de Vygotsky, adota-se uma abordagem qualitativa para evidenciar as contradições do diagnóstico. A ênfase excessiva na relevância biológica é questionada, pois se distancia das críticas ao capitalismo, que sustenta modelos sociais, econômicos e culturais diretamente ligados à construção da subjetividade humana.

A pesquisa justifica-se, pois, contribuirá, do ponto de vista adotado, com novas perspectivas de análises diagnósticas do TDAH. Assim, enfatiza-se a importância de compreender o desenvolvimento da criança de modo ampliado, reavaliando as pressões naturalizadas impostas pelo diagnóstico e considerando a influência do coletivo na formação das capacidades individuais. Nesse contexto, pondera-se sobre a necessidade de levar criticidade aos critérios que definem o TDAH, reiterando o incentivo a novas formas de atuação do psicólogo ao lidar com demandas correlacionadas, de modo a proporcionar um novo viés à questão, tomando como fonte teórica a pedologia de Vygotsky por meio da PHC.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Esse tipo de investigação permite um maior aprofundamento teórico e científico, levando, desse modo, à reflexão e à crítica sobre o desenvolvimento infantil e TDAH. No caso em específico, permite-nos uma melhor compreensão do tema (TDAH) sob um viés crítico (Marconi e Lakatos, 2022).

A pergunta delimitadora deste trabalho surgiu da percepção de como o uso da linguagem, em diversas relações, tem sido construtora de estereótipos que justificam comportamentos. Desse modo, os indivíduos passaram a trazer para si questões que envolvem um sistema capitalista de integrações sociais singulares e coletivas, as quais são camufladas devido à manutenção de modelos classistas que se beneficiam dessas estruturas.

Assim, medicalizar e individualizar o problema é mais benéfico do que repensar e criticar todo um sistema econômico, político e cultural. Para este estudo, foram realizados levantamentos bibliográficos de 40 obras relacionadas à proposta do trabalho, sendo utilizadas para leitura 22 obras. Na busca, utilizou-se as palavras-chave: TDAH, pedologia e Vygotsky. O resultado do levantamento e a leitura das obras proporcionaram o questionamento sobre o quanto o desenvolvimento e a individualidade infantil podem ser comprometidos diante de análises

generalistas sobre ser e estar no mundo, as quais se dissociam do social e focam exclusivamente no campo genético/biológico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O TDAH transformou-se na principal resposta justificável para os comportamentos infantis que destoam dos padrões cronológicos de desenvolvimento, de modo que pode levar a generalizações de subjetividades quando estas são observadas fora da relação com seus contextos culturais e históricos. O método genético-comparativo, formulado na segunda lei da pedologia por Vygotsky (2018), propõe que a compreensão das diferentes etapas etárias ocorra por meio da comparação do desenvolvimento infantil.

No entanto, essa análise não deve se basear apenas na generalização em relação a outras crianças consideradas “normais”, dentro de um parâmetro coletivo. Em vez disso, sugere-se uma abordagem que compare a criança consigo mesma ao longo de suas diferentes fases, possibilitando uma compreensão do desenvolvimento individual dentro de uma perspectiva social. Dessa forma, reconhecem-se as especificidades do desenvolvimento infantil a partir da experiência. (Vigotski, 1925/1999).

Nesse sentido, Vygotsky (2018), ao estabelecer seu método analítico de estudo na pedologia, afirma que é necessário abordar uma perspectiva clínica. Isso significa compreender o sujeito em sua gênese, considerando a realidade concreta e dialética em que se estabelece as relações e como sua história se desenvolveu. Dessa forma, busca-se entender os processos subjacentes aos sintomas observados. Ao focar nos processos de desenvolvimento em vez dos sintomas, o método clínico de Vygotsky move-se para além de uma abordagem puramente médica sintomatológica de produção de saber e fazer profissional, evitando, portanto, a medicalização excessiva das questões que, por vezes, têm causas no social, nas políticas públicas e na superestrutura de desigualdade.

Delari Jr (2012) dialoga com essa perspectiva quando expõe seu olhar de condensação das formas de existência social, pelas vias da PHC. Para o estudioso, elas são perpassadas pela oposição de classes nas relações de produção, de inter-subjetividade, do ser no social, das instituições e dos grupos. Para ele, Vygotsky retrata os três primeiros como de maior referência em suas obras, porém não há de se desconsiderar o papel dos dois últimos.

Trazendo uma análise do TDAH para uma perspectiva social, percebe-se a não predominância dessa abordagem, resultando em distorções relacionadas às particularidades das experiências e no ritmo do desenvolvimento individual, o que leva a uma compreensão reducionista do problema, ignorando a influência de aspectos sociais e do ambiente material.

Outra perspectiva que corrobora com esse viés é a prevalência genética em relação às vivências próprias do indivíduo.

Nesse sentido há diagnósticos centrados em análises hereditárias e perguntas diretivas de comportamentos, distanciando-se da observação da vivência como unidade de relação entre o indivíduo e o meio. Dizendo de outro modo, ignora-se a forma como o indivíduo assimila o meio de forma consciente a ponto de construir sentido sobre ele, ou seja, o que cada ser vivência possibilita uma percepção própria (Prestes; Nunes, 2018).

Desconsiderar o “estresse de pobreza” (GÓIS, 2008), por exemplo, causados pela condição de vulnerabilidade, em uma criança que apresenta sintomas de ansiedade, sem pensar no que a falta de subsistência pode causar de apreensão de sofrimento para a vivência daquela criança? Como as relações familiares e afetivas se formam em meio à incerteza da sobrevivência, impactando a criança com a possível falta de acolhimento e atenção, tanto por modelos de convivência reproduzidos quanto pelo próprio processo de descoberta do mundo?

Vygotsky (2000/1931) descreve o desenvolvimento da atenção como um salto qualitativo da atenção involuntária, de base orgânica, para uma atenção voluntária mediada pela cultura. Esse processo começa com os primeiros contatos sociais da criança com adultos e envolve a transformação da atenção sob a influência de estímulos e signos artificiais criados socialmente. As bases orgânicas e hereditárias são apenas condições necessárias para a existência e o desenvolvimento dessa função. Assim, a atenção da criança, agora como uma função psicológica superior, é formada por um ambiente complexo de estímulos que inclui tanto objetos físicos quanto sinais culturais, como a linguagem.

Gradualmente, a criança aprende a direcionar a atenção, primeiro em relação aos outros e, depois, a si mesma, do interpsicológico para o intrapsicológico. Vygotsky também discute que os meios de comportamento cultural, historicamente criados, baseiam-se em uma organização psicofisiológica considerada normal e podem ser inadequados para crianças neurodivergentes. Isso sugere que o TDAH, frequentemente entendido como um problema orgânico ou individual, deve ser visto como resultado de relações desfavoráveis no desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediadas culturalmente.

Olhar para a atenção e hiperatividade inobservando o contexto contemporâneo cultural, em que as tecnologias entram nas residências de forma a dialogar com a lógica de aceleração neoliberal da vida — como o imediatismo dos acessos e o distanciamento das crianças para lidarem com frustrações próprias da existência — é fechar os olhos para como figuras familiares estão cada vez mais sugadas pelo mundo do trabalho.

Isso compromete rotinas de lazer e de descanso, criando, assim, espaço de atenção difusos, o que impacta diretamente a sociabilidade infantil. Dessa forma, cada vez mais cedo, crianças conectam-se a aparelhos eletrônicos, nos quais as telas são os meios automatizados de relações virtuais e de linguagens. Isso compromete o emprego de vivências com pessoalidade, ou seja, o indivíduo passa a despende energias próprias da criança com outras relações de paridade infantil, o que supõe a causa possível de hiperatividade (Nassif, 2016).

Assim, a Pedologia crítica de Vigotski contribui, pois, aponta que o desenvolvimento infantil não é simplesmente um processo de crescimento linear, mas envolve uma reestruturação complexa das relações entre diferentes aspectos do organismo, o que deveria ser melhor avaliado para os quadros possíveis de TDAH. Isso significa que o desenvolvimento psicológico da criança deve ser visto como um processo dinâmico e interdependente, em que mudanças em um aspecto podem influenciar outros aspectos do desenvolvimento.

Nesse sentido, as inclinações hereditárias são nada mais do que a condição necessária, o ponto de origem, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, as alterações dos modelos das relações com as figuras institucionais de vida devem ser mais amplamente criticadas em prol dos cuidados necessários à subjetividade humana (Vigotski, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos possibilitaram a compreensão da pedologia de Vygotsky a partir de uma perspectiva que critica o reducionismo biológico e a patologização do indivíduo, promovendo uma análise abrangente e dialética dos contextos sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento infantil. Logo, resgatar a pedologia de Vygotsky foi crucial para repensar as motivações diagnósticas do TDAH, já que essa abordagem enfatiza a necessidade de um método que considere tanto os aspectos hereditários quanto os ambientais, argumentando que o desenvolvimento infantil resulta da interação complexa e dialética entre esses fatores na construção diagnóstica. Nesse sentido, entende-se aqui também que as explicações puramente biológicas e individualizadas podem provocar o sofrimento, o não reconhecimento ou a estereotipização da identidade social do ser humano.

**Palavras-chave:** Pedologia; TDAH; Vygotsky.

**AGRADECIMENTOS** Este trabalho não recebeu financiamento de agência de pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5.ed., Porto Alegre: Artmed, 2023.

DELARI JR., A. **O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural**: diretrizes iniciais. Umuarama-PR: Mimeo, 2012. Disponível em: <http://www.vigotski.net/clinica-ufms.pdf>. Acesso em 15 maio 2024.

GÓIS, C. W. L. **Saúde comunitária**: pensar e fazer. São Paulo: Hucitec, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

NASSIFF, R. Sujeito como sintoma (TDAH) na sociedade, escola, família e a Psicopedagogia. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 60-83, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 jul. 2024.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, vol. 27, no 2,, p. 362–71, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025. ,.

SOUSA, K. P. A. Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 10, n. 1, p. 256-261, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912018000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912018000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 jul. 2024. VIGOTSKI, L. S. 1925/1999 **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999. Disponível em: [https://ia903103.us.archive.org/24/items/PsicologiaDaArteVigotski/228739061-Psicologia-Da-Arte-Vigotski\\_text.pdf](https://ia903103.us.archive.org/24/items/PsicologiaDaArteVigotski/228739061-Psicologia-Da-Arte-Vigotski_text.pdf) Acesso em: 03 jul. 2024. .

VIGOTSKI, L. S. Dominio de la atención. *In*: L. S. Vigotski. **Obras escogidas** -Tomo III. ,. Madrid: Visor, 1931/2000. .

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

# QUANTO TEMPO O TEMPO TEM: UMA INVESTIGAÇÃO DA RELEVÂNCIA DO TÉDIO NA INFÂNCIA

Marvin Wallace Nunes Santos  
Maria Luiza Montezuma Fiuza e Lustosa  
Thais Maria Almendra Raulino  
Déborah Maria de Macêdo Carvalho

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o tédio vai além de uma simples resposta pessoal, emergindo como um sintoma das grandes transformações na estrutura da sociedade e cultura. Esse fenômeno é impulsionado pelas dinâmicas do capitalismo moderno, que convertem não apenas significados pessoais, mas também a essência da natureza humana em mercadorias. Essa mercantilização da vida privada e pública alimenta uma alienação profunda e um desencantamento, catalisando a emergência do tédio.

Dessa forma, o capitalismo modifica as relações sociais e redefine continuamente paradigmas tradicionais sobre trabalho, lazer e engajamento humano. A expansão do domínio do tédio reflete uma crise de significado e de identidade, sintomática de um mal-estar mais amplo na vida contemporânea. Ao reconhecer o tédio como uma resposta complexa e multiforme às pressões da modernidade, podemos compreender melhor como a vida atualmente molda e reconfigura as experiências humanas de formas que são frequentemente invisíveis, mas profundamente sentidas.

Vivemos em um contexto que promove a generalização de significados, aplicando interpretações amplas aos detalhes individuais de nossa existência, uma abordagem superficial que frequentemente nos faz sentir desinteressados e desconectados, percebendo a vida como algo vazio de propósito e de motivação. Neste sentido, o estudo analisa a importância do tédio na infância, questionando a percepção do tempo e a influência do tédio no desenvolvimento da criança, destacando-o como um aspecto psicológico e social que promove habilidades como criatividade, autonomia e paciência. A relevância de investigar o tédio é ressaltada pela necessidade de compreender seus diversos aspectos e impactos na socialização e bem-estar do indivíduo.

Foi adotada uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica extensa, combinando conceitos da psicanálise, psicologia sócio-histórica e pesquisas sobre modernidade e educação atual. Esta base teórica oferece uma razoável compreensão dos diferentes aspectos do tédio,

indicando que, apesar de frequentemente percebido negativamente, ele, assim como os demais sinais que o corpo emite, orienta o desenvolvimento da espécie e sua autopreservação. A pesquisa mostra a importância de novas estratégias de educação que levem em consideração o sentimento humano de forma geral, incluindo o tédio, sugerindo, assim, maneiras mais realistas de educação não só para as crianças, mas também para os cuidadores. A principal meta é investigar o impacto do tédio na constituição do sujeito, levando em conta sua função na autoimagem, no crescimento pessoal e nos relacionamentos interpessoais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A sistemática que estrutura a elaboração do presente trabalho consiste na seleção de estudos que têm em vista explorar o papel do tédio para o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil à luz da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. O estudo foi conduzido utilizando bases de dados relevantes na área científica, tais como: PubMed, Scielo e Scopus. As considerações para elegibilidade de critérios de inclusão e exclusão de artigos estudados foram: recorte temporal de no máximo 25 anos (período de 1999 a 2024), disponibilidade do texto completo para acesso integral e abordagem da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica sobre o papel do tédio na formação cognitiva e emocional de crianças.

A abordagem qualitativa de revisão bibliográfica foi adotada neste estudo, combinando conceitos da psicanálise, psicologia sócio-histórica e estudos contemporâneos sobre modernidade e educação. Em seguida, foi realizada análise teórica, o que permitiu categorizar conceitos e teorias relacionados ao tédio, considerando seus aspectos psicológicos, sociais e culturais. A síntese dos dados envolveu a organização das informações em categorias temáticas, facilitando a interpretação das informações. Por fim, a validação dos achados foi realizada por meio da triangulação das fontes e teorias, garantindo consistência aos argumentos de conclusão. Essa metodologia buscou oferecer uma compreensão do sentimento de tédio, promovendo estratégias que valorizem o sentimento humano e promovam uma educação mais saudável e real para crianças e cuidadores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise de obras consagradas de relevância atual e o exame de trabalhos recentes levam a uma reflexão acerca da composição da materialidade da infância como fase de desenvolvimento e de aprendizado que passa por todas as colateralidades da modernidade, tais como a exposição a telas, o excesso de estímulos, as problemáticas envolvendo a medicalização

infantil, os danos ao aprendizado por consequência da pandemia de COVID-19 e a perspectiva de fracasso escolar frente a não conformidade de desempenho.

Tais fenômenos, que já são parte integrante do tecido social que compõe a educação e o desenvolvimento na atualidade, afetam a formação da subjetividade e a capacidade de abstração, pois a retenção de conteúdo em massa não é diretamente proporcional à produção de condições criativas e de geração de significado. O tédio é aqui representado como um fator potencial para a ressignificação de informações e a concatenação de ideias, estruturando e enriquecendo o processo imaginativo, além de uma ferramenta para lidar com a falta de estímulos externos imediatos, tendo função de regulação emocional.

A análise das pesquisas revela que períodos de não-engajamento ativo, ou seja, períodos em que as crianças não estão ativamente engajadas em tarefas estruturadas ou atividades que requerem constante estímulo externo e têm a oportunidade de explorar e conhecer seus próprios pensamentos, sentimentos e o ambiente a seu redor de maneira mais livre e autogerida, propiciam ao sujeito o desenvolvimento de mecanismos como a autonomia, por tomar iniciativa e fazer escolhas sobre como ocupar o seu tempo, o que mais na frente será solo para o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão e autorregulação. Isso será também um incentivo à criatividade, já que a ausência de estímulos pode levar a criança a usar a imaginação para criar jogos, histórias ou projetos, o que é importante não apenas como uma forma de expressão, mas também como uma maneira de explorar, compreender e internalizar o mundo.

Esses mecanismos que as crianças desenvolvem em períodos de não-engajamento ativo incluem, mas não estão limitados à regulação emocional, ao pensamento crítico e à resiliência. Ao se deparar com o tédio em situações de não-engajamento, os pequenos aprendem a envolver-se com os próprios pensamentos de maneira autônoma e a refinar a capacidade de concentração e de atenção. A regulação emocional será juntamente trabalhada, especialmente quando lidarem e reconhecerem que estão sentindo tédio, frustração, alegria, uma vez que estão aprendendo a responder a esses sentimentos de maneira adequada.

Na infância, é comum que precisem do auxílio de adultos para nomear e explicar aquilo que sentem de maneira adequada. A resolução de problemas será desenvolvida junto ao pensamento crítico, tendo em vista que a criança aprende a pensar de forma independente e a avaliar situações baseadas em sua própria análise e experiências anteriores. A resiliência, capacidade de persistir diante das dificuldades e a adaptar-se a novas situações, virá junto à autoconsciência, ao entendimento sobre os próprios pensamentos. Isso ficará mais claro diante do silêncio, do não-engajamento e, claro, do tédio.

No âmbito educacional, os artigos encontrados reforçam a necessidade de revisitar e inovar as estratégias pedagógicas, integrando o tédio como um elemento construtivo do processo educativo. Estimular a capacidade de estar entediado — e de recuperar-se desse estado por meio da automotivação e da curiosidade — pode ser benéfico para ensinar as crianças a se envolverem com o conteúdo estudado, desenvolvendo uma paixão intrínseca pelo conhecimento. Adicionalmente, reconhecer o tédio como um componente natural e produtivo do desenvolvimento humano pode auxiliar educadores e cuidadores a evitar a sobre-estimulação e a medicalização desnecessária de comportamentos infantis.

A implementação de períodos de 'desestímulo' planejados e estruturados nas rotinas escolares (tempo de reflexão silenciosa, leituras independentes, aulas de jardinagem etc.) e domésticas (caminhadas ao ar livre, tempo livre de tela, caixa da criatividade) pode não só desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças, mas também favorecer o surgimento de uma geração mais criativa, resiliente e autônoma.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação empreendida ao longo deste estudo permitiu concluir que o tédio, longe de ser um mero impedimento à atividade e ao engajamento, emerge como um aspecto fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Os objetivos propostos foram amplamente alcançados, revelando que o tédio não apenas contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, mas também serve como um catalisador para a reflexão e a reestruturação do pensamento crítico.

Esta pesquisa ressalta a importância de integrar o tédio como um elemento construtivo das práticas educativas, promovendo um ambiente que valorize a capacidade das crianças de encontrar significado e prazer em suas próprias experiências e pensamentos, sem dependência constante de estímulos externos. Em termos práticos, os resultados sugerem uma revisão das estratégias educativas, incorporando momentos de desestímulo planejado e permitindo que as crianças vivenciem o tédio. Isso não só ajusta o processo educacional às necessidades da realidade contemporânea, mas também prepara as crianças para lidar com a inconstância e as ambiguidades desse mundo moderno. Portanto, reitera-se a necessidade de uma abordagem educacional integrativa e menos prescritiva, que considere a saúde emocional e psicológica das crianças como um pilar tão importante quanto o cognitivo.

**Palavras-chave:** tédio; desenvolvimento infantil; educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaríamos de expressar nossa gratidão a todos que contribuíram para a realização deste estudo. Embora não tenhamos recebido financiamento específico de agências de fomento, o apoio e a colaboração de colegas, orientadores e Hub foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradecemos especialmente à psicóloga e mestre Samila Marques Leão e à psicóloga e mestre Patrícia Carvalho Moreira, pesquisadoras que ofereceram suas valiosas orientações e feedbacks.

## **Referências (NBR 6023) –**

MORAIS, B. P. de. A relação entre medicalização e educação. **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (SENPE)**, v. 3, n. 1, n.p. , 2020.

RODRIGUES, D. *et al.* As idades da vida: criança na obra de Vigotski. *In: Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis.* Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019, p. 134-158. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/gisele\\_toassa-EBOOK.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/gisele_toassa-EBOOK.pdf). Acesso em: 18 fev. 2025.

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

# **PESSOAS COM TRANSTORNO MENTAL EM CONFLITO COM A LEI: EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO CULTURAL**

Laura Dedite Rodrigues Nascimento

Paula Morais Patrício Cavalcante

Stella de Sousa dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A Reforma Psiquiátrica, foi influenciada pelo Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), movimento plural composto por trabalhadores integrantes do movimento sanitário, sindicalistas, membros de associações de profissionais, associações de familiares e pessoas com longo histórico de internações psiquiátricas. Esse movimento denunciava situações de negligências e maus-tratos ocorridos dentro dos hospitais psiquiátricos. Ao criticar o modelo assistencial hospitalocêntrico e biomédico, visava-se reformular os modelos de atenção, gestão e promoção de práticas voltadas para pessoas com transtorno mental ou deficiência psicossocial.

A Lei nº10.216/2001 marca um ponto crucial na evolução da política de saúde mental do país. Promulgada em 6 de abril de 2001, no Brasil, sucede uma realidade marcada pelo modelo psiquiátrico tradicional, no qual o tratamento das questões relacionadas à saúde mental era predominantemente focado na doença. Alinhado ao paradigma biomédico, o qual, direta e indiretamente, não apenas negligenciava o sofrimento subjetivo das pessoas com transtorno mental, mas também resultava em práticas de exclusão e controle, frequentemente levando à repressão das liberdades individuais dos usuários dos serviços de cuidado e reforçando o preconceito e estereótipos sociais.

O novo paradigma de atenção psicossocial, ancorado em políticas comunitárias e territoriais, sugere compreender a pessoa com transtorno mental e seu contexto como o centro do processo terapêutico, uma vez que reconhece e valoriza a autonomia individual, a inclusão da família e da comunidade como elementos fundamentais. Desse modo, busca alcançar uma intervenção psicossocial eficaz, que ofereça cuidado especializado, proteja os direitos humanos desses indivíduos e promova integração social, tendo em vista que, em contato com a cultura, é possível desenvolver um tratamento mais adequado para o sujeito.

Apesar dos avanços teóricos e legislativos, a aplicação prática dessas políticas enfrenta desafios significativos. Esse distanciamento revela a necessidade contínua de pensar, desenvolver e implementar novas políticas públicas que aproximem esses ideais da realidade,

reafirmando a importância de uma abordagem integrada, baseada em parâmetros psicossociais na promoção de atenção e de assistência às pessoas com transtorno mental.

A resolução nº487 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) surge como uma estratégia e uma tentativa de implementar as políticas públicas vigentes, de monitorar e fiscalizar o cumprimento da lei e garantir o acesso das pessoas com transtorno mental aos seus direitos. Porém, ainda há muitos avanços a serem feitos. Portanto, ao considerar as particularidades da assistência aos indivíduos em sofrimento psíquico, especialmente aqueles em conflito com a lei, torna-se evidente a urgência de superar os modelos institucionais e asilares ainda presentes. A utilização das medidas de segurança detentivas, conforme estabelecidas pelo Código Penal Brasileiro, muitas vezes resulta na segregação e no aprisionamento perpétuo de pessoas com transtorno mental em ambientes que não garantem sua reintegração social nem o acesso adequado à saúde.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente trabalho foi realizado com base na Lei nº 10.216/2001, conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica, e na Resolução 487 do CNJ, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Para a complementação dos dados, averiguamos a Constituição Penal Brasileira e o censo oferecido pelo Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), o qual que fornece informações estatísticas acerca do sistema penal brasileiro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando os aspectos sociais e culturais dos anos 70, o Brasil era atravessado pelo contexto lógico psiquiátrico, social, político e cultural da época, em que as intervenções em saúde mental focalizavam no transtorno. Esse modelo tinha como base a perspectiva biomédica de compreensão da saúde. Essa lógica distanciava-se do sofrimento subjetivo do sujeito e resultava em um sistema de exclusão, controle e repressão da pessoa com transtorno mental.

Com base nas influências do Movimento Sanitário ocorrido na Itália, das Comunidades Terapêuticas implementadas na Inglaterra e nos Estados Unidos e na Psicoterapia Institucional existente na França, ampliou-se o olhar para a questão das pessoas com transtorno mental ou deficiência psicossocial. Desse modo, as lutas sociais acerca dessa causa transformaram as concepções acerca do modelo de assistência à pessoa com transtorno mental, ao desenvolver novos valores culturais, reestruturar o modelo de prestação de serviços através de novos saberes,

práticas e fomentar uma relação respeitosa e saudável entre as instituições de cuidado e as pessoas em sofrimento psíquico.

A Reforma Psiquiátrica propõe um modelo de atenção psicossocial que compreende como objeto de atuação a pessoa e o seu contexto, os quais são ativos na mudança. Assim, a autonomia do indivíduo, a inclusão da família e da comunidade são essenciais na intervenção psicossocial. Além disso, as práticas integradas com a comunidade têm por finalidade superar o modelo asilar através de uma rede de serviços de atenção psicossocial, composta por políticas de base territorial e comunitária com estratégias de cuidado interdisciplinares e intersetoriais, cujo objetivo é a integração social e a proteção dos direitos humanos.

Tendo em vista a busca pela superação do modelo asilar e a busca por políticas públicas que vão ao encontro de uma perspectiva da atenção psicossocial, foi implantada a Lei nº 10.216/2001, uma política específica que tem por finalidade tratar de formas legais questões referentes à política de saúde mental e dos direitos de pessoas com transtorno mental. Ela assegura que os direitos cabem à todas as pessoas com transtorno mental, sendo de responsabilidade do Estado desenvolver políticas de assistência e promoção de práticas de saúde mental, com a devida participação da família e da comunidade, uma vez que há uma tríade formada pela família, comunidade e pelo trabalho, que impacta essencialmente na integração e no convívio social.

A Lei da Reforma Psiquiátrica aborda o tratamento feito por meio de internação, que, por sua vez, só será indicado quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes. A internação, segundo essa lei, só poderá ser realizada com base em laudo médico, o qual certifique os motivos dela. Sendo assim, ela propõe que o Estado deverá oferecer tratamento e atenção integral à pessoa com transtorno mental, visando, durante todo o processo, a reinserção social do indivíduo. Em casos em que há dificuldades na inserção social, o paciente fará parte de política específica de cuidado, planejada e com reabilitação psicossocial assistida, aspirando, assim, a reintegração comunitária e o fortalecimento de vínculos.

Entretanto, apesar das formulações teóricas da Reforma Psiquiátrica, o cenário real é outro. De acordo com dados do Censo Nacional sobre os Estabelecimentos de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (ECTPs), realizado em 2011, 18 indivíduos estão internados há mais de 30 anos, pena máxima para pessoas imputáveis. Além disso, 606 pessoas estão institucionalizadas por um tempo que excede o tempo de pena do crime cometido. Essas informações mostram como a inimputabilidade penal, na prática, é usada como uma ferramenta para manter aprisionados e separados da sociedade aqueles com transtornos mentais.

Quando Vygotsky afirma que: “estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”, ele possibilita a compreensão acerca da relação existente entre os sentidos e significados sociais. Os significados retrógrados acerca do transtorno mental estão velados nos modelos de intervenção frente a pessoas com transtorno mental, portanto, apesar do investimento em uma nova forma de compreensão acerca dos mais complexos que atravessam a questão do sofrimento psíquico, há controvérsias acerca do que é pregado na teoria e assegurado por lei e o que realmente é vivenciado na sociedade e nas instituições de cuidado.

Desta forma, uma vez que é de comum a compreensão de que há um distanciamento entre o ideal e o real, novas políticas públicas são elaboradas na tentativa de aproximar tais aspectos e reiterar a importância de um olhar e uma prática integrada com parâmetros psicossociais na atenção a e na assistência de pessoas com transtorno mental.

Ao afunilar as particularidades da assistência prestada a pessoas com sofrimento psíquico e considerar a atenção fornecida às pessoas em conflito com a lei, o cenário de distanciamento entre o panorama real e a perspectiva ideal mostra-se ainda mais presente. Ao observar a prática, é possível se deparar com meios de usar as brechas do sistema judiciário para violentar a pessoa com transtorno mental, segregando-a e mantendo-na institucionalizada, sob a justificativa de cumprimento de medida de segurança.

Dentro do Código Penal Brasileiro, há o Decreto – Lei nº 2.848/1940, que, já em seu título terceiro, discute acerca da responsabilidade penal, dispondo em seu Artigo 26º que: “É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento” (Brasil, 1942, n.p.). Ou seja, uma pessoa que, devido a certas circunstâncias (como um transtorno mental), não pode ser responsabilizada por um ato considerado crime, tem esse direito assegurado.

O Código Penal Brasileiro abarca também medidas de segurança, as quais são medidas compulsórias previstas para as pessoas que cometeram atos que se configuram como crime, mas que, por determinado contexto, há particularidades na intervenção jurídica. Nesse sentido, vê-se no Artigo 96º do Código Penal Brasileiro, as seguintes proposições: medida de segurança detentiva, quando pessoa com transtorno mental em conflito com a lei sofre internação em hospital de custódia e tratamento psiquiátrico ou, à falta deste, em outro estabelecimento adequado; medida de segurança restritiva, quando a pessoa com transtorno mental em conflito com a lei será sujeita a tratamento ambulatorial.

Contudo, a estrutura da medida detentiva de segurança abre margem para a segregação de pessoas com transtorno mental, uma vez que, legalmente, permite mantê-las em instituições que, apesar de terem o dever de cuidar e ressocializar, são, muitas vezes, um ambiente punitivo, excludente, não garantindo o acesso à saúde e manifestando preconceitos e estereótipos. A medida detentiva reforça o caráter asilar e institucionalizado, o qual deveria ter sido extinto desde a Reforma Psiquiátrica no Brasil. Assim, na prática, ao invés de propor práticas de cuidado para com as pessoas em sofrimento psíquico, é adotado um panorama manicomial que resulta na prisão perpétua desses indivíduos e promove maus-tratos.

Tendo em vista tais problemáticas, o Conselho Nacional de Justiça estabeleceu uma resolução com a finalidade de Instituir a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabelecer procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei n. 10.216/2001, no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança. A Resolução nº487/2023 do CNJ estabelece que a autoridade judicial determinará a modalidade mais indicada ao tratamento de saúde da pessoa acusada e que o tratamento ambulatorial será priorizado e o acompanhamento dessa medida será feito considerando o desenvolvimento do Plano Terapêutico Singular e demais aspectos abordados pela equipe psicossocial. A possibilidade de extinção de tal medida será avaliada pela autoridade judicial, no mínimo anualmente.

Sendo assim, a medida de internação só será adotada em casos absolutamente excepcionais, devendo ser cumprida em leito de saúde mental em hospital geral ou outro equipamento de saúde referenciado pelo CAPS da RAPS, sendo, portanto, vedada a internação em unidades prisionais ou em instituições com características asilares. Prevendo a desinstitucionalização, o acesso à saúde, ao cuidado e à atenção às pessoas com transtorno mental ou deficiência psicossocial, desde 28 de agosto de 2024, todos os hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico serão fechados e o tratamento em saúde mental será integralizado, devendo ocorrer junto à comunidade e com medidas adequadas à reabilitação social assistida em meio aberto.

Tendo em vista dados do SISDEPEN, durante o período de julho a dezembro de 2023, havia 2.342 pessoas em medida de segurança no Brasil. Desse total, 2.330 estavam em internação e 212 em tratamento ambulatorial. Relacionando com o resultado de 846.021 pessoas em privação de liberdade em estabelecimentos prisionais e em prisão domiciliar, o agrupamento de pessoas com transtorno mental em conflito com a lei representa cerca de 0,30% da população em privação de liberdade no país. Isso gera a reflexão acerca da possibilidade de criar políticas públicas assertivas e específicas para promover saúde, cuidado e qualidade de vida para tais

peças. Reconhecendo a importância da resolução 487 do CNJ, entendemos também sua limitação e constante desafio com a transinstitucionalização: não basta apenas fechar os HCTPs, faz-se necessário pensar constantemente em práticas de prevenção e promoção do cuidado, de modo a garantir o acesso aos direitos essenciais garantidos por lei a todos os cidadãos brasileiros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que as ideias implementadas pela Reforma Psiquiátrica no Brasil propõem a garantia de direitos e acesso à saúde até então negligenciados a pessoas com transtorno mental ou deficiência psicossocial. Contudo, o ideal previsto na lei 10.216/2001 não alcança o previsto em seu artigo 1º, uma vez que há distinção no tratamento da pessoa com transtorno mental, tendo em vista o cenário de discriminação, preconceito e violência para com as pessoas com transtorno mental em conflito com a lei.

O ser humano, ao ser constituído pela interação com o meio em que está inserido, segundo Vygotsky não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. Desse modo, é compreensível que a pessoa com transtorno mental tenha direito ao cuidado, à atenção voltada para suas necessidades específicas, ao acesso a tratamentos mais adequados referentes à sua demanda, ao convívio familiar e social e à oportunidade no mercado de trabalho, possibilitando, assim, a mediação e internalização de elementos mais saudáveis.

Contudo, embora existam políticas como a Resolução 487/2023 do CNJ, é fundamental refletir sobre o cenário atual e propor medidas mais eficazes para esse público. Isso exige a formulação crítica de políticas públicas que, além de reconhecerem seus limites, promovam novas práticas e aprimorem a assistência psicossocial aos cidadãos brasileiros. . “É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade” -Nise da Silveira.

**Palavras-chave:** Reforma Psiquiátrica; poder judiciário; Psicologia Histórico Cultural.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o nosso processo de aprendizado. Ao professor Emanuel Lima, que mostrou um caminho para a construção do presente artigo.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110216.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm). Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 487, de 15 de fevereiro de 2023.** Dispõe sobre a política institucional do Poder Judiciário para a atenção às pessoas em situação de rua e sobre a criação do Comitê Nacional PopRuaJud. Brasília, DF: Diário da Justiça Eletrônico, CNJ, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original2015232023022863fe60db44835.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.: .

SISDEPEN. Sistema de Estatísticas Penitenciárias [banco de dados]. **Dados estatísticos do sistema penitenciário:** período de julho a dezembro de 2023. Brasília,DF: SENAPPEN, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DINIZ, D. **A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil:** censo 2011 Brasília: Letras Livres- Editora Universidade de Brasília, 2013.

# **O LÚDICO COMO RECURSO TERAPÊUTICO NA CLÍNICA COM CRIANÇAS: REFLEXÕES PELA ÓTICA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Marina Machado da Trindade  
Andrezza Oliveira da Silva  
Luciana Martins Quixadá

## **INTRODUÇÃO**

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) foi desenvolvida com base nas teorias de Alexander Luria, Alexis Leontiev e Lev Vygotsky, sendo o último o maior representante dessa abordagem teórica, o qual se alicerça nas ideias desenvolvidas pelo Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels (Fittipaldi, 2006). Nascido na antiga Bielo-Rússia, em 1896, Vygotsky foi um dos pensadores da psicologia russa, no período pós-revolução de 1917. O estudioso produziu suas pesquisas durante a Revolução Bolchevique, período conturbado que sucedeu e marcou profundamente a sua vida e profissão (Lima, 2020). Desse modo, sua produção teve significativas contribuições nas discussões sobre os principais temas da Psicologia na Rússia e no resto do mundo.

Seguindo essa perspectiva, por meio dos estudos de Vygotsky, a Psicologia passou a ter um novo olhar sobre o homem, colocando o sujeito como responsável por modificar o ambiente à sua volta, ao passo que também modifica a sua própria natureza (Sirgado, 1990). Ao longo de sua obra, Vygotsky abordou o desenvolvimento da personalidade infantil, destacando que esse processo ocorre sob três condições essenciais: cooperação, superação e emancipação humana (Vygotsky, 1931/2000). Ele argumentava que o desenvolvimento da personalidade dá-se do social para o individual (Vygotsky, 1932/2001), desafiando a concepção de personalidade predominante em sua época. Assim, Vygotsky não apresenta uma teoria da personalidade que se inicia no indivíduo, mas, sim, uma visão do ser humano como intrinsecamente social, simbólico e cultural, em que todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 2007, p. 57-58).

Segundo Oliveira (2011), Vygotsky entende que o desenvolvimento humano é constituído socialmente, ocorrendo através da interação com o ambiente social e cultural. Ele propõe que a evolução de uma base material ao longo da vida do indivíduo e da espécie está intimamente relacionada a um dos principais pressupostos de seu trabalho, que abrange o outro extremo do funcionamento humano: “o ser humano transforma-se de um ser biológico em um ser sócio-histórico, em um processo no qual a cultura é fundamental para a formação da natureza humana” (Oliveira, 2011, p. 17). Dessa forma, a interação social, por meio do contato direto com

outros membros da cultura, fornece os elementos essenciais para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Essa interação é mediada pela linguagem, que atua como intermediária entre o indivíduo e a cultura.

Neste trabalho, enfatiza-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada por ser a zona entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, a possibilidade de desenvolvimento estabelecida na relação entre pessoas ou instrumentos mediadores da cultura (Prestes, 2010). Destacando, especificamente, o desenvolvimento da criança, temos que a ZDP é o espaço entre o que a criança já sabe, isto é, que já sabe fazer sozinha e aquilo que ela tem a potencialidade de vir a ser, desde que seja assistida e que possa aprender com os outros.

No que tange ao ato de brincar, considera-se que o jogo mobiliza a ZDP, pois oferece um espaço no qual as crianças podem aprender e desenvolver diferentes habilidades, quando mediadas pela orientação e o apoio de um adulto (Vygotsky, 1978). Nesse contexto, Lima (2020) argumenta que a clínica psicológica configura-se como um espaço de mediação, desenvolvimento e subjetivação. Diante disso, o presente resumo busca refletir, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, sobre a importância da utilização de jogos e atividades lúdicas como recurso terapêutico na clínica psicológica em crianças.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

No presente estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa. Enquanto método investigativo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, a qual possui o objetivo de explorar problemáticas por meio de fundamentações teóricas. De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p.71), esse tipo de pesquisa "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". Mais especificamente, trata-se de uma revisão narrativa. Nesse método, o autor busca fornecer uma visão geral de um campo de conhecimento, descrevendo e discutindo o assunto em questão (Flor *et al.*, 2021). No que tange aos procedimentos, realizou-se uma busca nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, que foram escolhidas por possuírem uma grande quantidade de artigos. Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores: psicologia clínica, jogo, psicologia histórico-cultural, zona de desenvolvimento proximal.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Vygotsky destaca que a leitura do comportamento humano deveria incluir as dimensões fisiológica (material), cultural/simbólica (conjunto de signos) e histórica (Santos, 2015). Dessa forma, ao adotar uma perspectiva histórico-cultural, ele acreditava que a personalidade se forma

por meio das interações com outras pessoas, com base em processos sociais de significação e, portanto, ao longo de um desenvolvimento histórico.

Durante o desenvolvimento, o indivíduo modifica-se conforme as necessidades das relações que estabelece com outras pessoas. Essas interações provocam transformações que afetam seu comportamento e moldam o desenvolvimento de seu pensamento ao longo de toda a vida. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (Vygotsky, 1984). Para Vygotsky, o que parece ser uma característica individual é, na verdade, o produto das interações e das relações com os outros. Nossas atitudes e traços pessoais estão relacionados às trocas que ocorrem no contexto coletivo.

Conforme Oliveira (2011), é no cenário social que os significados são negociados e compartilhados, que o conhecimento é construído e internalizado. Vygotsky, ao falar sobre a origem das funções psíquicas, afirma que sua gênese está na relação do indivíduo com o contexto social, categorizando memória, consciência, percepção, atenção, fala e pensamento como alguns dos exemplos de funções psicológicas superiores (Coelho; Pisoni, 2012). Desse modo, torna-se evidente que tais funções estão intrinsecamente vinculadas ao contexto social e cultural, ocorrendo por meio da linguagem.

Segundo Oliveira (2011), Vygotsky distingue dois componentes da palavra: o significado propriamente dito e o "sentido". O significado refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas dele. Desse modo, o sentido da palavra relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos. Relacionando essa análise ao ato de brincar e à utilização de jogos na clínica psicológica, é possível perceber que a brincadeira desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Por meio do brincar, a criança distancia-se das limitações do seu mundo real, criando situações imaginárias que lhe permitem explorar, reviver e elaborar as próprias experiências.

Outrossim, Vygotsky (1991, p. 106) afirma que “[...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade como uma forma de atividade”. Vygotsky (1991, p.126) ainda acrescenta em sua teoria que é “[...] no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Percebe-se, então,

uma distinção entre brincadeira e outras atividades infantis, visto que, na primeira, existem as regras e a imaginação, tanto de forma implícita quanto explícita. Logo, entende-se o ato de brincar como uma atividade simbólica, livre e não estruturada. No entanto, qualquer tipo de brincadeira pode envolver regras, já que a criança adota normas pré-existentes e comportamentos baseados em suas experiências. Isso evidencia a existência de processos de simbolização e de construção de sentidos e significados.

Nesse sentido, conforme enfatizado por Vygotsky (2010), é crucial que um adulto exerça o papel de mediador no desenvolvimento infantil, sendo responsável por ajudar a criança na atribuição de significados às informações que serão adquiridas nessa fase. A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, isto é, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (Vygotsky, 1984, p. 97). Nesse contexto, o profissional de psicologia atua como mediador no processo terapêutico da criança.

De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira é uma situação imaginária criada pela criança, através da qual ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade e condição de ser criança. Para o autor, a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade (Vygotsky, 1991). No contexto da clínica psicológica, a utilização de jogos pode facilitar a expressão emocional e a compreensão das próprias emoções pela criança.

Além disso, o ato de brincar é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e das convenções presentes na cultura. No ambiente terapêutico, os jogos permitem que a criança não só compreenda os significados das emoções e fenômenos, mas também internalize esses significados por meio das interações mediadas pelo terapeuta e pela interação com outras crianças, quando em contextos de grupo. Dessa forma, os jogos facilitam a aprendizagem social e emocional, permitindo que as crianças compartilhem e compreendam as emoções de maneira coletiva e individual.

O ato de brincar, além de proporcionar um melhor desenvolvimento, pode também incorporar valores morais e culturais e, assim, a criança será preparada para lidar com o meio social. É por meio das brincadeiras espontâneas que pode ocorrer o desenvolvimento das emoções e, assim, as crianças desenvolvem a sua individualidade e sua sociabilidade. Logo, a utilização de recursos lúdicos na clínica psicológica ajuda a facilitar a expressão emocional, pois as crianças, especialmente as mais novas, podem ter dificuldades para expressar verbalmente seus sentimentos e emoções (Schaefer, 2003; Ray, 2011).

Nesse caminho, brincadeiras e jogos permitem que as crianças se comuniquem de maneira mais simbólica e intuitiva. Além disso, esses recursos desenvolvem habilidades sociais e de resolução de conflitos, oferecendo oportunidades para que as crianças aprendam a interagir com outras pessoas, a resolver conflitos e a cooperar em situações desafiadoras. (Schaefer, 2003; Ray, 2011). Portanto, considera-se, assim, que o uso de brincadeiras e jogos nesse modelo clínico é capaz de contribuir para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidencia-se que o ato de brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, facilitando a expressão emocional, promovendo a internalização de significados e impulsionando o desenvolvimento cognitivo e social. A brincadeira permite que a criança explore e elabore experiências e interaja socialmente. A integração de brincadeiras e jogos no ambiente terapêutico, mediada por profissionais de psicologia, revela-se uma prática pertinente para o desenvolvimento infantil. Essas atividades não apenas facilitam a expressão simbólica e intuitiva de emoções e de sentimentos, mas também promovem a construção de significados através das interações sociais, conforme proposto por Vygotsky.

No entanto, durante a pesquisa, constatou-se a escassez de artigos que abordam especificamente a utilização de recursos lúdicos na clínica histórico-cultural com crianças. A maioria dos estudos encontrados tratava da importância do brincar no desenvolvimento infantil de maneira geral, sem focar diretamente na aplicação desses recursos no contexto clínico sob a perspectiva histórico-cultural. Portanto, é importante que sejam desenvolvidas mais pesquisas e práticas clínicas, as quais considerem e aprofundem a utilização de recursos lúdicos na abordagem histórico-cultural.

**Palavras-chave:** psicologia clínica; lúdico; Psicologia Histórico-Cultural.

**REFERÊNCIAS** COELHO, L.a; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista E-Ped**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky - sua teoria e a influencia na educacao.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%ADncia_na_educacao.pdf). Acesso em: 19 fev. 2025.

FITTIPALDI, C. Bi. A influência que as idéias marxistas exerceram sobre vygotsky. **Revista da Educação**, [s.l.], n.1, p. 74-78, 20 jun. 2006. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/20/9>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FLOR; T. O., GONÇALVES; A. J. S., JÚNIOR; A. J. V., TRAJANO; V. S. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. *In: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, VI, 2021, online. Anais*. Editora Realize, 2021. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2021/TRABALHO\\_EV161\\_MD1\\_SA102\\_ID1931\\_28092021174857.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2021/TRABALHO_EV161_MD1_SA102_ID1931_28092021174857.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, A. I. L. (org.). **Cartas para Vigotski**: ensaios em psicologia clínica histórico-cultural. 1 ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2020.

---

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2011.

RAY, D. C. **Advanced play therapy**: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice. New York: Routledge, 2011.

SANTOS, L. G **Inconsciente**: uma reflexão desde a psicologia e Vigotski. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.pucsp.br/handle/handle/17136>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SCHAEFER, C. (Ed.). **Foundations of play therapy**. Hoboken, NJ: Wiley, 2003.

SIRGADO, A. P. A corrente sócio histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p.61-67, 1990. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/corrente\\_socio-historica\\_repeb.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/corrente_socio-historica_repeb.pdf). Acesso em: 17 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Conclusiones. Futuras vias de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. *In: VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas*: Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000.

\_\_\_\_\_. A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget. Estudo crítico. *In: VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1932/2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# **A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL EM CUIDADOS PALIATIVOS COM PACIENTES ADULTOS COM DOENÇAS QUE AMEAÇAM A CONTINUIDADE DA VIDA**

Rodrigo Lima Botelho  
Patrícia Carvalho Moreira

## **INTRODUÇÃO**

Os cuidados paliativos surgem como uma resposta humanizada e respeitosa diante das condições terminais, reconhecendo a importância de garantir que os pacientes e suas famílias recebam assistência significativa, com dignidade e conforto até o final da jornada. Essa prática representa um pilar essencial na assistência da saúde contemporânea, apontando como a qualidade de vida e o bem-estar emocional são tão prioritários quanto o tratamento clínico. Nesse sentido, sob o olhar histórico-cultural, o paciente é o todo, não apenas aquela condição médica apresentada naquele momento. Sendo assim, o foco precisa ser a qualidade de vida, de modo a garantir o alívio da dor, evidenciando, assim, os aspectos dignos do indivíduo em seus âmbitos emocionais, sociais, culturais e espirituais.

Além disso, nessa perspectiva, busca-se moldar a visão sobre doença e morte, considerando sempre como aspectos importantes a bagagem cultural do sujeito, suas crenças e as práticas espirituais, tornando a abordagem profissional humana, respeitosa e personalizada, já que cada narrativa é de grande significado, o que permite o paciente expressar-se sobre suas emoções, medos, angústias e esperanças. Desse modo, o profissional tem por função ajudar o paciente a encontrar sentido na construção de sua narrativa particular. Assim, inserido nos âmbitos particulares do sujeito, a psicologia tem também na família, nos amigos e na comunidade os alicerces importantes dentro do cuidado paliativo. Eles são essenciais no fortalecimento dos laços, oferecendo suporte emocional a todos os envolvidos no processo das narrativas do sujeito.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo conhecer a contribuição da atuação da Psicologia em relação aos cuidados paliativos com pacientes adultos com doenças que ameaçam a continuidade da vida, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A revisão integrativa realizada entre agosto e dezembro de 2023 consultou bases de dados como LILACS, BVS, LILACS, Google Acadêmico e IBECs. Os critérios de exclusão

foram: artigos completos, publicados entre os anos de 2019 e 2023 (últimos cinco anos) nos idiomas inglês, português, espanhol e alemão. Excluiu-se da pesquisa dados secundários, inadequação ao tema abordado, monografias, dissertações, teses, editoriais, dados indisponíveis para a leitura na íntegra e estudos em que a população estudada não fosse de pacientes e familiares em cuidados paliativos. Foram obtidos 2.967 artigos, após aplicar-se os critérios de inclusão e exclusão, obteve-se 34 artigos dos quais foram selecionados 6 artigos para análise.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados demonstraram que a intervenção psicológica em cuidados paliativos sob a perspectiva histórico-cultural contribui significativamente para o alívio do sofrimento emocional, auxiliando na aceitação da condição de saúde, no enfrentamento da dor e na melhoria da qualidade de vida dos pacientes e suas famílias. Nesse sentido, o profissional da psicologia, integrado a uma equipe multidisciplinar, trabalhará em conjunto com enfermeiros, médicos e assistentes sociais, integrando, assim, a equipe de cuidados paliativos. Assim, no elo da comunicação entre o paciente, família e equipe, esses profissionais levam esse bem-estar, identificando as demandas e tratando da melhor forma o paciente, não só dando o apoio físico em caso de limitações, mas principalmente emocional, sempre considerando seus valores particulares.

Dessa forma, os pacientes sentem-se autônomos, tendo sempre as informações claras sobre a doença, os pontos trabalhados dentro de cada intervenção profissional, as retiradas de estigmas e preconceitos que socialmente o sujeito possa carregar e sobre as evoluções da doença, de modo que o paciente saiba a melhor decisão a ser tomada e para que sua qualidade de vida se mantenha digna. Assim, a Psicologia sempre busca instruir os familiares e os profissionais da saúde sobre aquele paciente, sua forma de ser e como melhor lidar com ele, preservando sua autonomia e mantendo um processo de humanização. Assim, busca-se que os contextos pré-existentis jamais sejam anulados, ao contrário, eles são trabalhados e modificados por meio de diversas formas, como, por exemplo, a escuta e o aconselhamento individual e familiar, fomentando, assim, reconciliações e despedidas.

Logo, a Psicologia em cuidados paliativos, sob a perspectiva histórico-cultural, busca trabalhar de forma contínua e integrada aos aspectos que atravessam o sujeito, compreendendo-o por meio da avaliação psicológica. Além disso, oferece suporte à família, que também vivencia e enfrenta o luto, respeitando a cultura do indivíduo e reconhecendo-o como um ser psicossocial. Nesse contexto, trabalha-se a espiritualidade conforme necessário, sempre

preservando suas narrativas e os significados a elas atribuídos.. Ademais, compreende-se que tais manejos devem estar em consonância com e incorporados às políticas públicas para a saúde mental, visto que a vida cotidiana se estende muito além do consultório, sendo assim, é fundamental considerar o contexto econômico e a influência do capitalismo nesse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo conhecer a contribuição da atuação da psicologia em cuidados paliativos na perspectiva histórico-cultural com pacientes adultos com doenças que ameaçam a continuidade da vida.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a saúde não é apenas uma questão individual, mas está diretamente relacionada ao contexto cultural e social em que vivemos. Esse contexto molda-nos, orienta-nos e influencia-nos nas nossas experiências por meio das práticas sociais, normas e valores. Dessa forma, a linguagem e os símbolos desempenham um papel fundamental na nossa interação com o mundo, permitindo-nos integrar-se a ele como seres subjetivos e interconectados. Assim, ela promove uma visão integral da saúde, considerando a interconexão entre a história pessoal, o ambiente histórico-cultural e as relações sociais.

A atuação da psicologia em cuidados paliativos, sob a perspectiva Histórico-Cultural, é fundamental para proporcionar suporte emocional e psicológico adequado a pacientes adultos com doenças graves e terminais. Sua abordagem holística e centrada no paciente contribui para uma experiência mais digna e confortável no fim da vida, respeitando a individualidade e promovendo o bem-estar integral do paciente. Por isso, frisa-se em essencial a promoção da qualidade de vida, isto é, busca-se o melhor enfrentamento do adoecimento; a prevenção e alívio do sofrimento, identificando precocemente e avaliando os tratamentos para a dor: sejam problemas físicos, psicossociais e espirituais. Nesse sentido, uma equipe multiprofissional é de extrema importância para orientar e manejar as questões de cunho mental, físico, espiritual e social.

Dessa forma, a abordagem histórico-cultural nos cuidados paliativos reconhece e valoriza a diversidade cultural, garantindo que os recursos de cuidado sejam sensíveis e eficazes para o paciente até o fim da vida, em conjunto com sua família, amigos e comunidade. Assim, promove um cuidado humanizado, centrado no paciente, respeitoso e que preserva a identidade cultural de cada indivíduo.

Portanto, o profissional da psicologia que trabalha sob essa perspectiva deve ser sensível, holístico e tentar adaptar-se cultural e socialmente, e respeitando os rituais e práticas espirituais

do paciente, valorizando as narrativas pessoais e familiares, tendo uma comunicação sensível, promovendo inclusão à rede de apoio comunitária e buscando a promoção do bem-estar integral e humanizado até o fim da jornada. Além disso, é importante que o profissional da psicologia estude e pesquise o contexto histórico-cultural do paciente, considerando como elementos culturais a cultura comunitária, o ritual, os simbolismos, os costumes, os comportamentos, as práticas em saúde, pois eles influenciam no sofrimento humano, na experiência de adoecimento e na percepção de morte. Por conseguinte, dada a relevância da interface do tema e escassez de estudos, é importante o desenvolvimento de pesquisa de campo nessa temática.

**Palavras-chave:** cuidados paliativos; psicologia; histórico-cultural.

## REFERÊNCIAS

SAÚDE BUSINESS. **O papel da tecnologia no combate ao coronavírus.** *Saúde Business*. [S.l.]: SAÚDE BUSINESS, 2025.. Disponível em <https://saudebusiness.com/voce-informa/o-papel-da-tecnologia-no-combate-ao-coronavirus/> Acesso 2023 fev. 2025.

BARAGLIA, A. O. En busca del buen morir. **Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires**, [s.l.], v. 43, n. 1, p. 2314-3312,. 2023. Disponível em: <https://ojs.hospitalitaliano.org.ar/index.php/revistahi/article/view/262>. Acesso: 20 fev. 2025.

SILVA, S. M. de O.; GOMES, L. B. de S. S.; FREITAS, R. C. M. V. de; LIMA, J. de A. A Assistência Pré-natal às Gestantes em Situação de Rua: Revisão Integrativa. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 274–286, 2023. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/587>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LOUZADA, T. G. As contribuições da Psicologia na atenção à pessoa em cuidados paliativos e no acolhimento de seus familiares à luz da perspectiva existencial. 2021. Artigo de Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4861>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LUCENA, L. L. **Cuidados paliativos na terminalidade:** revisão integrativa no campo da psicologia hospitalar. 2019. TCC (Especialização em Cuidados Paliativos) -Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17421>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MILANI, L. B.; MILANI, I. C. Bi. O papel do psicólogo nos cuidados paliativos no Brasil. *In*: ALMEIDA, F. A. **Cuidados paliativos:** práticas, teorias e análises- volume 2. Guarujá-SP: Editora Científica Digital Ltda, 2022, p. 37-48. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-188-8.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NICKEL, L. *et al.* Research groups in palliative care: the brazilian reality from 1994 to 2014. **Escola Anna Nery**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 70-76, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ean/a/r5rFsxxwDgvYLbZzNWZstFj/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEREIRA, J. P. A. *et al.* O processo de auto perda dos pacientes em estado terminal no contexto hospitalar: o fazer do psicólogo frente à vivência da terminalidade e a importância dos cuidados paliativos. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, Sergipe, v. 6, n. 1, p. 261-261, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/7655>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUSA, G. M. R. de; BARBOSA, T. R. A.; GUIMARÃES, T. M. M. Uso de substâncias psicoativas durante a gestação e seus malefícios ao neonato. **Research, Society And Development**, [s.l.], v. 11, n. 6, p. 6911628675, 20 abr. 2022.

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28675>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUZA, M. T.; ANGELUCI, C. A.; PESSALACIA, J. D. R. Intervenções educativas de planejamento antecipado de cuidados na adesão às diretivas antecipadas de vontade: revisão integrativa. **Cult. cuid**, [s.l.], v. 27, n. 65, p. 232-248, 2023. t Disponível em:

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/133196/1/CultCuid65\\_18.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/133196/1/CultCuid65_18.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

PEQUENO, R. G. **Psicologia Histórico-Cultural: o que é?**. [S.l.]: Raphael Pequeno, 2024.

Disponível em: <https://raphaelpequeno.com/historico-cultural/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

# VIVÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: POR UMA PSICOLOGIA ANTIRRACISTA.

Isabel Teresa Fortes Castelo Branco

Luanna Cássia de Castro Rocha

Maria Allicy Ferreira de Oliveira

Samila Marques Leão

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as vivências acadêmicas relacionadas ao racismo de alunos de um curso de graduação em Psicologia, da cidade de Teresina-PI, fundamentado na Psicologia Histórico-cultural, com ênfase na teoria de Vygotsky. A escolha desse enfoque teórico justifica-se pela relevância dos conceitos de aprendizagem, mediação, desenvolvimento humano e contexto sociocultural, essenciais para compreender o racismo e seus impactos na formação da identidade. Vygotsky destaca a influência do contexto sociocultural no desenvolvimento humano, proporcionando um embasamento teórico robusto para analisar como o racismo, como fenômeno histórico e social, impacta a formação da subjetividade e as relações do indivíduo.

O racismo é entendido como ideologia ampla, complexa, sistêmica e violenta que permeia a cultura, a política, a economia e a vida social (CFP, 2017). Ele altera processos de subjetivação e autoconceito das pessoas negras, desvalorizando sua autoimagem e impondo estereótipos negativos desde a infância (Silva, 2004). Silvio Almeida (2020) relaciona o racismo à estrutura capitalista. Dizendo de outro modo, a dominação de classes ocorre através de opressão racial e de controle social, perpetuando desigualdades sociais e econômicas.

No âmbito político, o racismo manifesta-se em leis e práticas institucionais que promovem desigualdades. Conforme Almeida (2020), o racismo no Direito vai além das normas legais, atuando em mecanismos de dominação e sujeição (Foucault, 2005). Este estudo também aborda a necessidade de uma educação crítica e inclusiva, que reconheça e combata o racismo estrutural nas instituições de ensino, visando a formação de psicólogos preparados para promover práticas antirracistas.

O artigo busca, ainda, analisar vivências de estudantes de Psicologia da UNIFSA sobre racismo no contexto acadêmico, investigar práticas pedagógicas e institucionais da UNIFSA no combate ao racismo e discutir a importância da formação antirracista para futuros psicólogos sob o olhar da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este trabalho é um relato de experiência, isto é, uma narração de vivência profissional, na qual estão expressos acontecimentos vividos em atividades das disciplinas de Psicologia Sócio-Histórica e Políticas Públicas do Brasil. A metodologia utilizada foi a descrição dos procedimentos, contexto e espaço institucional, articulando com conceitos e práticas da abordagem histórico-cultural, principalmente no que se refere a vivências acadêmicas de discussão sobre práticas antirracistas. O espaço de análise do nosso trabalho refere-se às vivências acadêmicas no curso de Psicologia do UNIFSA, nos períodos de 2023 a 2024, período cujo objetivo foi o de desenvolver habilidades e competências em contexto de exclusão, opressão e preconceito, principalmente no que se refere à garantia dos direitos humanos.

O presente estudo utilizou uma abordagem qualitativa para investigar as vivências dos alunos do curso de Psicologia da UNIFSA relacionadas ao racismo. Os dados foram coletados por meio dos registros do plano de ensino e aprendizagem, das atividades desenvolvidas nas disciplinas e na instituição, bem como os conteúdos e as práticas das disciplina de Psicologia sócio-histórica ( que se fundamentou na perspectiva de teóricos como Lev Vygotsky e Silvia Lane) e de Políticas Públicas (que teve como base a cartilha do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) Relações Raciais: Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) de 2017). Além disso, também foi usado como dado a participação nas atividades da “V Semana de Psicologia de 2023”, em especial a mesa redonda “Saúde mental da população negra e Psicologia Clínica”, e na “XIII Semana da Consciência Afro-Brasileira”, que celebra anualmente o Dia da Consciência Negra com apresentações artísticas, rodas de conversa e outras atividades, como o projeto de extensão Letramento Racial. Este evento foi escolhido por seu papel significativo na promoção da conscientização e discussão sobre questões raciais entre os alunos e professores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados revelaram que as nossas vivências como estudantes de psicologia da UNIFSA em relação ao racismo são marcadas por experiências significativas de conscientização e aprendizado, movimento que coaduna com a missão da faculdade de promover a formação de profissionais competentes nas suas áreas de atuação, valorizando as inovações científicas e tecnológicas, por meio de uma qualificação com base humanística que os habilite, como cidadãos conscientes e éticos, a desempenharem o papel de críticos, construtores e transformadores da sociedade.

Essa realidade também é vivenciada em disciplinas ministradas nos curso de Psicologia pela docente Samila Marques Leão, em específico, nas quais, sob a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, objetiva-se discorrer sobre as contribuições de Lev Vygotsky para a psicologia contemporânea, situando a constituição do psiquismo no contexto social e histórico em que vive e produzindo reflexões sobre um homem, de modo a compreender que ele não se constrói isoladamente, mas sim pelo convívio e participação social, em uma sociedade na qual o racismo é estrutural.

Entendemos que o ambiente acadêmico é um espaço fundamental para a reconstrução de pensamentos e formação de ideias importantes para o combate ao preconceito racial. O papel do educador tem fundamental importância na desconstrução de conceitos e também de pensamentos egocêntricos utilizados na sociedade a respeito do racismo, posicionamento que produz uma psicologia com compromisso social. Vale destacar que há uma grande necessidade de discussão e de propagação de ideias antirracistas no ambiente acadêmico e de uma atuação mais ativa das instituições e dos docentes a respeito do tema. Dessa forma, os planos de disciplinas, os eventos e as metodologias adotadas precisam tocar em questões referentes à questão étnico-racial, à garantia de direitos humanos e ao combate a todo tipo de preconceito.

A participação em eventos como a “Semana de Consciência Afro-Brasileira” foi um momento crucial para a reflexão e o debate sobre racismo e representatividade cultural. As apresentações artísticas e rodas de conversa proporcionaram um espaço seguro para discutir experiências de discriminação. Um dos momentos mais significativos foi a intervenção do projeto de extensão Letramento Racial, que visa promover a formação acadêmica em estudos étnico-raciais e combater as desigualdades perpetuadas pelo racismo estrutural no Brasil.

As aulas de Psicologia Sócio-Histórica, que abordam as implicações e contextos do racismo à luz da teoria de Vygotsky, e de Políticas Públicas são fundamentais para a compreensão crítica do fenômeno. A exemplo disso, na segunda unidade da última disciplina mencionada, temos, como conteúdo programático da segunda unidade, “O processo de socialização e a formação da personalidade do teórico Vygotsky, relacionando-os aos seguintes aspectos sociais: vulnerabilidades socioemocionais em crianças, adolescentes e adultos, racismo estrutural e saúde mental”.

Segundo Vygotsky, a linguagem é um mediador essencial no desenvolvimento psicológico e na formação da consciência. Dessa forma, ao analisar o racismo, nós estudantes consideramos como os discursos racistas moldam as relações sociais e contribuem para a manutenção das desigualdades. Essa perspectiva permitiu-nos como alunos, compreender o racismo não apenas como um fenômeno individual, mas uma construção social enraizada em

práticas e com significados compartilhados.

Além disso, discutimos a cartilha do CREPOP (2017), na disciplina de Políticas Públicas, por meio do conteúdo programático “Referências Técnicas/Notas Técnicas e Documentos de Referência para atuação de psicólogas/os em políticas públicas nas questões da saúde, assistência social, violência, direitos humanos, gênero, questões étnico-raciais e povos originários”. Essa reflexão permitiu uma análise abrangente das raízes históricas e sociais do racismo no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, evidenciando-o como um sistema complexo que permeia várias esferas sociais. A cartilha também destaca os impactos do racismo na vida psicológica das pessoas negras e indígenas, como baixa autoestima, depressão e traumas, além das desigualdades persistentes em áreas como educação, saúde, emprego e acesso à justiça.

A cartilha apresenta diversos tipos de racismo institucionalizado, demonstrando o fracasso das instituições e das organizações em prover um serviço profissional adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica, conceito discutido pelos ativistas integrantes do grupo Pantera Negra Stokely Carmichael. Nos serviços de saúde, as pessoas negras são as que mais sofrem as mazelas e dificuldades da sociedade. A cartilha aponta também que a população negra é maior do que a da população geral em todas as idades. No entanto, essa população é inviabilizada e, embora em maior número, não há, na sociedade brasileira, uma saúde específica para esse grupo social, tampouco uma medicina que cuide e acolha, de modo a possibilitar que esse grupo possa ser visto e inserido dentro de seu território.

O documento do CREPOP sobre racismo (2017) pontua que, no âmbito da educação, mesmo sendo a maioria dos brasileiros, ainda sim, as pessoas negras são excluídas de locais como universidades e escolas. No que se refere à literatura, observa-se que, frequentemente, personagens masculinos brancos assumem o protagonismo, assim como autores homens brancos são mais estudados. Em contraste, personagens negros e mulheres aparecem como coadjuvantes, sem representatividade, sendo muitas vezes retratados de forma estereotipada, associados à agressividade, raiva e marginalização.

Desde 2008, conforme estabelecido pela Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio a disseminação do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como o ensino sobre a história e a cultura indígena, conteúdos fundamentais para compreender a vida dos brasileiros e suas ancestralidades. Esses conhecimentos são de extrema importância, tendo em vista a reconstrução do imaginário (que é estereotipado) sobre essas populações.

No que tange ao trabalho, existe uma enorme desigualdade e dificuldade no acesso do mercado de trabalho de pessoas negras, as quais são excluídas de oportunidades,

independentemente do nível de sua formação e cargo, pelo simples fato de terem um fenótipo que se lembra da ascendência africana. Como, muitas vezes, não concluem ou acessam à educação, devido ao racismo, conseqüentemente possuem menor formação acadêmica. Na cartilha, essa discussão é exemplificada com dados. A título de ilustração, em 2012, havia 4 milhões de jovens negros desempregados, número quase duas vezes maior que os 2,6 milhões de jovens não negros na mesma situação.. Esses números são ainda mais alarmantes quando se trata de mulheres negras: esse segmento populacional ganha 45% menos do que as mulheres brancas, ou seja, quase metade da remuneração da pessoa de pele clara.

Na televisão e em conteúdos programáticos, ainda é comum a utilização da população negra como símbolo de representatividade e inclusão. No entanto, na prática, essas pessoas raramente são contratadas para ocupar espaços diversos ou influenciar debates em outras áreas. Isso reforça a ideia de que sua participação se limita a discussões sobre questões raciais, ignorando o fato de que indivíduos negros são formadores de opinião e possuem conhecimento sobre política, cultura e outros temas relevantes para a sociedade brasileira.

Na Psicologia, há muitos casos em que as pessoas negras não se sentem acolhidas. E isso piora em algumas situações em que não há preparo profissional, elas sentem-se culpabilizadas e invalidadas quando questionam questões relativas a relacionamentos e sua relação com a questão racial ou quando apontam que sociedade olhá-os de outra forma. Muitas vezes, na clínica, esses sujeitos apresentam relatos de vida decorrentes do racismo enraizado e o profissional despreparado coloca o paciente dentro de uma caixa, justificando e apagando seu histórico e ancestralidade. A subjetividade desses sujeitos dá-se por meio suas experiências pessoais e ambientais, portanto o psicólogo necessita olhar para todos os âmbitos e refletir sobre o acolhimento e a escuta no espaço terapêutico.

Desse modo, a sociedade e os líderes que compõem os sistemas precisam refletir e promover mudanças, com a finalidade de inserção dessa população. Pessoas negras também têm seus direitos protegidos pela Constituição, portanto nada mais justo que gozem disso. Essa população necessita de segurança, lazer, saúde e cidadania como todos os demais cidadãos. Sendo assim, é de extrema importância olhar para pessoas negras, escutá-las e viabilizar práticas nas quais esse sujeito seja compreendido na sua relação com questões sócio-históricas. Com isso, a referida cartilha oferece orientações importantes para práticas antirracistas, preparando os profissionais para enfrentar e combater o racismo em seus contextos de atuação futuros. Essas reflexões são essenciais para a formação crítica dos estudantes, capacitando-os também para reconhecer e enfrentar questões raciais em suas práticas futuras. A UNIFSA promove não apenas a conscientização sobre o racismo, mas também a preparação para intervenções antirracistas

eficazes, fortalecendo o papel dos futuros profissionais na promoção da justiça e equidade racial na sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O presente estudo, realizado como relato de experiência, teve como objetivo principal analisar as vivências de estudantes de psicologia da UNIFSA, relacionadas a conteúdos e a práticas sobre o racismo no contexto acadêmico, investigando as práticas pedagógicas e institucionais da UNIFSA no combate ao racismo e discutindo a importância da formação antirracista para futuros psicólogos à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Ao longo da pesquisa, os objetivos propostos foram alcançados de forma satisfatória. Através da análise das vivências dos estudantes, foi possível identificar que a UNIFSA oferece diversas oportunidades para a reflexão e debate sobre o tema, tanto em disciplinas específicas quanto em eventos institucionais. As aulas de Psicologia Sócio-Histórica, por exemplo, proporcionam aos alunos uma compreensão crítica do fenômeno do racismo, à luz da teoria de Vygotsky. Ainda, a cartilha do CREPOP oferece uma discussão robusta sobre o tema, abordando-o de forma sociológica, política e ideológica. Já a “Semana de Consciência Afro-Brasileira” também se apresenta como um espaço importante para a discussão sobre representatividade cultural e combate ao racismo, apresentado de diversas formas (arte, palestras, cursos) práticas antirracistas.

Além disso, a pesquisa evidenciou a importância da formação antirracista para futuros psicólogos, através do estudo das diversas nuances do racismo e seus impactos na sociedade, bem como o seu impacto na formação da subjetividade e na produção de adoecimento mental.

**Palavras-chave:** racismo; psicologia antirracista; Psicologia Sócio-Histórica.

### **AGRADECIMENTOS**

Os autores expressam profundo agradecimento ao Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) pelo apoio institucional e pela oportunidade de realizar este estudo sobre vivências acadêmicas e práticas antirracistas. Agradecemos especialmente à docente Samila Marques Leão pela orientação e pelo compromisso em promover uma formação crítica e inclusiva na disciplina de Psicologia Sócio-Histórica.

### **REFERÊNCIAS:**

Centro De Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Relações Sociais:** referências técnicas para a atuação de psicólogas (os). 1. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2017.

MARTINS, M. H. F. *et al.* . Racismo estrutural: vamos falar mais sobre isso. **Identidade!**, São Leopoldo-RS, v. 25, n. 2, p. 102-115, 2021. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/4167>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MIRANDA, M. A. F.; PASSOS, R. F. P. Racialidade e psicologia: percepções de psicólogos em formação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, p. 226-246, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73643>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, C. D. **Racismo e a Produção de Estereótipos**: Impactos na Subjetividade da Criança Negra no Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

JESUS, L. G. **Racismo e Subjetividade**: o desenlace social da subjetividade dos indivíduos negros. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

# TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA (TAG) E PSICOTERAPIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Helio Cavalcante Donadi<sup>4</sup>

Gabriel Luiz de Cantuária<sup>5</sup>

Marcos da Silva Caleone<sup>6</sup>

**Resumo:** Este artigo examina a ansiedade com base na Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo dele é compreender a formação do Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), conforme as teorias de Vigotski e Miasischev, e explorar o manejo da ansiedade na psicoterapia Histórico-Cultural, abordagem que busca promover a autonomia e a emancipação do sujeito. Metodologicamente, este estudo realiza uma revisão bibliográfica, analisando contribuições teóricas e práticas para uma intervenção psicoterapêutica eficaz. A revisão inclui obras-chave de Vigotski e Miasischev, além de pesquisas contemporâneas que expandem essas teorias. O artigo destaca a importância de uma compreensão contextual da ansiedade para desenvolver estratégias de intervenção que não apenas aliviem os sintomas, mas também promovam o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

**Palavras-chave:** ansiedade; psicoterapia; Psicologia Histórico-cultural.

## INTRODUÇÃO

A prática e a pesquisa da psicoterapia contemporânea têm se voltado à resolução de questões concretas do fazer psicológico. As pesquisas que são a última palavra da ciência psicológica buscam estabelecer quais tratamentos são adequados para cada desfecho clínico, delimitando questões como o número de sessões, as técnicas a serem utilizadas e a abordagem psicológica ideal para o tratamento de cada quadro sintomatológico (Barlow, 2009).

Nesse sentido, cada abordagem psicológica busca teorizar sobre a origem psicogenética dos quadros de adoecimento para, a partir disso, estabelecer um referencial teórico-técnico para intervenção. Desse modo, é papel da Psicologia Histórico-Cultural elucidar quais são os fatores psicológicos envolvidos no processo saúde-doença dos principais quadros de adoecimento da

---

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza - IES, heliodonadi@gmail.com

<sup>5</sup> Psicólogo - CRP 06/206024, gabriel\_cantuaria@outlook.com

<sup>6</sup> Psicólogo - CRP 17/6496, marcos.caleone.107@ufrn.edu.br

contemporaneidade de modo a oferecer tratamento seguro, eficaz e humanizado para tais questões.

Dentre os principais quadros possivelmente patológicos relacionados ao processo saúde-doença no capitalismo, encontram-se aqueles quadros relacionados à ansiedade. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 TR) possui uma seção dedicada somente aos transtornos de ansiedade, contando com diagnósticos como: transtorno de ansiedade de separação, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de ansiedade social e transtorno de pânico. Estudos sobre a prevalência de transtornos de ansiedade na população brasileira têm indicado uma preocupante taxa de presença desses transtornos. Mangolini, Andrade e Wang (2019) analisaram estudos epidemiológicos sobre diversas regiões do Brasil e concluíram que os transtornos de ansiedade são as condições psiquiátricas mais presentes na população brasileira, além de serem consideradas condições de alta prevalência ao longo da vida. Destaca-se o fato de os transtornos de ansiedade serem consideravelmente mais presentes entre as mulheres e haver maior risco de desenvolvimento deles quando há exposição recente a eventos traumáticos.

Entre as síndromes ansiosas, uma das mais discutidas na atualidade é o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). A psiquiatria dominante descreve o TAG como uma condição caracterizada por ansiedade e preocupação excessiva em diversas atividades da vida cotidiana, persistindo por pelo menos seis meses (Dalgarrondo, 2008). Embora os manuais diagnósticos forneçam uma descrição sintomatológica detalhada do adoecimento psíquico, eles não conseguem explicar os nexos internos do processo de adoecimento.

Dessa forma, a psiquiatria tem servido aos interesses do capital ao promover um reducionismo biológico na explicação do adoecimento psíquico. A tese do desequilíbrio químico como etiologia dos transtornos mentais favorece a indústria farmacêutica, que lucra ao vender pílulas como a cura de qualquer doença (Whitaker, 2017). De maneira geral, os transtornos de ansiedade têm sido compreendidos pela psiquiatria como resultantes de alterações nos níveis de alguns neurotransmissores como a serotonina (Łoś; Waszkiewicz, 2021).

Na contramão do reducionismo, a Psicologia Histórico-Cultural, como teoria psicológica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, compreende o cérebro como a base material da consciência, ou seja, a consciência humana pressupõe a existência da matéria, isto é, “a faculdade da matéria altamente organizada de reflectir o mundo exterior em imagens conceituais (mentais, ideais)” (Chakhnazárov; Krássine, 1981, p. 42). Assim, o ser humano acessa o mundo por meio dos órgãos do sentido, os quais captam a informação da materialidade. Nessa perspectiva, o pensamento humano é um produto sociocultural que emerge historicamente na atividade de trabalho, a qual, por sua vez, fundamenta o ser humano como um ser social. A partir

da base do conhecimento sensorial, o sujeito é capaz de realizar abstrações e formular conceitos, possibilitando o conhecimento das propriedades dos objetos. Esse processo cumpre um papel essencial na orientação no mundo e na comunicação mediada pela linguagem (Chakhnazárov; Krássine, 1981).

Diante disso, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta-se como uma alternativa para a superação do reducionismo biológico e social no campo da saúde mental. Ao compreender o processo de adoecimento psíquico como síntese de múltiplas determinações, essa abordagem busca entender como os processos de adoecimento formam-se, sem negar sua base fisiológica, mas percebendo como o social suprassume o substrato biológico do ser humano, como apontam os trabalhos de Penteadó (2018) e Almeida (2018).

Ademais, a teoria Histórico-Cultural também oferece uma base sólida para o manejo, na psicoterapia, do adoecimento psíquico, valorizando o papel ativo do sujeito na construção de sua própria autonomia. Ao mesmo tempo, ela reconhece a influência das condições sociais, econômicas e políticas sobre a saúde mental. Além disso, a prática com base na perspectiva Histórico-Cultural busca não apenas tratar sintomas, mas também transformar as condições que geram sofrimento, permitindo que o ser humano se posicione de forma ativa frente a sua realidade, contribuindo para a emancipação e para o desenvolvimento integral da sua personalidade (Delari, 2015).

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar os nexos internos da formação social do Transtorno de Ansiedade Generalizada. Além disso, visa propor princípios gerais para o manejo desse transtorno no contexto da psicoterapia Histórico-Cultural. Através dessa abordagem, busca-se entender de maneira aprofundada como as interações sociais, econômicas e culturais contribuem para o desenvolvimento e manutenção do transtorno, oferecendo diretrizes terapêuticas que não apenas tratam os sintomas, mas também abordam as causas subjacentes a ele, promovendo, deste modo, a autonomia e a emancipação do sujeito.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho, de cunho teórico-conceitual, explora hipóteses para a pesquisa e a compreensão dos transtornos de ansiedade à luz da Psicologia Histórico-Cultural. O método adotado foi a Revisão Bibliográfica, a qual concentrou-se nos escritos de três proeminentes autores soviéticos: Vygotsky, Miasischev e Galperin. Foram estabelecidas conexões entre os principais conceitos desses autores no que tange ao desenvolvimento psicológico e à relação saúde-doença. Com isso, buscou-se formular uma hipótese etiológica sobre a ansiedade, baseada

em suas teorias. Adicionalmente, o estudo realizado apresenta diretrizes gerais para o manejo da ansiedade na prática clínica da perspectiva Histórico-Cultural.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente trabalho adota como conceitos teóricos: a) o princípio do determinismo, sistematizado por Rubinstein; b) o conceito de vivência em Vygotsky; c) a teoria da neurose de Miasischev; e d) a teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin.

### **a) Princípio do determinismo - Rubinstein**

O princípio do determinismo, sistematizado por Rubinstein, é uma expressão direta do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, as causas externas atuam por meio de condições internas. Em outras palavras, a relação que o ser humano tem com o mundo não é mecanicista, baseada apenas em estímulo-resposta. As causas externas influenciam o indivíduo por meio das condições internas de sua personalidade, como suas necessidades e motivos (Rubinstein, 1963).

Zeigarnik (1969) defendeu o princípio do determinismo como um dos pressupostos fundamentais da patopsicologia, disciplina que estuda a gênese social do adoecimento psíquico. Esse princípio direciona as investigações patopsicológicas para o estudo das alterações na estrutura da personalidade:

Em relação com as investigações patopsicológicas concretas, isto significa que é necessário passar do estudo da dissolução de funções isoladas à análise das alterações nas variadas formas de atividade do enfermo, em cuja estrutura também estão incluídas as alterações na atitude da personalidade, dos motivos do homem. (Zeigarnik, 1969, p. 3).

Dessa forma, o princípio do determinismo, do ponto de vista psicológico, proporciona uma compreensão abrangente das condições internas do sujeito, pois:

Abarca o conjunto das condições e particularidades orgânicas, as particularidades das condições sociais que formam sua personalidade, sua história de vida, suas vivências significativas, seu sistema semântico, sua visão de mundo, etc. Evidentemente que nem todas as condições internas atuarão com a mesma qualidade em todos os momentos e eventos da vida. Deve-se compreender, na relação entre causas externas e condições internas, as relações específicas que determinam o indivíduo (Bianchi, 2024).

### **b) O conceito de vivência em Vygotsky**

A teoria Histórico-Cultural não compreende o meio como um mero plano de fundo do desenvolvimento, mas sim como sua fonte principal. No entanto, a relação entre personalidade e meio não ocorre de forma imediata, como um simples estímulo-resposta. As influências do meio são refratadas pelas vivências das pessoas, envolvendo suas necessidades, motivos, consciência e

uma variedade de outros aspectos. Vale ressaltar que essa refração não é meramente metafórica: ela representa como a situação social é vivida internamente pelo indivíduo, influenciando diretamente seu desenvolvimento (Vygotsky, 2018).

A complexidade do conceito de vivência manifesta-se na sua capacidade de capturar a dinâmica entre os aspectos emocionais e cognitivos da experiência. É uma unidade de análise que não se reduz a elementos mais simples, pois retém todas as suas características essenciais, semelhante a como uma molécula de água mantém as propriedades do oxigênio e do hidrogênio. Vivência, portanto, serve como um prisma que refrata as interações sociais e culturais, permitindo que essas interações adquiram significância no desenvolvimento individual, ou seja, diferentes pessoas, vivendo na mesma situação social, podem desenvolver trajetórias de desenvolvimento distintas, com base em suas vivências individuais. Por meio da lente da vivência, o ambiente social torna-se um elemento ativo e dinâmico no desenvolvimento psicológico, no qual a vivência pessoal do indivíduo é central para determinar o impacto desse ambiente (Veresov, 2017). Assim, embora Vygotsky tenha falecido antes de Rubinstein elaborar o princípio do determinismo, é possível perceber a ideia dele já presente no conceito de vivência formulado por Vygotsky.

c) A teoria da neurose de Miasischev

Miasischev compreendia as neuroses como doenças neuropsíquicas funcionais e psicogênicas que resultam de experiências emocionais intensas e persistentes. Segundo o estudioso, elas são consequências de uma contradição, resolvida de forma irracional, entre personalidade e meio (Miasischev, 1960). Em outras palavras, a neurose ocorre não devido à dificuldade absoluta da tarefa enfrentada pelo indivíduo, mas sim em função da correlação entre essa tarefa, as exigências da realidade circundante e as capacidades do organismo afetado:

Com base em dados clínicos e experimentais e no estudo do histórico de personalidade do paciente, deve-se reconhecer que o primeiro elo em qualquer neurose deve ser considerado um estímulo patogênico, uma circunstância que, devido à sua complexidade e força (significado), causa um distúrbio no equilíbrio ou nas relações do organismo com o ambiente externo e no próprio sistema nervoso central - um distúrbio no mosaico mais complexo de processos de excitação e inibição e se manifesta por vários sintomas de neurose (Miaschevi, 1960, p. 293, tradução nossa).

No centro da teoria de Myasishchev está a ênfase no conflito interno gerado pela contradição entre personalidade e meio, identificado como a etiologia do adoecimento. Myasishchev denomina esse momento de Situação Patogênica:

De acordo com o significado exato da palavra, representa a situação na qual uma personalidade, com suas qualidades (vantagens e desvantagens), com a combinação de

condições, pessoas com quem interage, com a confluência de circunstâncias que criam um emaranhado insolúvel de dificuldades externas e internas. Nessa situação, surgem várias experiências subjetivas de natureza contraditória. A contradição entre necessidade, desejo, meta e sua realização, a contradição entre "eu quero" e "eu posso", à medida que os fracassos aumentam, é cada vez mais expressa pela fórmula "eu quero, mas não posso". Ao mesmo tempo, uma experiência contraditória é formulada na linha de "não consigo alcançar, mas não quero desistir". Ambas representam a contradição da consciência da realidade objetiva - devo, devo, posso, não posso, não posso, não posso - e das tendências subjetivas - quero ou não quero. Além disso, uma contradição peculiar do próprio contexto afetivo é criada no início do estado doloroso. Essa contradição de afetos simultâneos de amor e ódio, de autoafirmação estepe-agressiva e insegurança astênica, de raiva e medo. A insolubilidade da contradição está, portanto, enraizada na relação entre a necessidade objetiva e as qualidades subjetivas da personalidade, na contradição entre lógica e afeto, na contradição do próprio afeto. A situação patogênica que leva à psicose é caracterizada por sua insolubilidade individual e relativa, ou seja, insolubilidade para um determinado sujeito em um determinado ambiente, sua incapacidade ou inabilidade de encontrar uma saída produtiva e racional sob determinadas condições (Miasischev, 1960, p. 239, 240, tradução nossa).

d) A teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin

No que se refere ao desenvolvimento da imagem mental dos conceitos, Galperin (2009) busca apresentar um método interventivo consistente que possibilite que crianças de idade escolar realizem a internalização (conceito que busca desenvolver, dando continuidade aos estudos de Vygotsky) de conceitos científicos. Para isso, o autor propõe três etapas para a formação da ação mental: ação materializada, ação falada e ação em nível mental. Em sua pesquisa, Galperin (2009, p.8) demonstrou que 23 das 24 crianças obtiveram “a formação do conceito sem falhas, com plenitude e com a qualidade prevista (muito mais alta que a demandada pelo ensinamento escolar)”, sendo a criança que não desenvolveu “ele não possuía a condição necessária para a execução de nossa tarefa”(Galperin, *op. cit.* , p. 8).

Essa formulação teórica será de relevância basilar para a nossa proposta de técnica de intervenção em casos de ansiedade generalizada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Miasischev (1960), a questão fundamental do adoecimento pode ser resumida a um fator etiológico: em que circunstâncias psicológicas - uma contradição entre a personalidade e o meio - resultam em uma desordem neuropsicológica. Assim, o autor elenca alguns conceitos para entender melhor o porquê de certa situação se tornar patogênica ou não.

O conceito de “*Otnoshcheniya*” (Relação) é o principal conceito elencado pelo autor para explicar o adoecimento. Esse conceito reúne “[...] todas as atitudes e posições, relações e apegos que relacionam o indivíduo ao seu ambiente”(Lauterbach, 1984, p. 95). A Relação revela a conexão entre os pólos objetivo e subjetivo da realidade psicológica. Desse modo, o autor associa os quadros de adoecimento à relação estabelecida entre a personalidade (atitudes, moral,

necessidades, etc) e as condições do meio social impostas ao sujeito (Miasischev, *op. cit.*). Dessa maneira, ao comentar a origem do adoecimento psicológico, ele destaca o papel da experiência pessoal no processo saúde-doença.

Pode-se traçar uma relação de semelhança entre o trabalho de Miasischev e Vygotsky quanto à origem do adoecimento psíquico: tratam-se de duas teorias sociopsicológicas, isto é, que destacam a relação entre desenvolvimento psíquico (entendido aqui em seus aspectos positivos e negativos) e sociabilidade. No caso de Vygotsky, podemos destacar o conceito de vivência, o qual pode auxiliar no entendimento do adoecimento psicológico, pois captura a relação das condições internas do indivíduo e das influências do meio e o modo como o primeiro refrata o segundo, revelando a formação das “desordens que surgem das vivências” (Vygotsky, 2018, p.80).

Para além das contribuições de Vygotsky, Miasischev apresenta-nos algumas contribuições basilares para se pensar a gravidade do adoecimento psicológico. No caso que nos propomos a discutir, utilizaremos-nos de princípios para pensar as alterações das relações (*Otmoshcheniya*) que os sujeitos estabelecem ativamente com a realidade.

Conforme aponta Isurina (2021), as características essenciais de uma relação saudável com a realidade são: Integridade, Consciência (ciência), Seletividade e Atividade. Utilizaremos as características citadas como parâmetro de definição do grau de adoecimento em relação ao transtorno de ansiedade generalizada.

No que se refere a integridade de uma relação, devemos atentar-nos se há reflexão adequada ou se ela está alterada, ou seja, se é capaz de compreender o seu objeto de forma completa, se está preservada a função de integração de seus aspectos e características, se há um equilíbrio entre tais características com o sujeito (Isurina, 2021). Isso significa dizer que é importante atentar-se ao discurso do sujeito, observando se há nele uma constante tendência a focar apenas em determinados aspectos da relação, se ignora alguns aspectos e se é capaz de trazer toda a riqueza de detalhes do fato em questão.

Vamos supor um caso em que uma amizade ou um interesse romântico da pessoa em atendimento não a responde. Diversos fatos podem ser ignorados da relação em questão, tal como estar em horário de trabalho, estar dirigindo, realizando atividades domésticas ou quaisquer outras ações. No entanto, há uma predominância dos aspectos do sujeito aos aspectos da relação de fato, fazendo com que as possibilidades reais sejam ignoradas, fazendo com que prevaleça a insegurança, os medos e os pensamentos do que pode acontecer ou ter acontecido, isto é, levando a um prejuízo na integridade da relação.

O grau de Consciência ou ciência (entendendo que aqui não se trata do mesmo conceito de consciência em Vygotsky), refere-se ao nível suficiente de ciência de uma situação, ou seja, se o sujeito é capaz de compreender as relações que são feitas com o objeto. Dito de outro modo, se pode perceber que, por exemplo, os pensamentos com relação ao futuro não são condizentes com a realidade, isto é, entender que pode estar exagerando ou catastrofizando as possibilidades (Isurina, *op. cit.*).

Já a Seletividade de uma relação refere-se à avaliação adequada e a real relevância de uma relação (Isurina, *op. cit.*). Em alguns processos de ansiedade, pode haver a perda da avaliação da real importância de uma relação no sistema de relações. Desse modo, relações menos importantes e centrais para o sujeito podem proporcionar graus elevados de tensão nervoso-psíquica.

A última característica essencial da Relação é a Atividade, a qual se refere à habilidade do sujeito em regular seu próprio comportamento (Isurina, *op. cit.*). Nos processos ansiosos, pode existir uma dificuldade do sujeito em regular seus modos de ação. As ideias catastróficas podem levá-lo a atitudes precipitadas e a resoluções mal sucedidas, aprofundando seus processos de adoecimento.

Corroborando com nossa discussão, afirma-se que:

A alteração consiste, primeiramente, na discordância do sistema vinculado com sua propriedade principal – hierárquica, e é expressa na desorganização das comunicações hierárquicas dentro do sistema, na presença nele de igual significado para a pessoa, mas contradizendo as relações entre si, na ruptura da comunicação entre as relações separadas ou entre blocos de relações (Isurina, 2021, p.5) .

Desse modo, em processos patológicos resultantes de resoluções mal-sucedidas diante da realidade — especialmente em uma realidade agressiva, como a promovida pelo sistema capitalista —, a ansiedade não se configura apenas como uma reação a situações que afetam diretamente as relações mais importantes para o sujeito, mas, em seus estágios mais generalizados, passa a se manifestar como uma atitude fixa em relação à realidade. Isso faz com que, até mesmo em contextos inicialmente não ansiogênicos, o indivíduo passe a apresentar respostas ansiosas::

Isso leva ao crescimento da tensão nervosa-psíquica (ansiedade), “cujo aspecto mais claro e perceptível é a tensão afetiva; ela, por sua vez, agrava a contradição, dificulta a decisão racional, criando conflitos, aumentando a instabilidade e a excitabilidade da pessoa, aprofundando e fixando experiências dolorosas” (Miasischev, 1960, p. 239 *apud* Isurina, 2021, p. 7).

Além das características essenciais mencionadas anteriormente, é importante apresentar outro dado relevante a ser investigado nos processos ansiosos, a saber, o dos componentes da relação. Toda relação possui três componentes, o cognitivo, o emocional e o comportamental. Em processos patológicos de desorganização dos sistemas de relações, esses componentes manifestam-se de forma alterada (Isurina, 2021).

O componente cognitivo é responsável pelo conhecimento adequado acerca do objeto do relacionamento, bem como pela compreensão clara do sentido e da essência dessa relação. Nesse sentido, diante da alteração desse elemento, o sujeito torna-se incapaz de compreender seu próprio processo de adoecimento e suas possibilidades de recuperação. Assim, em diversos casos, ele dificulta substancialmente as possibilidades concretas de identificação das situações que eliciam a ansiedade, assim como quais relações são abaladas por tais situações.

O componente emocional está ligado principalmente a dois fatores: (1) a inconsistência da relação, referente à ambivalência positivo-negativo acentuada; e (2) a hipertrofia, experiência emocional hipertrofiada, intensa e desproporcional à real relevância da relação, causando a quebra/redução de duas características essenciais da relação, qual seja, a seletividade e a atividade.

O componente comportamental das relações do sujeito está muito mais relacionado a um papel secundário, visto que está essencialmente vinculado à preservação ou à distorção dos componentes cognitivos e emocionais. Nesse sentido, o comportamento nesses processos de adoecimento estaria relacionado à “formação de vias inadequadas de reação ao objeto da relação e a estereótipos comportamentais mais gerais” (Isurina, 2021, p. 5).

Esse componente, em manuais modernos, quando se trata de transtorno de ansiedade generalizada, é evidenciado, colocado na centralidade do processo. Os fatores emocionais não são ignorados, no entanto, não são percebidos como o foco principal para o diagnóstico. Já os componentes cognitivos não são mencionados diretamente, mas podem ser percebidos de forma implícita, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Características que distinguem o transtorno de ansiedade generalizada da ansiedade não patológica

Componente	Critério conforme DSM V-TR
Cognitivos	[não foi identificado como critério diagnóstico]

Emocionais	<p>preocupações associadas ao transtorno de ansiedade generalizada são mais disseminadas, intensas e angustiantes [inconsistência e hipertrofia do componente emocional]; têm maior duração e frequentemente ocorrem sem precipitantes [aqui podendo estar em intersecção com o componente cognitivo devido a falta de clareza e entendimento da própria relação, sendo esse o possível motivo da não identificação dos precipitantes.</p>
Comportamentais	<p>as preocupações associadas ao transtorno de ansiedade [que entendemos como a relação abalada] generalizada são excessivas e geralmente interferem de forma significativa no funcionamento psicossocial enquanto as preocupações da vida diária [relações não abaladas] não são excessivas e são percebidas como mais manejáveis, podendo ser adiadas quando surgem questões mais prementes.</p> <p>Os indivíduos com transtorno de ansiedade generalizada relatam sofrimento subjetivo devido à preocupação constante e prejuízo relacionado ao funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes de sua vida.</p> <p>Sintomas: inquietação, fatigabilidade, irritabilidade.</p>
Critérios do DSM V-TR não claros referente à relação com algum dos componentes	<p>Quanto maior a variação das circunstâncias de vida sobre as quais a pessoa se preocupa (p. ex., finanças, segurança dos filhos, desempenho no trabalho), mais provavelmente seus sintomas satisfazem os critérios para transtorno de ansiedade generalizada [refere-se às atividades relacionadas à(às) relação(ões) abaladas].</p> <p>Sintoma: sensação de estar com os nervos à flor da pele, tensão muscular, perturbação do sono, dificuldade de concentrar-se ou sensações de “branco” na mente [ao que parece tais sintomas seriam secundários, ou seja, decorrentes do prejuízo sistêmico e não diretamente envolvidos na desregulação do sistema de relações].</p>

--	--

Fonte: adaptado de AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2023, p. 251).

## **Técnicas**

Diante desse panorama do conflito cognitivo-emocional presente na ansiedade, faz-se necessário pensar a aplicação de técnicas que abranjam os componentes cognitivos, emocionais e comportamentais:

É importante enfatizar que toda a cadeia de causa e efeito da compreensão do paciente sobre o desenvolvimento de sua doença deve se desdobrar em todos os três componentes que descrevem a categoria de “relação” – cognitivo, emocional e motivacional-comportamental. A imagem interna do paciente sobre o surgimento e desenvolvimento da doença deve se tornar um novo conhecimento, que tem uma base emocional e motivacional-comportamental correspondente (Isurina, 2021, p.10).

Isso significa que é necessário que a pessoa atendida consiga perceber quais relações foram abaladas não apenas por uma via racional, mas levando toda a complexidade da relação em conta. Sendo assim, é importante o conhecimento acerca do objeto (situação, pessoa ou qualquer outra coisa que elicia a ansiedade); a maior consistência, assim como desatofiar os afetos que surgem na presença do objeto (ou seja, permite que o sujeito perceba suas emoções e compreenda até que ponto elas são coerentes ou não com a realidade da situação dada); o entendimento da intencionalidade; e a efetividade (ou a inefetividade) de suas tentativas de resolução de tais conflitos.

O grande desafio da Psicoterapia Histórico-Cultural refere-se a como transformar pressupostos explicativos que permitem compreender em riqueza o processo de adoecimento da pessoa atendida em intervenções coerentes com sua base epistemológica. Em relação a esses critérios, Miasischev (*apud* Isurina, 2021) afirma ser necessário uma investigação (por parte do paciente) de como a resolução irracional do conflito deu-se, levando em conta os três aspectos: cognitivo, emocional e comportamental.

No que se refere a uma técnica mais objetiva e estruturada para o restabelecimento das características essenciais da reação do sujeito com a realidade (Integridade, Consciência (ciência), Seletividade, e Atividade), iremos recorrer aos estudos de Galperin (2009) acerca da teoria da formação por etapas das ações mentais para a construção de uma técnica que auxilie no restabelecimento dessas características. Sua pontuação permite-nos compreender de forma mais específica o processo no qual se desenvolvem as imagens mentais dos conceitos em essência, ou

seja, como se dá a devida compreensão de um determinado objeto. As etapas dividem-se em 3: (1) ação mental generalizada, (2) abreviada e, por fim, (3) automatizada.

Para a etapa da ação materializada (1), utiliza-se um estímulo auxiliar externo ao sujeito, como um cartão, o qual será preenchido com dados acerca do fenômeno estudado. Nessa etapa, utiliza-se de uma representação do objeto e não do objeto em si. O cartão deve ser preenchido com componentes do conceito, não com as relações essenciais com o objeto. No caso da ansiedade, a nossa proposta é a de que ao analisar o que é o transtorno, a construção do cartão não leve em conta a experiência subjetiva do sujeito, mas a experiência real e objetiva do que é o fenômeno da ansiedade, incluído o fato de que a maioria dos pensamentos e ideais que surgem na consciência do sujeito durante as crises dificilmente ocorrem de verdade.

Entre a primeira e a segunda etapa há um período intermediário em que o sujeito não necessita mais do conteúdo do cartão, mas da presença do cartão, “isto significa que a assimilação se realiza por meio da formação de uma série de reflexos sucessivos do conteúdo objetivo da tarefa” (Galperin, 2009, p.10). Nesse caso, o cartão funciona como um estímulo auxiliar, mediando a relação entre o sujeito e o conteúdo do conceito. Nessa fase da técnica proposta, o sujeito poderá levar o cartão em seu bolso como um lembrete, sendo orientado a não olhar o cartão, mas a falar em voz audível o que nele está escrito, de modo a possibilitar que passe para a etapa seguinte.

A segunda etapa consiste na ação da linguagem falada. Nela o sujeito utiliza-se dos mesmos componentes do conceito que foram anteriormente anotados no cartão, sendo a linguagem falada um regulador da ação, ou seja, a fala do sujeito será a forma dele lembrar-se de que as ideias e reações decorrentes da ansiedade são pouco prováveis e não fazem sentido.

Por fim, a terceira etapa é a ação em nível mental, no qual os componentes do conceito realizam-se pela via interna automática, passando a fazer parte da vida interna do sujeito mediante sua atividade externa.

Escolhemos essa técnica, inicialmente pensada para a educação infantil para a formação de conceito, tendo em vista que já é um meio experimentalmente testado e comprovado para suas finalidades originais, a educação escolar. Sua efetividade em casos de ansiedade ainda precisa ser comprovada empiricamente, por mais que, por vias teóricas, se mostre proeminente, devido a sua possibilidade de intervenção direta na realização do componente cognitivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, destaca-se a relevância da Psicologia Histórico-Cultural como uma alternativa ao reducionismo biológico predominante na psiquiatria contemporânea. Com base nas

teorias de Vigotski e Miasischev, o estudo propõe-se a uma compreensão mais abrangente e sensível do Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), enfatizando a relação dialética entre causas exteriores e condições internas. Através da análise dos nexos internos da formação social do TAG e da proposição de diretrizes terapêuticas, buscou-se não apenas tratar os sintomas, mas também abordar as causas subjacentes a ele, promovendo a autonomia e a emancipação dos sujeitos afetados.

A continuação da investigação das proposições realizadas neste artigo deverá ser realizada em estudos futuros, especialmente por meio de pesquisas experimentais, sendo importante por várias razões. Primeiramente, a validação empírica das teorias propostas permitirá uma compreensão mais robusta e científica das origens multifacetadas da ansiedade, integrando aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Em segundo lugar, estudos experimentais podem fornecer evidências concretas sobre como fatores sociais e culturais específicos influenciam a manifestação da ansiedade, possibilitando intervenções mais eficazes e personalizadas. Em terceiro lugar, a exploração experimental pode revelar novos mecanismos e mediadores do transtorno, contribuindo para o desenvolvimento de abordagens terapêuticas inovadoras que não apenas aliviem os sintomas, mas também promovam a saúde mental de forma integral. Por fim, a expansão deste campo de pesquisa poderá fortalecer a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, oferecendo embasamento científico para a praticidade do psicoterapeuta.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos do humor**. 2018. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARLOW, D. H. **Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

BIANCHI, B. D. Prolegômenos a uma teoria psicoterapêutica materialista histórico-dialética. **Medium**, 2024. Disponível em: <https://medium.com/@brunobianchi/prolegômenos-a-uma-teoria-psicoterapêutica-materialist-a-histórico-dialética>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CHAKHNAZÁROV, G.; KRÁSSINE, L. **Fundamentos do marxismo-leninismo**. Moscou: Edições Progresso, 1981.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELARI JR., Achilles. Notas para a prática social psicoterapêutica mediante contribuições de Vigotski. *In: “Estação Mir” Arquivos digitais*, 2015.

GALPERIN, G. YA. A Formação das imagens sensoriais e dos conceitos. *In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009, p. 64-76. Disponível em: <https://medium.com/katharsis/p-ya-galperin-a-forma%C3%A7%C3%A3o-das-imagens-sensoriais-e-dos-conceitos-1957-a2b06d193636>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ISURINA, G.; KARPOVA, E.; ZHURAVLEV, A. L. V. N. Myasishchev’s psychological concept of relations: neurosis theory and psychotherapy. *Psikhologicheskii zhurnal*, [s.l.], v. 42, n. 3, p. 157-164, 2021. Tradução de Bruno Bianchi. Disponível em: <https://medium.com/@brunobianchi/o-conceito-psicol%C3%B3gico-de-rela%C3%A7%C3%A3o-de-v-n-miasischev-teoria-da-neurose-e-psicoterapia-2021>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LAUTERBACH, W. Myasishchev’s Concept of Neurosis. *In: LAUTERBACH, W. Soviet Psychotherapy*. Oxford: Pergamon Press, 1984. p. 93 - 107.

ŁOŚ, K.; WASZKIEWICZ, N. Biological markers in anxiety disorders. *Journal of Clinical Medicine*, [s.l.] v. 10, n. 8, p. 1744, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jcm10081744>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MANGOLINI, V. I.; ANDRADE, L. H.; WANG, Y. Epidemiologia dos transtornos de ansiedade em regiões do Brasil: uma revisão de literatura. *Revista de Medicina*, São Paulo, Brasil, v. 98, n. 6, p. 415–422, 2019.

MIASISCHEV, V. N. **Lichnost’ i nevrozy** [Personalidade e neuroses]. Leningrado: Editora da Universidade de Leningrado, 1960.

PENTEADO, V. O. B. **Origem e formação das hipóteses etiológicas da esquizofrenia**: uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia**. México: Grijalbo, 1963.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VERESOV, N. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. *In: FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV, N. (Eds.). Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky’s legacy*. Berlin: Springer, 2017, p. 47-70.. WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia**: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

ZEIGARNIK, B. V. **Vvedeniye v patopsikhologiyu**. Moscou: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1969. Tradução de Bruno Bianchi. Disponível em: B. V. Zeigarnik — O objeto e as tarefas da patopsicologia (1969) | by Bruno Bianchi | Kátharsis | Medium Acesso em: 2 jul. 2024.

# PSICOLOGIA CLÍNICA E HISTÓRICO-CULTURAL DO TRABALHO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS

Raquel Alves Santos<sup>7</sup>

Bruno Leonardo Bezerra da Silva<sup>8</sup>

**RESUMO:** Este estudo está vinculado ao Estágio Curricular Supervisionado do Centro Universitário Maurício de Nassau e envolve experiência de intervenção desenvolvida na Instituição Federal de Ensino Superior do Rio Grande do Norte (IFES) e na Clínica Escola. O trabalho teve como objetivo descrever as atividades e experiências vivenciadas no estágio com ênfase em Psicologia Clínica, sob o olhar da Clínica da Atividade e dos pressupostos da Psicologia do Trabalho Histórico-Cultural. Assim, diante da realidade complexa de vulnerabilidades (individual, social e institucional), na qual encontram-se usuários do serviço-escola e os grupos de trabalhadores da IFES, duas linhas metodológicas foram propostas: a psicoterapia e o processo de acolhimento, bem como grupos de psicoeducação. Para tanto, três professores e uma estudante do décimo período, em uma ação conjunta, tornaram possível o desenvolvimento de seis atendimentos de psicoterapia, oito acolhimentos e quatro encontros de momentos grupais de psicoeducação. Os resultados apontam para o compartilhamento de fragilidades atravessadas por temáticas como: perdas provocadas pela pandemia da COVID-19; precarização objetiva e subjetiva no contexto laboral, Burnout, sofrimento por ser obrigado a assumir cargos de gestão na IFE, questões envolvendo suicídio (tentativa ou ideação), separação, abandono, rejeição, violência doméstica, ansiedade, depressão, fobias sociais e neurose obsessiva. Diante desse contexto, nos quatro encontros grupais, conduzidos com o auxílio de ferramentas lúdicas (música, poesia, fotografias) foram debatidos os estigmas das doenças mentais, a importância do cuidado em saúde mental e o fortalecimento de vínculos.

**Palavras-chave:** Clínica da atividade; Psicologia Histórico-Cultural; psicoeducação; psicoterapia; saúde mental.

## INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Estágio Curricular Supervisionado do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) e teve como objetivo descrever as atividades e experiências vivenciadas no estágio com ênfase em Psicologia Clínica, sob o olhar da Clínica da Atividade e dos pressupostos da Psicologia do Trabalho Histórico-Cultural. Deu-se enfoque às práticas, às dinâmicas e às experiências de intervenção, desenvolvidas em Instituição Federal de Ensino Superior do Rio Grande do Norte (IFES) e na Clínica Escola.

Seguindo essa compreensão, podemos afirmar que, para Amaral *et al.* (2012, p. 38), “a história dos serviços de clínica-escola no Brasil está naturalmente vinculada à história dos cursos

---

<sup>7</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. raquel.alves@ufrn.br

<sup>8</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. bruno.bezerra@ufrn.br

de Psicologia e da regulamentação da profissão de psicólogo. Segundo o autor, “os serviços-escolas de Psicologia têm como finalidade atender à necessidade de formação nos cursos de Psicologia” (Amaral, *op. cit.*, p. 38), sendo compreendido como uma aplicação prática dos conhecimentos, dos métodos e das técnicas psicológicas aprendidas no contexto de sala de aula. Esses serviços desempenham também um papel social importante, “uma vez que possibilitam atendimento psicológico à população carente” (Amaral, *op. cit.*, p. 38).

Nessa mesma linha de entendimento, principalmente no que se refere a questões circunscritas no domínio da subjetividade singular e coletiva construída no ambiente laboral, com uma organização do trabalho favorável à saúde, a IFES traz, em seu contexto organizacional, a oferta de acolhimento e encontros em grupos para trabalhar temáticas como: vínculos, autocuidado, suicídio, saúde mental e emocional, gestão das emoções, precarização objetiva e subjetiva no contexto laboral etc..

No contexto retratado, o processo de acolhimento foi utilizado como primeiro atendimento, o qual ocorreu por meio de entrevista interdisciplinar, envolvendo as áreas de psicologia, enfermagem e nutrição, com base em um roteiro desenvolvido pela própria IFES, no qual encontravam-se questões sobre os dados pessoais e aspectos biopsicossocial do sujeito. O processo de acolhimento, desta forma, foi entendido como a “porta de entrada” para o encaminhamento dos pacientes às outras modalidades de atendimento, tendo, assim, um importante papel, dada sua função de escuta inicial, avaliação e encaminhamento.

Somado a essas ações, em relação aos trabalhos em grupos, utilizamos a modalidade de grupos institucionais, considerando-os como encontros de empresa, isto é, aquelas atividades — dentro de uma linha de psicoeducação — que são estruturados de acordo com a demanda apresentada pela instituição, como grupos de sensibilização, desenvolvimento individual, desenvolvimento interpessoal, administração de conflitos etc...

Diante dessas realidades e da dupla inserção da estagiária nos campos, as vivências e experiências possibilitaram um diálogo teórico-prático no contexto da Psicologia Clínica e Histórico-Cultural do Trabalho, proporcionando a oportunidade de compreender e desenvolver melhor as escolhas, as habilidades e as competências quanto ao exercício da profissão ao longo da vida e fortalecer o fundamento teórico e a conduta ética na postura da estudante.

Essas inserções foram aliadas à questão abordada acima e às possibilidades de atuação trazidas pela Clínica Escola e pela IFE, bem como à utilização de ferramentas e reflexões construídas em conjunto com as equipes de trabalho, aos pacientes e à relação com a supervisão. Desse modo, trazemos, neste artigo, pontos sobre como desenvolveram-se os encontros grupais e

a condução clínica, do acolhimento, perpassando pelos grupos institucionais conduzidos na UFRN aos processos de psicoterapia realizados na Clínica Escola.

Essa conjuntura desencadeou a busca por respostas a inquietações e a dificuldades que cercaram o estágio clínico, sendo de fundamental importância na formação do psicólogo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é definida por Gil (2007, p. 26) “como processo formal e sistemático de desenvolvimento científico, sendo seu objetivo fundamental descobrir respostas para determinados problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Seguindo essa compreensão, a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, no qual a análise dos dados é de natureza exploratória, cujas perspectivas teórico-práticas incidem sobre o campo de estágio supervisionado. Consideramos-na exploratória, pois propõe-se a análise de algumas questões sobre uma problemática com fundamentação teórica já construída (Creswell, 2010).

Para tanto, o estudo de caso, conforme aponta Pereira *et al.* (2009, p. 422), “é um procedimento utilizado habitualmente na intervenção clínica com objetivo de compreensão e planejamento da intervenção, destacando-se pela possibilidade de integração de diferentes técnicas e campos do conhecimento”. Nessa perspectiva, o conhecimento teórico é dirigido ao individual e ao particular, bem como ao contexto histórico-cultural do sujeito, em um autêntico ato de 'debruçar-se sobre o leito', o que, etimologicamente, encontra-se presente na palavra clínica.

Assim, diante da realidade complexa de vulnerabilidades (individual, social e institucional), na qual encontram-se usuários do serviço-escola e os grupos de trabalhadores da IFES, duas linhas metodológicas foram propostas: a psicoterapia e o processo de acolhimento, bem como grupos de psicoeducação. Para tanto, três professores e uma estudante do décimo período, em uma ação conjunta, tornaram possível o desenvolvimento de seis atendimentos de psicoterapia, oito acolhimentos e quatro encontros de momentos grupais de psicoeducação, nos quais discutiram-se os estigmas das doenças mentais, a importância do cuidado em saúde mental e o fortalecimento de vínculos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O atendimento propiciado por clínicas-escola, também denominadas serviços-escola, desde o 12º Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo em 2004, “tem sido alvo crescente de pesquisas e debates, por estarem ligadas ao contexto da universidade, aos eixos de

desenvolvimento de pesquisas, formação de alunos e serviços de extensão à comunidade” (Herzberg; Chammas, 2009, p. 107).

Com base na construção da trajetória apresentada sobre os serviços-escolas, Amaral *et al.* (2012, p. 38) levanta pressupostos sobre o entendimento de sua finalidade em duas perspectivas fundamentais, tais como: a possibilidade de formação continuada de estudantes mediante à aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e a oferta de atendimento à população menos favorecida. Nesse sentido, o processo de aprendizagem teórico-prático deve contribuir para “a formação de profissionais habilitados e capazes de desenvolver as práticas psicológicas de acordo com as novas realidades e demandas sociais, políticas e culturais atuais” (Amaral *et al.*, 2012, p. 38).

Os temas relacionados aos estágios em Psicologia, assim como as atividades desenvolvidas nos serviços-escola de Psicologia das instituições, bem como nos campos externos, constituem objeto recorrente de grandes debates e discussões no âmbito do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (CFP, 2018).

Nesse escopo, o estágio representa um processo essencial na formação do psicólogo, pois é nele que o estudante tem a oportunidade de experienciar e vivenciar na prática o que aprendeu na teoria (Cella; Sehnem, 2017). No estágio clínico o aluno aplica conhecimentos teórico-práticos nos atendimentos e na supervisão que contribuem para a construção de sua identidade profissional (Sá; Junior; Leite, 2010). O estágio clínico, desenvolvido nos campos, e a elaboração que o envolve permitem ao aluno desenvolver competências relacionadas à escuta e à intervenção no âmbito da clínica, favorecendo seu desenvolvimento como profissional e o preparando para sua atuação futura (Macêdo; Souza; Lima, 2018).

Diante dessa perspectiva, no campo da clínica, o exercício da prática profissional é uma vivência que os estudantes de Psicologia experienciam no estágio clínico (Sei; Paiva, 2011). Os estágios com supervisão em atendimento clínico propiciam, além do desenvolvimento de habilidades e competências do estudante de Psicologia, o amadurecimento do fundamento teórico e a postura ética do acadêmico.

Na concepção de Barletta *et al.* (2012), o estágio é um momento fundamental entre a formação acadêmica, a atuação profissional e a supervisão acadêmica, que, de acordo com Sei e Paiva (2011), auxiliará no desenvolvimento de capacidades importantes para sua atuação profissional, permitindo, assim, ao estudante realizar o estágio com mais segurança.

Nesse viés, o papel do supervisor é extremamente importante no processo, uma vez que favorece o conhecimento e a apropriação de técnicas e teorias, por meio do estabelecimento de uma relação de confiança, o que possibilita o compartilhamento de dúvidas, erros e

questionamentos, e, com isso, o desenvolvimento da segurança necessária para a realização dos atendimentos (Barbosa; Laurenti; Silva, 2013).

Nesse percurso, Sei e Paiva (2011) estabelecem que, diante das angústias e inseguranças dos estagiários, repetidamente durante as experiências de estágio clínico, o supervisor exerce também uma função de terapeuta, ao discutir, clarificar e ressignificar os medos que acompanham os estudantes em seu estágio inicial na prática clínica.

Outrossim, os desenvolvimentos de estágios clínicos, segundo o CFP (2018), são fundamentais na formação do psicólogo e requerem discussão e participação coletiva, no intuito de qualificar a formação desse profissional no Brasil. Abre-se, assim, possibilidades para uma clínica ampliada, pensada com as políticas públicas (Campos, 2003). Dessa forma, as intervenções clínicas podem ocorrer por meio de várias representações: o trabalho em consultório privado; a inserção em equipes de atenção à saúde no campo das Políticas Públicas em diferentes âmbitos de atuação, como no âmbito da educação, hospitais, atenção primária à saúde, centros de atenção psicossocial, ambulatórios, consultórios na rua.

Nessa perspectiva, diferentes estilos de exercício da clínica colocam-se em movimento, ampliando o debate epistemológico e ético e estabelecendo a transposição de antigos referenciais para a abertura de novas possibilidades de fazeres e saberes, nos quais o caráter inventivo é um processo contínuo e as certezas cada vez mais insuficientes. Nesse sentido, para Pasini *et al.* (2012, p. 5), “a clínica, antes locus natural, *setting* protegido, espaço de neutralidade, é, agora, processo, construção, implicação, diálogo com o mundo da vida”.

Com essa concepção, a psicologia assume uma multiplicidade de dinâmicas, seja pelas diversas possibilidades de intervenção e atuação ou pelos distintos marcos conceituais e lentes teóricas que constroem a prática. Esse elemento da profissão é identificado, da mesma maneira, na Clínica. Assim, o presente estudo, cujo dispositivo é o estágio, apresenta uma trajetória marcada pela atuação na Clínica Escola e numa IFE, para mostrar a diversidade de inserção e ampliação do olhar sobre as práticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Caracterização do campo de estágio:**

Clínica-Escola UNINASSAU - Natal

A Clínica-Escola Uninassau fica localizada na capital de Natal. É uma instituição de pesquisa e extensão, de natureza privada, que tem a missão de proporcionar, gerar e socializar conhecimentos, com intuito de formar profissionais éticos e competentes. Ela tem como finalidade oferecer a prática clínica para a população acadêmica, ofertando serviços de

qualidade aos usuários e ajudando a comunidade que tem dificuldades no acesso aos serviços que são oferecidos pela clínica.

Sendo um serviço voltado às pessoas que apresentam carência em atendimentos de saúde psicológica, a Clínica-Escola Uninassau – Natal oferece, para a população, atendimento com valor acessível na área de Psicologia. As triagens e o serviço de psicoterapia são realizados por alunos estagiários, os quais são supervisionados por professores. Para isso, a Clínica-Escola conta com uma estrutura de consultórios preparados para atividades lúdicas e atendimento individual.

A gerente do espaço, Kennia Angélica Soares Macedo, de acordo com divulgação na página da *internet* da Uninassau Natal/RN, destaca que o local tem toda a estrutura necessária para atender os pacientes. Ela também enfatiza que o espaço tem um trabalho comprometido com o público, obedecendo a um padrão de qualidade técnica. Para isso, conta com o empenho dos estagiários e a responsabilidade e qualificação dos orientadores, os quais primam por oferecer serviços que proporcionem satisfação para as pessoas.

#### Instituição Federal de Ensino Superior no Rio Grande do Norte – IFES

É uma instituição de caráter público, com sede e foro na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, organizada sob a forma de autarquia em regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei Estadual n.º 2307 de 25/06/1958 e federalizada por força da Lei n.º 3849 de 18/12/1960. Atualmente, estrutura-se academicamente em Centros Acadêmicos e Unidades Acadêmicas Especializadas. No plano administrativo, há Pró-Reitorias, Secretarias e Superintendências, com objetivos voltados ao gerenciamento das atividades intermitentes às diretrizes finalísticas da instituição. Além disso, há a Reitoria, que consiste no órgão superior executivo da instituição, responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da autarquia.

Segundo as normas estatutárias da instituição, a gestão universitária é exercida, no plano deliberativo, pelos conselhos superiores e, no plano executivo, pelo órgão de administração central – reitoria –, cujo dirigente máximo é escolhido (no caso das instituições federais) pela Presidência da República, por meio da formação de uma lista tríplice, elaborada pelo colegiado institucional máximo. Uma vez designado, o dirigente máximo poderá contar com gestores que o auxiliarão na complexidade das ações inerentes à gestão acadêmica e administrativa da instituição. A gestão acadêmica, diretores de centro, chefes de departamento e coordenadores de

curso de graduação e pós-graduação, objeto deste estudo, tem seus representantes eleitos, respeitando-se as normas pré-definidas em regimento interno e outras fontes de regulação.

Descrição das atividades realizadas: Clínica Escola UNINASSAU - Natal

O percurso delineado neste tópico foi o de trazer e discutir experiências de atendimentos, por psicoterapia, realizados na clínica-escola de psicologia. A proposta iniciou com a triagem – caracterizada como o primeiro atendimento do paciente nesse serviço e que pode ocorrer em até três entrevistas– teve como base um roteiro desenvolvido pela própria Clínica-Escola, no qual continha informações acerca dos dados pessoais, estado biológico, psicológico e social do paciente. Foram realizados seis atendimentos com adultos ao longo de 2023.2.

A análise incluiu aspectos como adesão, queixa “manifesta versus latente”, (Herzberg; Chammas, 2009, p. 117), desenvolvimento do processo, expectativas em relação ao atendimento e encaminhamentos. Além disso, esse processo constituiu-se em um dispositivo de viabilidade e vantagens, sendo, desta forma, um modo de recepção de pacientes em uma realidade carente de recursos de atenção à saúde.

Fundamentada em itens pré-estabelecidos a serem investigados, tanto o momento como a ordem da investigação variavam de acordo com as características do paciente. Os tópicos envolviam o esclarecimento dos motivos pela procura do serviço (partindo da queixa manifesta e buscando a compreensão da eventual problemática), das expectativas em relação a um possível atendimento e de sua viabilidade prática. Buscou-se, desta maneira, oferecer acolhimento ao paciente em seu movimento de procura por atendimento psicológico.

Nesse processo de triagem, em um primeiro contato com o paciente, os dados coletados giravam em torno da caracterização sociodemográfica e clínica dos participantes, com possibilidade de: i) encaminhamento direto para a psicoterapia, dependendo do caso, ou ii) opção de retorno para mais um ou dois encontros, bem como um resumo da evolução.

Considerando a variedade inicial das queixas, entendeu-se que todos os pacientes apresentaram desejo de ajuda relacionado ao mundo interno e às questões de relacionamentos interpessoais. Verificou-se que essas queixas não apareceram de maneira excludente: apesar de os pacientes abordarem preferencialmente alguma delas, houve em cada caso uma diversidade de questões elaboradas.

Uma peculiaridade dos atendimentos na modalidade triagem estendida é “o aprofundamento que pôde ser dado a cada caso no que tange à explicitação de angústias que ficaram latentes ou que não puderam ser abordadas (ditas)” em um primeiro momento

(Herzberg; Chammas, 2009, p. 111). Em grande parte dos casos, na Clínica-Escola, a queixa demonstrada no primeiro dia pôde ser elaborada, surgindo outros elementos de dificuldades dos pacientes. “Por vezes, a queixa inicial não expressava o conflito vivido (queixa latente)”, (p. 111), mas sim um determinado sintoma desencadeador (“queixa manifesta”) da busca pelo atendimento (questões envolvendo suicídio – tentativa ou ideação –, separação, abandono, rejeição, violência doméstica, ansiedade, depressão, fobias sociais, neurose obsessiva, desconfortos somáticos).

Somado ao processo de triagem, o processo de psicoterapia foi utilizado como um dos tipos de encaminhamentos possíveis na clínica-escola, o qual é caracterizado como uma modalidade de tratamento que utiliza meios psicológicos para aliviar um desconforto ou sofrimento psíquico, compreender os sintomas e/ou desconfortos somáticos, auxiliar na resolução de problemas pessoais de natureza emocional ou psicológica e, ainda, estimular o desenvolvimento pessoal (Cordioli, 2019).

Ao considerar o processo psicoterapêutico, a concepção da abordagem Histórico-Cultural torna-se primordial na prática, por ser entendida como um método de tratamento de problemas psicológicos, pois oferece uma aproximação em relação ao desenvolvimento psicológico humano com base na influência dos processos social e histórico sob mediação da cultura. A cultura, neste estudo, é entendida como resultado das relações dos homens entre si e de suas ações sobre o meio natural, sendo historicamente acumulada e transmitida de uma geração a outra (Rego, 2009). Essa forma para investigar processos psíquicos, embora não ofereça soluções rápidas, pode promover a compreensão das dificuldades e de mudanças profundas na qualidade de vida do sujeito, uma vez que atua como um processo de transformação das estruturas mentais que ocorre de fora para dentro, do social para o individual, sendo as relações entre os processos filogenéticos e ontogenéticos a força motriz essencial deste processo (Vygotsky, 2000).

Um dos elementos mais importantes é que essa concepção não se limita a um propósito apenas terapêutico, mas também possibilita um aumento do bem-estar, da capacidade de trabalhar. Suscita ainda um espaço em que o sujeito se encontra, podendo pensar, se ouvir e falar, ou melhor, ser ativo e estar em constante interação com o mundo e com outros sujeitos. Essa perspectiva influencia a forma como os psicoterapeutas abordam os problemas psicológicos em seus pacientes, considerando sua história e cultura como elementos essenciais para a promoção do bem-estar psicológico (Pérez, 1999).

Dito isso, em outros momentos, no processo de psicoterapia, a “queixa latente” pôde ser mais bem descrita pelo próprio paciente, utilizando-se de exemplos de situações, resgatando sentimentos que achava relevantes em sua experiência. A ampliação da queixa, podendo ser mais

bem elaborada, refletida e compreendida pelo paciente em seu contexto e momento de vida, ajudou-o a estruturar melhor o que estava vivenciando. Essas formulações permitiram ao paciente pensar novas formas de lidar com as dificuldades (formas de se posicionar, entendimentos, percepções), configurando o aspecto clínico interventivo da triagem estendida e do processo de psicoterapia. Vale salientar que, para certos pacientes, a experiência de partilhar e estar sendo acolhido por meio de um interlocutor presente e interessado foi elemento importante de alívio psicológico.

Instituição Federal de Ensino Superior no Rio Grande do Norte – IFES

Seguindo o entendimento proposto nas outras seções, para iniciar a apresentação deste tópico, o percurso desenhado foi o de trazer e discutir experiências de atendimentos por processo de acolhimento e psicoeducação, realizados na IFES.

A proposta teve início com atuação no campo de estágio nos 9º e 10º períodos do curso de Psicologia, com foco no campo organizacional e do trabalho. Esse enfoque justifica a inserção no Projeto Clínica Escola Integrada da IFES, no qual a prática foi orientada por uma perspectiva clínica do trabalho. A atuação incluiu a oferta de grupos terapêuticos, como o ACOLHEGEST, destinado ao atendimento de docentes em funções de gestão. O atendimento seguiu um modelo de acolhimento integral ao servidor, com triagens interdisciplinares conjuntas, visando melhorar a qualidade da saúde mental no contexto laboral.

A primeira versão do encontro deste grupo incluía ações conjuntas envolvendo profissionais de psicologia, enfermagem e nutrição da Diretoria de Qualidade de Vida, Saúde e Segurança no Trabalho (DAS), estudantes, professores e profissionais do Departamento de Psicologia, Educação, Artes, Nutrição e Fisioterapia, bem como o Grupo de Apoio Psicossocial no Trabalho (Projeto de extensão proposto pelo Serviço de Psicologia Aplicada –SEPA). Ainda, houve um processo de triagem/acolhimento e grupos operativos e terapêuticos voltados para um olhar integral à saúde física e mental do público atendido, tendo como base a perspectiva do atendimento interdisciplinar, caracterizado no Projeto Clínica Escola Integrada.

Considerando essa perspectiva, destacam-se algumas ações desenvolvidas no campo de estágio:

- oferta de triagem: demanda realizada por inscrição no Sistema Integrado de Gestão em Recursos Humanos (SIGRH);
- ações de promoção à saúde (psicoeducação): atividades grupais sobre temáticas de autocuidado, risco psicossocial e comunicação interpessoal; processos de acolhimento,

compreensão de demandas, problemáticas aparentes, trabalhos de escutas; palestras informativas, com temas da atualidade e relativos a cuidados com a saúde física e mental do trabalhador;

- ações de práticas integrativas: atividades criativas, desenvolvimento de trabalhos artísticos e criação de vínculos entre os servidores. Entre essas ações, podemos citar atividades lúdicas, terapêuticas, físicas e psicossociais.

Entretanto, durante esse percurso de implementação da inovação no campo, pudemos constatar que a área de qualidade de vida no trabalho possui muitos desafios a se concretizar, pois os mecanismos institucionais ainda possuem marcas muito coercitivas e normativas, atuando totalmente nos processos decisórios, o que ainda influencia e limita a elaboração e implementação de políticas e práticas de saúde mental.

A herança histórico-cultural das organizações constitui outro importante elemento institucional. O setor público, de acordo com Schikmann (2010), apresenta fortes componentes culturais que podem afetar os processos decisórios e influenciar a atitude e o comportamento dos servidores frente à implementação de processos de mudança. Há na administração pública, de uma forma geral, uma cultura voltada para o conservadorismo, conformismo, centralização, favorecimento político, descontinuidade e descompasso entre o discurso e a ação, que não só contribui para a ineficácia da ação do Estado, mas também para a desmotivação e descrença dos servidores, dificultando as inovações e mudanças (Schikmann, 2010).

Partindo do contexto ora apresentado, compreendeu-se que uma das características fundamentais da IFES, assim como as organizações de um modo geral, é o trabalho envolvendo a gestão e o engajamento das equipes. Frente a esse desafio, foi produzido e estimulado, com o envolvimento dos docentes/gestores, por meio do grupo ACOLHEGEST, modos de intervenção em desenvolvimento de qualidade de vida no trabalho, que teve como objetivo ampliar a vitalidade dos coletivos laborais e de seus recursos para a ação. Nessa ação preocupou-se sempre em utilizar dispositivos metodológicos para provocar a replicação do vivido, a produção de saúde e o cuidado com o trabalho e o trabalhador.

Diante desse entendimento, abaixo apresentamos algumas ferramentas e reflexões construídas que forneceram melhorias à saúde mental desses trabalhadores e que foram desenvolvidas em conjunto com os docentes/gestores da UFRN, com base na Psicologia do Trabalho e das Organizações, dentro do contexto do Programa de Qualidade de Vida do Trabalho – Viver em Harmonia e do Projeto Clínica Escola Integrada.

Para tanto, foi necessário um aprofundamento em informações coletadas no Plano de Gestão e Plano de Logística Sustentável da UFRN, bem como no Projeto de Extensão Clínica Escola Integrada da UFRN (CEI - PROGESP/CCS). Com base nesta iniciativa, no campo de

estágio e em estudos realizado durante o processo de doutoramento no Programa de Psicologia da UFRN (2018-2022) e de Educação (2017-2021), foi possível o grupo ACOLHEGEST ofertar o acolhimento psicológico interdisciplinar, por meio do processo de triagem, para oito docentes/gestores .

Ademais, foram ofertados quatro encontros com momentos grupais de psicoeducação. Estes foram realizados com momentos terapêuticos sobre autocuidado, oficina de fotografias, oficina de grafias de si, gerenciamento das emoções no ambiente do trabalho e saúde mental e emocional no contexto de trabalho.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas neste artigo demonstram que, explorando os atendimentos realizados por meio da triagem estendida e processo de Psicoterapia na Clínica Escola da UNINASSAU, houve um entendimento de que o serviço de triagem psicológica contribuiu no processo de encaminhamento para as linhas de atendimento oferecidas pela Clínica-Escola. Os pacientes atendidos relataram, em geral, uma leve melhora pelo simples fato de terem sido ouvidos com sensibilidade, atenção e respeito. A metodologia de trabalho da Clínica, de até três atendimentos, permitiu a compreensão integrada e mais aprofundada da queixa dos pacientes e instrumentalizou, caso a caso, a continuidade do processo psicoterapêutico.

Em complemento, o processo de psicoterapia possibilitou a ampliação da queixa, podendo ser mais bem elaborada, refletida e compreendida pelo paciente em seu contexto e momento de vida. Deste modo, ela ajudou a estruturar melhor o que estava vivenciando. Além desse avanço, a perspectiva histórico-cultural e a abordagem utilizada, ainda que sem um amplo aprofundamento teórico e prático, auxiliaram na resolução e elaboração dos diferentes problemas do cotidiano, permitindo o desenvolvimento da pessoa de forma que suas ações pudessem ser reelaboradas por meio de interpretações, esclarecimentos, confrontos, ressignificações entre outras possibilidades, tendo como função facilitar a reconstrução e elaboração dos significados culturais numa dimensão individual e social.

Seguindo esse processo de inserção no campo, partimos para a IFES, nas quais o processo de triagem, as vivências grupais e as experiências construídas serviram de um vasto aprendizado no campo da psicologia, pois a utilização da escuta, partindo de uma lente histórico-cultural, das rodas de conversa, das oficinas e dos momentos terapêuticos, por meio da dinâmica de grupos, foram muito bem aceitas pelos trabalhadores da UFRN e apresentaram-se como dispositivos valiosos de cuidado com os seus profissionais.

Os trabalhadores promoveram um diálogo com o seu trabalho e perceberam os recursos técnicos e afetivos que instrumentalizam na realização da sua atividade cotidiana em situação laboral. Nesse sentido, destacamos, por exemplo, alguns recursos como importantes, são eles: o uso do vínculo afetivo como um potencializador do cuidado nas relações interpessoais; a aprendizagem na prática do trabalho com os demais membros do coletivo de docentes/gestores; e a resolução de problemas como forma de obtenção de qualidade de vida.

O desenvolvimento e o ambiente dos encontros favoreceram o diálogo entre os participantes. As atividades de práticas integrativas desempenharam um papel fundamental na construção de espaços para o desenvolvimento da subjetividade, focando na fala, no apoio aos participantes e em uma postura criativa. Essa postura, coerente com o grupo, foi flexível e espontânea, facilitando a interação entre seus membros (Bechelli, 2005)

A associação de elementos que se referem à narratividade como dispositivo operante de acesso à atividade laboral, pautadas em estratégias dialógicas e dialéticas desenvolvidas durante o estágio, proporcionou a abertura dos trabalhadores para o confronto, afetações, recriações por meio das particularidades discursivas e linguísticas da atividade de trabalho real e de seus sentidos e significados. Assim, foi importante a atuação do psicólogo para minimizar os impactos emocionais e sociais em períodos de crise, bem como a abertura para as modificações decorrentes dessas ações no ACOHEGEST em conjunto com o Projeto de Extensão Clínica Escola Integrada da IFES. Isso demonstrou a importância de se manter uma política constante de redução de danos no ambiente de trabalho e uma continuidade no acolhimento efetivo das problemáticas que chegam através dos trabalhadores em suas travessias subjetivas consigo mesmos, em sua relação com os outros e como sujeitos coletivos e globais.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. E. V. *et al.* Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 62, n. 136, p. 37-52, 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000659432012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432012000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 05 maio 2023.

BARBOSA, F. D., LAURENTI, M. A.; SILVA, M. M. Significados do estágio em psicologia clínica: percepções do aluno. **Encontro: Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 16, n. 25, p.31-53, 2013.

BARLETTA, J. B., FONSÊCA, A. L. B. Avaliação do processo supervisionado como norteador do ensino de psicoterapia: reflexões sobre a vivência prática. **Revista de Psicologia da IMED**, [s. l.], v.4, n.1, p. 671-680, 2012.

BECHELLI, L. P. C., SANTOS, M. A. O terapeuta na psicoterapia de grupo. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13 n° 2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/NXGj6QBgHMsW33ZL94Yx96v/>. Acesso em: 13 maio 2023.

CAMPOS, G. W. S. **Saúde Paidéia**. São Paulo: Hucitec, 2003.

CELLA, M., SEHNEM, S. B. Percepção que os acadêmicos do curso de Psicologia da UNOESC possuem em relação ao estágio. *Pesquisa em Psicologia, Anais Eletrônicos*, p. 157-170, 2017.

CLÍNICA ESCOLA UNINASSAU – Natal/RN. **Atendimentos de saúde psicológica**. 2021. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/uninassau-oferece-consultas-psicologicas-gratuitas-para-populacao-0>. Acesso em: 13 mai. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA . **Ano da Formação em Psicologia 2018**: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. Brasília: CFP, 2018.

CORDIOLI, A. V. **Psicoterapias**: abordagens atuais. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERZBERG, E., CHAMMAS, D. Triagem estendida: serviço oferecido por uma clínica-escola de psicologia. **Paidéia**, v. 19, n. 42, p. 107-114, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n42/13.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

MACÊDO, S., SOUZA, G. W., LIMA, M. B. A. Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia. **Phenomenological Studies**, [s.l.], v. 24, n.2, p.123-133, 2018.

PASINI, V. L., MACHADO, E. M. Clínica(s) em Psicologia. **Revista Entrelinhas**, Porto Alegre, Ano XII, n. 60, 2012. Disponível em: <https://crprs.org.br/entrelinhas/assets/edicaopdf/1945b-arquivo60.pdf>. Acesso em 10 mai. 2023.

PEREIRA, L. de T. K., GODOY, D. M. A., TERÇARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 422-429, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300013>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PÉREZ, Dionísio F. V. Psicoterapia y orientacion Historico Cultural. **Revista Cubana de Psicologia**, [s.l.], v. 16, n. 3, 1999. Disponível em: <<http://investigacionpsigestaltintegral.blogspot.com/2015/10/psicoterapia-y-orientacionhistorico.html>> Acesso em: 28 mai. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÁ, R. N de., JUNIOR, O. A., LEITE, T. L. Reflexões Fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão em um serviço de psicologia aplicada universitário. **Revista da Abordagem Gestáltica**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 135-140, 2010.

SCHIKMANN, R. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. *In*: Camões, M. R.S.; Pantoja, M. J.; Bergue, S. T. (Org.). **Gestão de pessoas**: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília: ENAP, 2010, p. 9-28.

SEI, M. B., PAIVA, M. L. S. C. Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. **Psicologia: Ensino e Formação**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 9-20, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **ACOLHEGEST**. Grupo de Acolhimento a docentes em atividade de gestão. 2023. Natal.

VYGOTSKY, L . S. **Psicologia concreta do homem**. Educação e sociedade, n. 71, 2000.

# APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM EM BEBÊS COM SÍNDROME DO CROMOSSOMO 21 (T21): UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC)

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires<sup>9</sup>

## RESUMO

Os fundamentos teóricos deste trabalho ancoram-se na Teoria Histórico Cultural (THC), conforme pressupostos Vigotskianos, e na Neurolinguística Luriana, compreendendo que, mesmo crianças com deficiência, podem desenvolver-se desde que lhes sejam dados os instrumentos necessários. Este campo teórico leva em conta a dinâmica do Sistema Nervoso Central (SNC) e a sua plasticidade, que se estrutura com base em informações extra corticais. Bebês com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), que apresentam atraso e dificuldades no uso efetivo da linguagem – desde o balbucio e ao longo do desenvolvimento –, necessitarão de uma intervenção intencional, na qual o adulto, parceiro mais experiente, promova, por meio de instrumentos específicos e de uma situação relacional efetiva, o desenvolvimento da linguagem. O objetivo deste estudo foi o de elaborar e aplicar um Programa de Intervenção Neuropsicolinguístico na Infância (PINI), visando estruturar, em conjunto com os familiares, o processo de aquisição da linguagem, compreendida como um sistema mediado e dinâmico, desses indivíduos. Foram selecionados 16 bebês com T21, de dois a quatro meses, atendidos semanalmente, os quais foram submetidos à aplicação do PINI. O Programa caracterizou-se pelo oferecimento de pistas linguísticas visuais, auditivas e táteis, as quais estimulavam as conexões inter e intrassistêmicas, de forma a propiciar a emergência do balbucio canônico e primeira palavra significativa o mais precocemente possível. Os resultados indicam que os bebês não apresentaram atrasos na emissão do balbucio e das primeiras palavras significativas em relação aos bebês neurotípicos, o que evidencia a efetividade do PINI em indivíduos com T21.

**Palavras-chave:** balbucio canônico; alteração de linguagem; T21.

## INTRODUÇÃO

---

<sup>9</sup> Fonoaudióloga pelo Bacharelado em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp); Mestre pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), Doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICamp); Pós-Doutora pelo Departamento de Psicologia (DP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL); Docente Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLin), Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em T21 - “FALA DOWN” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [carla.salati@uesb.edu.br](mailto:carla.salati@uesb.edu.br)

No acompanhamento de bebês e crianças com T21, observamos que, no que diz respeito à linguagem, eles seguem os mesmos percursos de desenvolvimento de bebês considerados típicos. Entretanto, eles podem levar um tempo maior para as aquisições iniciais e apresentar algumas dificuldades na apropriação e domínio dos níveis linguísticos, fato que poderá se estender até a vida adulta. Assim, parece ser necessário que haja uma intervenção pontual, realizada por profissionais qualificados, junto ao bebê T21 desde os seus primeiros meses de vida, pois, como aponta Vigotski (1997), a boa instrução é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Ainda, segundo o autor bielorrusso, a aprendizagem gera o desenvolvimento, ou seja, não podemos esperar pelo “amadurecimento” da criança, mas devemos, sim, promovê-lo; e esta é uma tarefa para os profissionais, os quais deverão também orientar os pais para dar continuidade ao processo em casa.

Autores como Meyers (1990); Feitosa; Tristão (1998); Schwartzman (1999); Roberts; Price; Malkin (2007) apontam que crianças com T21 apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem em todos os níveis linguísticos. Steffens *et. al* (1995) indicam haver atraso no Balbucio Canônico<sup>10</sup> (BC), de crianças entre dois meses ou mais, tendo em vista que bebês neurotípicos apresentarão o mesmo balbucio entre 6 e 10 meses. Já Meyers (1990) descreve que a ocorrência das primeiras palavras significativas acontecerá após os três anos, demonstrando um atraso em relação a crianças neurotípicas, as quais apresentam as primeiras palavras significativas entre 12 e 18 meses (Brito; Brito, 2023).

Bebês com T21 também apresentarão alterações neurológicas, entretanto, autores como Lott e Dierssen (2010) descrevem as áreas parietais posteriores (voltada para percepção tátil-sinestésicas) com volume relativamente normal. Desta forma, consideramos que bebês T21 podem, também, aprender melhor sentindo do que ouvindo, compreendendo que, como proposto por Luria (1980), o funcionamento do cérebro é dinâmico e áreas com maior integridade podem favorecer áreas comprometidas. Nossa proposta, como programa, enfatiza que oferecer pistas táteis e sinestésicas aos bebês pode minimizar o atraso da linguagem que as crianças T21 apresentam. Assim a elaboração de uma proposta alternativa para os profissionais, representada pelo PINI, pode ser um recurso eficiente para as primeiras aquisições linguísticas de T21

Diante disso, o objetivo deste estudo foi o de desenvolver/criar um Programa de Intervenção Neuropsicolinguístico na Infância, visando estruturar, em conjunto com os familiares, o processo de aquisição da linguagem desses indivíduos. A ideia era a de estimular a linguagem de bebês com diagnóstico de T21 o mais precocemente possível e orientar seus

---

<sup>10</sup> Balbucio Canônico é definido por um conjunto de sons produzidos com uma consoante e uma vogal bem formada, como, por exemplo, “papa”, “mama”, “tata”.

familiares para que interviessem, objetiva e intencionalmente, com instrumentos linguísticos efetivos, no processo de apropriação da linguagem por parte dos bebês, de modo que seu desenvolvimento da linguagem ocorresse dentro dos parâmetros esperados para qualquer bebê.

### **Objetivo Geral**

O objetivo geral deste estudo é o de propor e aplicar um Programa de Intervenção Neuropsicolinguístico na Infância (PINI), visando estruturar, em conjunto com os familiares, o processo de aquisição da linguagem desses indivíduos e minimizar suas dificuldades.

### **Objetivos Específicos**

Tem-se como os objetivos específicos: (a) selecionar instrumentos mediadores linguísticos – nomes e/ou onomatopeias de animais–, que favoreçam a oclusão bilabial; (b) sistematizar pistas visuais, auditivas e táteis-sinestésicas, que estimulem as conexões inter-sistêmicas e intra-sistêmicas possibilitando a formação de novos órgãos funcionais; (c) orientar os familiares para o trabalho relacional e intencional, a fim de que realizem as atividades propostas todos os dias como os bebês.

## **METODOLOGIA**

### **Participantes**

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados 16 bebês com diagnóstico de T21, que tivessem idades entre dois e quatro meses no início do estudo. Os critérios de exclusão foram: perda auditiva e/ou outras morbidades. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada sob o Registro CAAE nº 29933114.70000.0055.

### **Local**

O local de desenvolvimento e aplicação do PINI foi no atendimento efetuado pelo Grupo de Estudo e de Pesquisa em T21 – “Fala Down”, o qual está vinculado ao Departamento de Estudos Linguístico (DELL) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

### **Material**

Os materiais utilizados foram miniaturas de animais, nas quais o nome do ser ou onomatopeia – referente à sua produção – fosse uma fonema bilabial oclusivo ou nasal. Isto é, busca-se favorecer sons nos quais a oclusão dos lábios propiciava a produção do Balbucio Canônico. Por exemplo: i) miniatura de gato para a produção do som de “miau”, de vaca para a produção de “mu”, de galinha para a produção de “có-có”, de peixe para a produção de “pe”, de ovelha para a produção de “bé”. A miniatura de sapo foi usada para a palavra “pula”. Já a

miniatura da aranha. foi solicitado a emissão das sílabas “bou”, da palavra “acabou”, da música da “Dona Aranha”. A miniatura de cavalo foi utilizada para a produção dos sons “pó-pó” e miniatura de pintinho para a produção de “piu-piu”. Utilizamos também fotos da família para as produções de “papa”, para papai, e “mama”, para mamãe.

### **Procedimento**

Os encontros foram realizados semanalmente. Os bebês foram atendidos individualmente e cada um dos atendimentos teve duração de 30 minutos. Nas situações de intervenção, os bebês eram posicionados de forma que pudessem ficar de frente ao pesquisador para que seu rosto ficasse bem visível e próximo do bebê, com uma distância de no máximo 20 centímetros. O pesquisador apresentava aos bebês um animal de cada vez, posicionando-o próximo à boca do pesquisador (informação visual). Feito isso, ele imitava seu som, a onomatopeia, depois falava o nome do bicho e cantava uma música referente ao animal (informação auditiva). As pistas táteis eram fornecidas pelo pesquisador que, após pronunciar o nome e onomatopeia do animal, tocava seus lábios na mão do bebê, enquanto realizava a plosão, por exemplo: nas consoantes plosivas, /p/ de “piu-piu”, o pesquisador realizava a explosão de um /p/, já em uma consoante nasal /m/, “mu” de vaca, o pesquisador realizava a produção com os lábios ocluídos, produzindo a vibração nasal na mão do bebê. Além disso, enquanto realizava a produção do “som” na mão do bebê, o pesquisador fazia o movimento de abertura e fechamento da boca do bebê, indicando o movimento que ele deveria reproduzir.

Os pais acompanhavam todas as intervenções, com o objetivo de reproduzi-las em casa, uma vez que a execução diária em casa fazia parte do programa.. Deste modo, eles pais eram orientados a adquirir as miniaturas dos animais utilizados no laboratório e levá-las nas sessões de intervenção. Todos os procedimentos foram sistematicamente realizados com os pais.

As informações sinestésicas, visuais e auditivas foram fornecidas pelo pesquisador, cuidador ou pais, com intuito de aproximá-las do campo visual do bebê com T21 e internalizá-las.

O parâmetro utilizado para a demarcação dos resultados parciais da pesquisa — e parte do arcabouço tecnológico do PINI — foi o início do Balbucio Canônico (BC) e as primeiras palavras significativas. O BC é descrito como o aparecimento, na fala do bebê, de uma consoante e uma vogal bem formadas, como “pa” ou “ma”, unidade mínima rítmica das línguas naturais. Esse aparecimento dá início a uma nova etapa no desenvolvimento linguístico do bebê, considerado como a porta de entrada para a fala, conforme discutem Oller (1978); Steffens *et al.* (1995). A emergência do BC, para bebês típicos, acontece a partir do sexto mês, mais comumente aos sete

ou oito meses, podendo ocorrer até os dez meses. A primeira palavra é considerada significativa quando a criança a produz direcionando seu olhar para uma determinada pessoa, objeto ou animal ou quando solicita algo como “aga” para água. Sua ocorrência é esperada próximo aos 12 meses, em bebês típicos, podendo acontecer até os 16 meses.

As intervenções do PINI foram estruturadas de modo a fornecer aos bebês T21 informações auditivas, visuais e táteis-sinestésicas, criando assim uma materialidade sobre a informação que estava sendo a eles direcionadas. O diferencial do programa está no fato de investirmos com maior ênfase nas pistas táteis-sinestésicas, além das pistas visuais e auditivas. Essas ações são comumente realizadas em programas de estimulação, pois acreditamos que essa é uma potente via de acesso neurológico para o bebê, visto que o sentido do tato já se encontra presente no feto desde as sete semanas e meia de gestação. Considerando que se existe um impedimento em alguma via de acesso, o cérebro irá buscar, se houver estimulação, por vias intactas, outras formas de associação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Este estudo está fundamentado na Teoria Histórico Cultural (THC), cuja concepção de homem é entendida como parte do produto da vida real, determinado pela intermediação complexa e dinâmica que se produz nas condições sociais, culturais, biológicas e psíquicas, constituindo-se, deste modo, como uma unidade indissolúvel no processo histórico (Vygotski; 1995). Fundamentamo-nos ainda na Neurolinguística, teoria que propõe um acompanhamento baseado na interlocução, considerando que os processos de significação, em situações patológicas, podem surgir na linguagem de um sujeito como alternativos; estes processos, por sua vez, serão estruturados na interlocução como o outro com base em situações efetivas e intencionais (Coudry, 1988).

A Trissomia do Cromossomo 21, doravante T21, mais comumente conhecida como síndrome de Down, é uma das síndromes genéticas mais estudadas mundialmente devido à sua grande incidência. A linguagem e seu funcionamento são aspectos em que encontramos as maiores dificuldades das pessoas com T21, da aquisição da linguagem até a idade adulta, ocorrendo em todos os níveis ( linguísticos, sintático, semântico, fonético- fonológico e pragmático), devido à complexidade e à sofisticação que a linguagem, como sistema de signos, apresenta (Schwartzman, 1999; Ghirello-Pires, 2010; Ghirello-Pires; Moreschi, 2016; Souza; Ghirello-Pires, 2020).

Schmitd-Sidor; Wisniewski; Shepard; Sersen (1990); Takashima; Beecker; Armstrong; Chan (1981) apontam alterações neurológicas em pessoas T21, como diminuição no número de

neurônios e alterações no processo de mielinização. Já Wisniewski (1990) sinaliza que a densidade neuronal na área frontal, temporal e occipital é menor em indivíduos com T21. Loot; Dierssen (2010), entretanto, demonstram que as áreas parietais apresentam um desenvolvimento relativamente normal.

Mustacchi (2017), em seus estudos neurológicos em T21, aponta que os *déficits* nas áreas auditivas (temporais) são mais marcantes que os achados das áreas visuais (occipitais). Assim sendo, o autor considera que pessoas com T21 têm melhor aquisição no aprendizado, quanto maior é o aproveitamento do sistema visual, ou seja, “comandos verbais devem ser associados a comandos visuais para que determinada informação seja gravada e arquivada [...], pessoas com T21 aprendem mais vendo do que ouvindo” (Mustacchi, 2017, p.96). Consideramos que, como apontam Loot; Dierssen (2010), pessoas com T21 podem se beneficiar de estímulos sinestésicos pelo fato de o lobo parietal se encontrar relativamente normal. Desta forma, seria importante que os programas de intervenção direcionassem também sua atuação aos estímulos sinestésicos, favorecendo áreas mais preservadas na formação de novos sistemas funcionais, neoformações nas palavras de Luria (referência).

Outro aspecto importante a ser considerado, no que diz respeito ao Sistema Nervoso Central (SNC), é o fato de que o cérebro é um órgão moldado pelas experiências externas que, por sua vez, transformam o funcionamento cognitivo. Essas afirmações de Luria (referência) respaldam-se em um princípio postulado por Vygotsky (1995) de “organização extracortical”, relativo à influência que as atividades sociais e intersubjetivas desempenham na organização neuronal e neurofuncional do cérebro.

Para Luria (1981), as funções mentais superiores não estão localizadas em áreas circunscritas do cérebro, isto é, elas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em conjunto. Lesões cerebrais ou mesmo alterações genéticas, como a T 21, podem ocasionar uma desorganização ou a não estruturação do sistema funcional. No entanto, contamos com o trabalho conjunto de áreas distintas, as quais realizam rearranjos neurofuncionais, por meio da neuroplasticidade cerebral, buscando o restabelecimento ou a reorganização das funções comprometidas. Esse processo acontece por meio de intervenção sistemática e intencional do outro, parceiro comunicativo proficiente, de uso de instrumentos mediadores, como signos linguísticos de sua comunidade. Assim o desenvolvimento da linguagem em bebês com T21 poderá acontecer nos mesmos parâmetros de qualquer criança típica, desde que lhes sejam fornecidas as informações táteis, visuais e auditivas em intervenções sistematizadas e efetivas de comunicação.

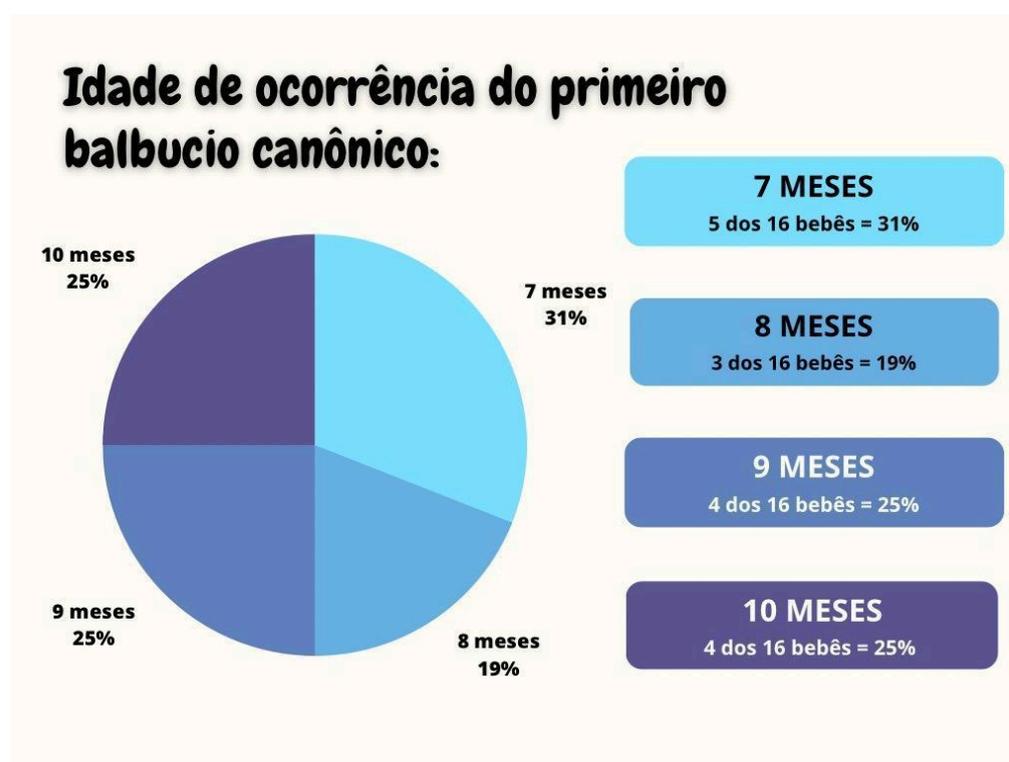
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados parciais da primeira aplicação da proposta, objeto de estudo desta pesquisa.

A Figura 1 apresenta dados relacionados à emergência do BC de bebês que passaram pela aplicação do PINI. É possível observar que os bebês realizaram o balbucio de forma eficiente, pois apresentaram-no nos mesmos parâmetros que seus coetâneos neurotípicos. Com base nesses resultados, foi considerado que as estratégias utilizadas no Programa e as informações fornecidas aos pais oferecerem subsídios para o trabalho sistemático com o bebê e, conseqüentemente, a possibilitaram a emergência do balbucio: todos os bebês apresentaram o balbucio entre os 7 e 10 meses, parâmetro esperado para bebês neurotípicos.

Na Figura 1, é possível observar as idades em porcentagem em meses da produção do BC dos bebês participantes.

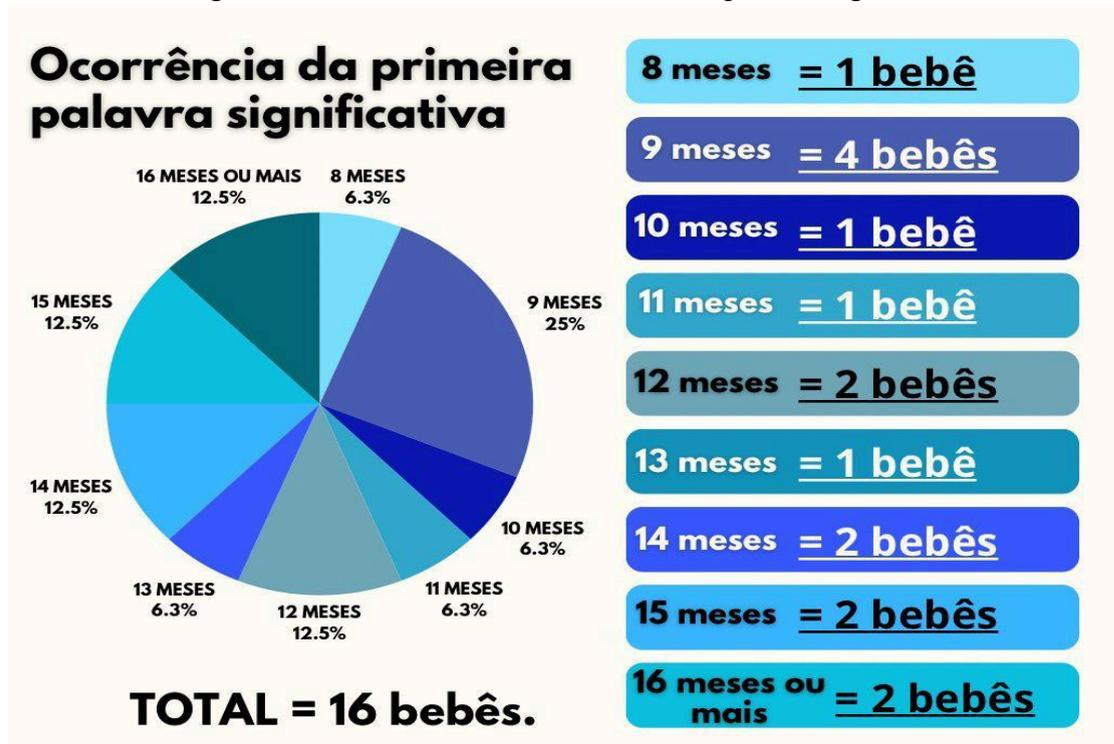
Figura 1 – Meses de ocorrência do primeiro balbucio



Fonte: elaborado pela autora.

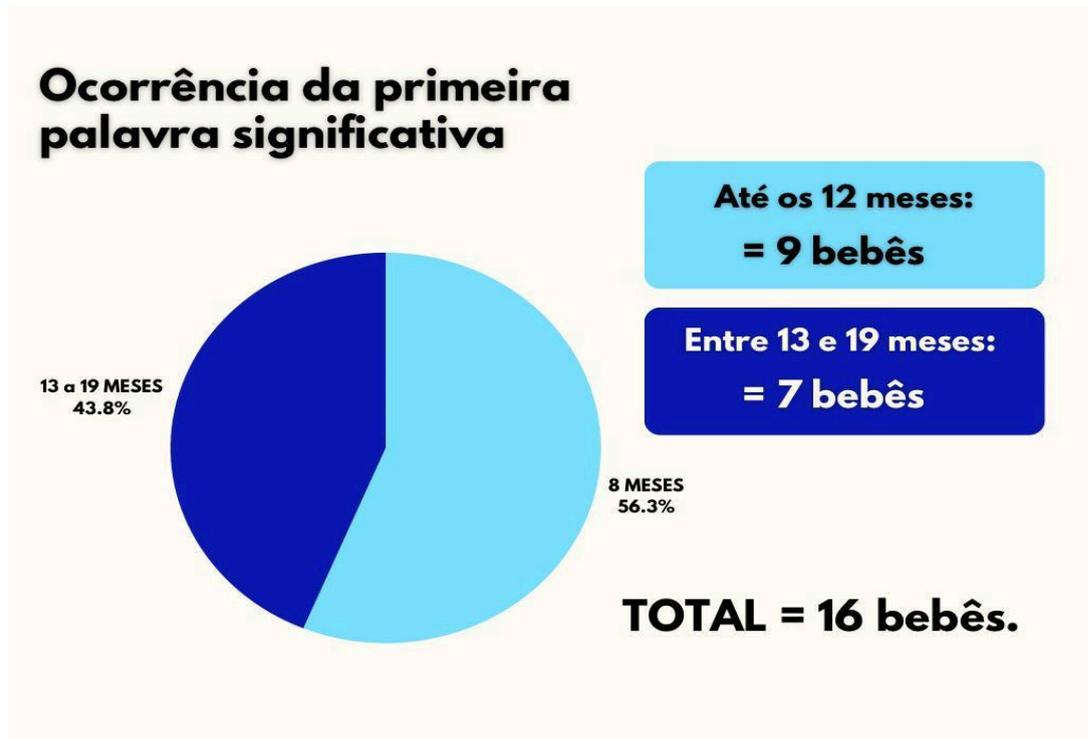
A Figura 2 apresenta a ocorrência em porcentagem da primeira palavra significativa dos bebês com T21 em meses.

Figura 2 – Mês de ocorrência da Primeira palavra significativa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 3 – Tempo de produção de palavra significativa pelos bebês de 0 a 12 meses e de 13 a 19 meses.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Podemos observar que a primeira palavra significativa, 56.3% e 43.8% dos bebês, foi produzida entre 13 a 19 meses, sendo que somente dois bebês tiveram suas produções depois dos 16 meses: um exatamente aos 16 meses e o outro aos 19 meses. Os resultados indicam que os bebês acompanhados tiveram suas produções dentro dos parâmetros esperados para bebês neurotípicos. Consideramos que este fato ocorreu em função do acompanhamento sistemático realizado pelo PINI.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apresentados, nesta primeira intervenção inicial do programa PINI, pudemos observar que sua aplicação, em um número bastante restrito de bebês T21, demonstrou ser um recurso ou um procedimento efetivo, tanto para a emergência do BC quanto para a emergência da primeira palavra significativa.

Os dados parciais indicam que, diferentemente do que aponta a literatura citada, o padrão de desenvolvimento observado nos bebês T21 ocorreu dentro dos parâmetros esperados para os bebês neurotípicos. Sendo assim, infere-se que os bebês T21 em estudo e que foram submetidos a intervenção do PINI apresentaram ganhos significativos no seu desenvolvimento inicial de linguagem. Os resultados sugerem ainda a continuidade da aplicação do Programa, com intuito de demonstrar a eficácia dele para o desenvolvimento inicial da linguagem de bebês com T21, tendo em vista que o balbúcio canônico é a porta de entrada para a produção da linguagem.

Dessa forma, a entrada precocemente no balbúcio e, conseqüentemente, nas primeiras palavras favorece o funcionamento efetivo do desenvolvimento da linguagem em pessoas com T21.

Por meio dos dados apresentados, o Grupo de Estudo e de Pesquisa “Fala Down” ampliará as intervenções, ampliando as pesquisas de forma a evidenciar a generalidade dos dados parciais obtidos.

## REFERÊNCIAS

BRITO, A. T. O.; BRITO, D. B.; O. Brito. Teorias de aquisição e marcos do desenvolvimento da linguagem: reflexões acerca de diferentes estudos. *In: AZONI, C. A. S.; DE LIRA, J. O.; LÂMONICA, D. A. C.; BRITO, D. B. O. (Org.). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ed. Rev. e Ampl. Ribeirão Preto: BookToy, 2023.*

COUDRY, M. I. **Diário de Narciso: afasia e discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CUNINGHAM, C. **Síndrome Down: uma introdução para pais e cuidadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G.; LIMA, A, P. Linguagem na síndrome de Down. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 14, n. 2, 1998, p. 127-137.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; MORESCHI, S. Especificidades no acompanhamento inicial de linguagem em crianças com síndrome de Down: uma abordagem histórico-cultural. *In: Ghirello-Pires, C. S. A. (Org.). **Síndrome de Down: perspectivas atuais**. Vitória da Conquista: UESB, 2016.*

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. *In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. A. de; SILVA, M. A. **Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado Livre, 2010.*

STEFFENS, M. *et al.* Onset of speech -like vocalizations in infants with Down's syndrome. **American Journal Mental Retardation**, [s. l.], v. 100, 68--86, 1995.

LOTT, I. T., DIERSEN, M. Cognitive deficits and associated neurological complications in individuals with Down's syndrome. **Lancet Neurol**, [s. l.], v.9, n6, 623-33, 2010.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP/Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MEYERS, F. L. Using computers to teach children with Down's syndrome spoken and written language skills. **The Psychobiology of Down syndrome**, 1990.

MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P.; MUSTACCHI, R. Principais sistemas e suas Inter-relações. *In: MUSTACCHI, R. **Trissomia 21 – T21: nutrição, educação e saúde**. São Paulo: Científica Memnon, 2017.*

OLLER, D. K. *et al.* Pre-speech vocalizations of a deaf infant: a comparison with normal me-taphnological development. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v.28, n.4, p.47-63, 1985.

ROBERTS, J. E.; PRICE, J.; MALKIN, C. Language and Communication Development in Down Syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, [s. l.], v, 13, p. 26-35, 2007.

SCHMIDT-SIDOR, B.; WISNIEWSKI, K. E.; SHEPARD, T. H.; SERSEN, E. A. Brain growth in Down syndrome subjects 15 to 22 weeks of gestacional age and 60 months. **Clin Neuropathol**, [s. l.], v. 9, 181-90, 1990.

SOUZA, S. L.; GHIRELLO-PIRES, C. S. A. Balbucio Canônico em bebês com T21. *In*: GHIRELLO-PIRES, C. S. A. (Org.). **Linguagem e T21**. São Paulo: Appris, 2020.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 1999.

TAKASHIMA, S.; BEECKER, L. E.; ARMSTRONG, D. L.; CHAN, F. (1981). Abnormal neuronal development in the visual cortex of the human fetus and infant with Down's syndrome. A quantative and qualitative Golgi study. **Brain Res**, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique.. Madri: Visor e MEC, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1983.

WISNIEWSKI, K. E. Down syndrome children often have brain whit maturacion delay, retardation of growth, and cortical dysgenesis. **American Journal of Medical Genetics - Supplement**, [s. l.], v. 7, p. 274-28, 1990.

# A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA PSICOLOGIA CLÍNICA HISTÓRICO-CULTURAL

Samila Marques Leão<sup>11</sup>

Alany Maria da Silva Alencar Pereira<sup>12</sup>

Glaydson Oliveira Santos<sup>13</sup>

## RESUMO

A base teórica deste trabalho é a Psicologia-Histórico-Cultural, com ênfase na mediação da aprendizagem e no processo de interação professor-aluno, o qual tem o objetivo de produzir espaços dialógicos e reflexivos na internalização dos signos e instrumentos socialmente construídos. Este artigo propõe estratégias de mediação no processo ensino-aprendizagem, centradas nas discussões teóricas propostas por Vygotsky. Essas ações auxiliaram formadores em formação continuada em Psicologia Clínica, no sentido de construir intervenções que contemplem tanto questões idiossincráticas e generalistas dos sujeitos envolvidos na atividade, quanto aspectos socioculturais. Com base nesta questão, o objetivo principal deste artigo é apresentar a importância dos conceitos de mediação, aprendizagem significativa, significado e sentido na organização de momentos educativos e formativos. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual foi feita uma revisão de literatura e a descrição de uma vivência em uma Imersão em Psicologia Clínica através de um relato de experiência.

**Palavras-chave:** mediação; aprendizagem; formação continuada; Psicologia.

## INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a Educação adotou práticas com predomínio da dimensão intelectual, sendo este o ponto central do processo ensino-aprendizagem do aluno, no qual o professor transmite o conhecimento— pois é o detentor do saber — e o aluno é um receptor passivo. Paulo Freire define essa forma de educação como educação bancária. Nela o aluno escuta passivamente o professor, cuja função é a de educar e disciplinar, com pouca interação dialógica e, muitas vezes, tornando o conteúdo desconectado da realidade do aluno.

Sendo assim, este trabalho tem como proposta dialogar com a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual apresenta conceitos e ferramentas metodológicas

---

<sup>11</sup> Mestre pelo Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho - PI, samilaleao@unifsa.com.br

<sup>12</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho - PI, psiquealany@gmail.com

<sup>13</sup> Graduado do Curso de Administração da Universidade Estadual do Piauí - PI, glaydson.g12@gmail.com

importantes para construção de momentos de ensino-aprendizagem dialógica, construtiva e pautada na realidade do educando, realidade esta vivenciada na imersão em Psicologia Clínica, intitulada “Imersão em Psicologia Clínica: Práticas essenciais do fazer psi”. Essa imersão foi realizada por uma clínica social de saúde mental, espaço de atendimento clínico multiprofissional e de formação continuada para alunos de graduação e profissionais da Psicologia. Esse momento teve como objetivo problematizar nossa práxis<sup>14</sup>, construindo pontes de conhecimento teórico-prático para pensar a condução terapêutica, que envolve desde a aliança e manejo terapêutico até a busca por novas formas de atendimento e cuidado, diante de uma realidade atual tão complexa e desafiadora para o psicólogo clínico.

A metodologia que norteou nossa atividade de ensino-aprendizado está em consonância com as ideias de Vygotsky, que aborda temas como aprendizagem, mediação, vivências, formação de sentido e significado no processo de construção da realidade. Esse autor compreende o indivíduo na sua totalidade, pensando a filogenia, a ontogenia e o contexto cultural, dimensões presentes na internalização dos fenômenos sociais e no processo de aprender. A abordagem Histórico-Cultural propõe formas de intervenção e análise da realidade, pensando nas vivências e nos aprendizados singulares de cada pessoa e no contexto ao qual se incluem. Ela, ainda, leva em consideração a materialidade histórica e a singularidade de cada processo individual, em um movimento dialético.

Nesse sentido, construir um momento que tenha como base a práxis clínica do psicólogo é também trabalhar discussões como vivências pessoais e profissionais, posicionamento teórico-prático do mediador, participação ativa do aluno, bem como metodologias de aprendizagem significativa, que promovam sentido para o indivíduo participante e que problematizem questões atuais do nosso cotidiano de trabalho, como: formas de tratamento contextuais e singulares para crianças com diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento, orientações parentais para os cuidadores, discussões de gênero nos relacionamentos abusivos e violentos, dentre outras questões. Ao optar pela abordagem da Psicologia Histórico-Cultural como suporte para construir nosso curso, baseamos-nos na ideia de pensar métodos de ensino que busquem a interação e diálogo dos alunos com os mediadores, a apropriação significativa dos signos e os instrumentos apresentados na atividade.

A imersão em Psicologia Clínica, realizada em março de 2024, com carga horária de 12 horas, aconteceu em uma clínica social de saúde de um bairro da cidade de Teresina - PI. O

---

<sup>14</sup> “A práxis em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história” (Carvalho; Pio, 2017, p. 428). Nesse sentido, entende-se que a práxis profissional da Psicologia propõe o desenvolvimento intencional, o qual pode ser materializado por meio das relações estabelecidas e dos contextos sociais que permeiam cada sujeito.

espaço realiza atendimento clínico para todas as idades, de modo individual e grupal. Sua equipe é composta por profissionais das áreas de Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Nutrição. O local também realiza formação continuada, como palestras, cursos e aperfeiçoamento profissional, com objetivo de construir novas formas de conhecimento e cuidado, a partir das problemáticas que surgem no seu próprio contexto de trabalho.

A escolha das temáticas da imersão dividiram-se em quatro momentos: 1) gestão clínica, diálogos sobre formas de gestão e cuidado em espaços sociais de saúde; 2) atendimento infantojuvenil, em que foram abordadas formas de avaliação e tratamento de pacientes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); 3) produção de recursos terapêuticos infantis para crianças com TDAH; e 4) psicoterapia para adultos, com foco nas intervenções em situações de traumas nos relacionamentos amorosos.

As discussões foram escolhidas pela equipe de profissionais, com base na demanda atendida na clínica. Além disso, a opção de incluir na imersão outros profissionais além da Psicologia, como Fonoaudiologia e Psicopedagogia, veio da realidade cotidiana dos profissionais da área da saúde, os quais apontaram a necessidade de intervenções interdisciplinares, pois cada campo tem sua importância na compreensão da dimensão subjetividade-objetividade do cliente.

Realizar vivências e intervenções interdisciplinares (Psicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia) possibilita analisar o fenômeno estudado de forma integral, de modo que a resolução do problema ultrapassa as fronteiras das disciplinas. É uma forma de abordagem que leva o participante a desenvolver o olhar interdisciplinar, o pensamento integrado, a criatividade, a comunicação e a resolução de problemas. A exposição dos conteúdos e vivências foram através da aprendizagem significativa, com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular a participação ativa, no sentido de conectar suas necessidades com a discussão teórico-prática proposta pelos formadores.

A ideia é levá-los, assim, à compreensão dos processos que envolvem o fenômeno estudado, entendendo sua historicidade, suas relações e, principalmente, pensando de forma criativa a resolução do problema. Nesse sentido, visamos discorrer sobre um momento de formação continuada, o qual teve como objetivo construir uma imersão profissional em Psicologia com caráter vivencial, contextual e dialógico, possibilitando uma apropriação significativa para os mediadores e participantes.

## **METODOLOGIA**

Para a realização do estudo optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, entendida, segundo Minayo (2003), como aquela que leva em consideração os aspectos particulares da realidade estudada. Nesse tipo de pesquisa trabalha-se com fatores não quantificáveis, assim, é levado em consideração o aspecto subjetivo do fenômeno pesquisado.

A complexidade do ser humano —sujeito perpassado por várias dimensões (filogenética, ontogenética e social), que possui idiosincrasias e também questões genéricas —exige uma análise profunda, qualitativa e dialética (relacionando a subjetividade e a objetividade). Optamos, por isso, por uma base teórica e metodológica de cunho qualitativo, com revisão de literatura de modo a subsidiar a análise de uma vivência, intitulada “Imersão em Psicologia Clínica”. Para a investigação e análise das metodologias trabalhadas no encontro, foram utilizadas: i) observação das atividades realizadas na imersão, ii) questionários semiabertos que abordavam a avaliação dos participantes acerca das metodologias empregadas na atividade; e iii) o relato descritivo das atividades realizadas pelos mediadores.

Nesse sentido, este trabalho é apresentado através de uma escrita narrativa, um relato de experiência, no qual se narra uma vivência profissional, expressando nela os acontecimentos vividos em uma atividade (construção e execução). De acordo com Freire (1992, p.) *apud* Freitas e Forster (2016, p. 59), a escrita, em forma de narrativa, revela sua experiência de gestação das ideias, contribuindo significativamente para que seus leitores percebam a natureza investigativa das relações de ensinar e de aprender e se disponham a constituírem-se pesquisadores da própria prática.

A descrição dos procedimentos, o contexto e o espaço institucional foram articulados aos conceitos e práticas da Psicologia Histórico-Cultural. O espaço de análise do nosso trabalho foi a vivência profissional, denominada “Imersão em Psicologia Clínica: Práticas essenciais do fazer psi”, evento que teve como objetivo realizar uma formação continuada para discentes e profissionais da Psicologia. A imersão aconteceu em março de 2024, contou com a presença de seis profissionais da área da saúde (Psicologia e Fonoaudiologia), um da área de educação (Psicopedagoga) e um da área de Administração. Todos os profissionais realizaram mediações sobre temáticas presentes em uma clínica em saúde.

A escolha da temática foi pautada nas vivências desses profissionais, os quais apresentaram ao público, de forma dialógica e vivencial, seu fazer profissional, desde como pensam a gestão do cuidado em uma clínica a formas de avaliação e tratamento do paciente. Participaram desses momentos 30 pessoas, que, no decorrer do processo de construção do conhecimento, eram instigadas a pensar em como produzir seu fazer profissional, quais as

melhores estratégias de cuidados para cada caso, quais recursos terapêuticos são mais significativos e como realizar entrevistas, orientações e devolutivas para os familiares.

A imersão foi dividida em quatro módulos, cada qual com carga horária de quatro horas: 1) gestão do cuidado em uma clínica de psicologia; 2) avaliação infantojuvenil de crianças com TDAH e TEA; 3) produção de recursos terapêuticos infantis para crianças com TDAH; 4) psicoterapia para adultos: traumas nos relacionamentos amorosos. Nos quatro momentos, foram apresentados recursos terapêuticos, como plano de negócios e planejamento estratégico de uma clínica social em saúde, anamnese, atividades lúdicas e orientativas, vivências profissionais, roda dialógica para resolução de casos clínicos e *role play*. No final de cada momento, foi realizado um momento de avaliação dos conceitos utilizados e da metodologia apresentada, no qual todos os participantes apresentaram um *feedback* escrito e oral sobre como foi a vivência.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva filogenética, ontogenética e sociocultural, ou seja, busca compreender que o homem constitui-se na interação com o meio em que está inserido, de forma ativa, na interseção indivíduo - sociedade e de forma dialética. Nessa concepção de homem, nossas atividades são motivadas por necessidades, motivo e objeto, que são formados de acordo com o contato com a realidade em que vivemos, nossa cultura.

Pensar Vygotsky e sua aplicabilidade na prática educacional remonta-se a discorrer sobre o processo ensino-aprendizagem como um ato de educar, com base em uma prática educativa, conceituada como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos, destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem (Marques; Carvalho, 2016).

Ao longo da história, tivemos inúmeros modelos de prática educacional, várias concepções de e abordagens sobre aprendizagem. Neste artigo, vamos pensar as possibilidades de trabalho de Paulo Freire, teórico referência no campo da formação de professores para contrapor-se à abordagem tradicional do ensino, denominada por ele de educação bancária (Freitas; Forster, 2016). As autoras pontuam que, em Paulo Freire, encontramos uma crítica às relações educacionais verticalizadas, à educação tradicional com ênfase em atividades cognitivas, nas quais o professor supostamente deposita o conhecimento na mente dos alunos.

Freire argumenta sobre a importância de estar atento às necessidades educacionais dos alunos, que o aprender precisa estar conectado com realidade deles, que há a necessidade de mudança da instituição educacional, a qual deve ser um espaço coletivo de formação cognitiva e

emocional, com atividades diversificadas – teóricas e práticas—, como registrar, colar, desenhar, refletir e discutir dialogicamente. O professor, mediador do conhecimento, precisa estar atento às histórias, às expressões de afetos e à vida cotidiana do seu aluno, pois com isso pode conectar o material programado com as necessidades e vivências do aprendiz.

Sobre a potência de trabalhar com metodologias que buscam trabalhar a realidade, as necessidades e as vivências do sujeito envolvido no processo de aprender, Freitas e Forster (2016) pontuam:

Freire nos dá o testemunho sobre um intenso processo de produção teórico-crítica a partir da permanente reflexão sobre suas vivências, argumentando que essa produção intelectual não tem um fim em si; a riqueza do processo encontra-se justamente na relação dialética que se estabelece entre escrita e oralidade, entre teoria e prática, na qual a interação assume um caráter fundamental de realimentar o próprio processo de escrita, orientando-a no sentido de novas necessidades (Freitas; Forster, 2016, p. 59).

Bittencourt e Fumes (2021), ao discutir vivências na teoria de Vygotsky, apontam que o estudo das vivências é entendido como uma averiguação da relação interna de uma pessoa com a realidade, a unidade entre esses dois aspectos, isto é, a tradução do que o indivíduo pensa, sente e mantém com o seu meio. Por isso, não se pode reduzir à investigação das condições externas do indivíduo ou focalizar de forma linear, porque o desenvolvimento ocorre em etapas integradas, que incorporam a anterior e a seguinte.

Outro conceito de relevância no uso de metodologias participativas é a discussão de aprendizagem significativa de David Ausubel, o qual discorre sobre a importância de uma aprendizagem intencional, ou seja, o “ato de ensinar e de aprender é mediado por diferentes representações sobre um mesmo conhecimento: a do professor, a do aluno e a do material de ensino” (Agra *et al.*, 2019, p. 259).

Para a teoria de aprendizagem significativa, as situações de interação são pilares para a apropriação de conteúdo. Esse elemento auxilia o ouvinte na compreensão do assunto, não apenas como memorização ou uma parte desvinculada. A associação vivencial conecta as informações como um todo, encaixando o novo conhecimento com as experiências vivenciadas e conhecimentos existentes, promovendo a construção ativa do desenvolvimento e as conexões associativas, estas, por sua vez, estimulam um aprimoramento pela busca de conhecimento.

Para Agra *et al.* (2019), aprender nessa dinâmica:

[...]corresponde a um processo - contínuo (porque é progressivo), pessoal (por sua natureza idiossincrática), intencional (cabendo ao aluno relacionar de forma substantiva a nova informação com as ideias relevantes existentes em sua estrutura cognitiva), ativo (porque requer atividade mental), dinâmico, recursivo (não linear), de interação (entre a informação e conhecimentos prévios) e interativo (porque estabelece relações entre sujeitos) – que gera um produto sempre provisório caracterizado por um conhecimento particular produzido em um determinado momento e contexto (Agra *et al.*, 2019, p.54).

Nesse sentido, metodologias participativas, dialógicas e que promovem momentos em que o professor e os alunos discutem suas expectativas vividas, realidade cotidiana, condições materiais e existenciais e não apenas o aspecto intelectual são estratégias importantes para se produzir ciência, cuidado e prática que promova uma aprendizagem efetiva e crítica. O uso dessa metodologia reforça que a aquisição de conhecimento ocorre com melhor efetividade e profundidade, de que modo que o ouvinte fixa o assunto e as informações compartilhadas, não se prendendo apenas em uma absorção de informações simples.

Vygotsky (2013) afirma que o ensino ideal é aquele que ultrapassa o nível de desenvolvimento atual do aprendiz, com o mediador desempenhando um papel central ao orientar e promover a aprendizagem. Dessa forma, o mediador facilita a internalização de novos conhecimentos, possibilitando avanços no desenvolvimento e no aprendizado do indivíduo.. Assim, o professor executa a mediação baseada na disponibilidade para desenvolver demonstrações, associações com vivências, perguntas-guia etc..

Por fim, também apontamos a interdisciplinaridade como uma potência pedagógica importante e necessária, pois possibilita uma compressão dinâmica e integral de todas as dimensões que afetam o homem, considerado, na abordagem adotada, como um ser complexo e multideterminado. Pensar práticas na perspectiva da interdisciplinaridade implica uma reorganização do processo ensino/aprendizagem, com ênfase no trabalho dialógico e cooperativo entre os profissionais envolvidos. É organizar um serviço de saúde que pense desde a construção, organização até a socialização do conhecimento/prática, de forma integrada e complementar. Um serviço no qual os profissionais consigam construir diferentes formas de se abordar a realidade. Em contexto de espaços de saúde mental, com equipe de diversas áreas, é inquestionável a necessidade do trabalho da perspectiva interdisciplinar para avaliação e tratamento integrado e humanizado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados mostraram que os métodos utilizados na imersão possibilitaram a construção de conhecimentos de forma concreta, dialógica e vivencial. Os participantes apresentaram os seguintes níveis de satisfação: 65% indicaram estarem muito satisfeitos e 35% apontaram estarem satisfeitos, tanto no que se refere ao conteúdo apresentado quanto às metodologias adotadas.

O questionário do *feedback* dos participantes seguiu as seguintes perguntas objetivas e subjetivas para cada módulo ministrado: i) satisfação geral com o módulo; ii) relevância da temática para a atuação profissional; iii) domínio do conteúdo dos facilitadores; iv) linguagem,

clareza e eficácia na comunicação; v) método de ensino e recursos utilizados; e vi) estruturação do módulo. Foi apontado ainda que a presença de dois profissionais por módulo, de diferentes áreas, foi de suma importância para a compreensão da prática profissional de forma ampliada, possibilitando olhar o sujeito em suas várias dimensões. Também foi indicado que a forma de apresentar os conteúdos tornou-se um ponto diferencial no entendimento das temáticas.

Os conteúdos foram apresentados através de recursos audiovisuais (*slides*), físicos (instrumentos) e práticos (*role play* e dinâmicas), os quais serão detalhados a seguir:

No módulo sobre gestão de uma clínica social em saúde, ministrado por uma psicóloga, gestora do espaço, e um profissional da Administração, o qual construiu o plano de negócios e o planejamento estratégico da clínica. Nele, foram abordadas temáticas como: planejamento estratégico, plano de negócios, construção, execução, gestão do serviço (recepção com acolhimentos, administração clínica humana e ética, reuniões periódicas e capacitação de profissionais em consonância com as demandas dos pacientes). No início, foi realizada a dinâmica da caixa, intitulada “Construindo uma Caixa Empreendedora”, que objetivou pontuar passo a passo como se constrói (ideias e materiais) uma caixa de papelão, relacionando a produção do material com as etapas de construção de um negócio. Nesse sentido, foram dados vários comandos sobre como deve acontecer esse processo, articulando a dinâmica com temas de gestão de negócios: aprendizagem prévia (habilidades e competências já construídas); formação de novas habilidades, que são necessárias para concluir a caixa (análise do mercado de trabalho e suas demandas) etc..

Também foram abordadas questões socioeconômicas do mercado de trabalho, como, por exemplo, habilidades e competências necessárias para o profissional da Psicologia Clínica para além da formação acadêmica em Psicologia. Entre elas estão: como pensar demandas de serviços para esta área e atendimentos mais acessíveis para a população, que, no contexto atual, encontra-se com altos índices de adoecimento mental, mas ainda possui um tabu, preconceito e imaginário social de que psicologia é coisa de louco.

Ainda, como recurso didático, foi feito uso de uma cartilha orientativa (distribuída para todos participantes) sobre gestão em clínica, com a finalidade de discutir demanda, público-alvo, espaço físico, instrumentos e recursos necessários para uma prática ética e de cuidado. As cartilhas foram organizadas como mapas mentais estratégicos, que tinham como base descrever e ensinar sobre: a escolha da área, baseada nas minhas necessidades, desejos e motivações; plano de negócios; estudo de mercado; modelo de negócio no campo da gestão em saúde; planejamento financeiro; estruturação organizacional; ação; e execução.

No módulo sobre avaliação e tratamento infantojuvenil de crianças com TDAH e TEA, focalizou os seguintes tópicos: anamnese psicológica e fonoaudiológica infantojuvenil (entrevista inicial); avaliação da importância da Psicologia e da Fonoaudiologia; como preparar o ambiente terapêutico para avaliação; relatório de avaliação e devolutiva; intervenção e manejo clínico - tratamento; orientação e treino parental; importância do alinhamento entre terapeuta e escola; e prática clínica. Inicialmente a Psicologia e Fonoaudiologia apresentaram suas profissionais, demandas clínicas de avaliação e formas de atuação, focando sempre na importância da interdisciplinaridade em um processo de avaliação.

Também foi apresentado um roteiro de como ocorre uma avaliação, formas de acolhimento e orientação do que é uma terapia, seus benefícios e sua importância para o desenvolvimento humano da criança e do adolescente. Logo após esse momento, os profissionais disponibilizaram alguns instrumentos, como fichas do primeiro contato (contrato com pais e crianças), anamnese, estratégias de avaliação e manejo terapêutico. Foi pontuado o passo a passo de como ocorrem as atividades dentro da sessão, quais recursos utilizar em cada situação e contexto, assim como também possíveis intervenções com os familiares (perguntas da entrevista inicial, modelos de orientação parental e de práticas psicoeducativas). Este momento foi relatado por 90% dos participantes como bastante potente e construtivo e que ele possibilitou uma internalização dos conteúdos teóricos. De acordo com Vygotsky (data), o homem compreende o mundo ao seu redor através das vivências no coletivo, sendo importante buscar ferramentas e instrumentos que o auxiliem na apreensão desse mundo, pois é nesse encontro homem-mundo, ser-existir, nesse relacionar-se, que nós produzimos nossa existência.

No módulo produção de recursos terapêuticos infantis para crianças com TDAH, ministrado por uma psicóloga e uma psicopedagoga, deu-se ênfase nos seguintes tópicos: definição de recurso terapêutico sob a ótica da Psicologia e da Psicopedagogia; sessão de avaliação (escuta, orientação e encaminhamentos terapêuticos); avaliação e intervenção (qual recurso utilizar); e produção e escolha de recurso (o essencial no processo de cuidado). Inicialmente as mediadoras pontuaram aspectos importantes do transtorno (conceito, tipos e sintomas) e como esses eles precisam ser analisados de forma particular, para depois realizar a escolha do recurso terapêutico. Mencionou-se ainda aspectos como o excesso de movimentos, a desatenção, a impaciência, a impulsividade, distração, a incapacidade de abstração por tempo prolongado, os problemas de rejeição e de dúvidas quanto à sua capacidade de resolução de problemas, os quais afetam diretamente a autoestima. Logo após esse momento, as profissionais realizaram atividades práticas de construção do recurso terapêutico “baralho dos afetos”, com um grupo formado por, máximo, cinco integrantes. Essa estratégia foi utilizada como forma de

pensar recursos terapêuticos com casos clínicos de pacientes diagnosticados com TDAH. No final, os seis grupos apresentaram seus trabalhos e todos participantes discutiram a relevância do material produzido para um processo terapêutico inclusivo, dinâmico e interativo.

No módulo de terapia adulta, voltado aos traumas nos relacionamentos amorosos, ministrado por dois psicólogos, foram ressaltados os seguintes tópicos: dinâmica de grupo sobre relações interpessoais na contemporaneidade; momento *role play* – discussão dos casos Ágata e Murilo; discussão sobre formas de relacionamento amorosos, subjetividade imediatista em um mundo volátil e incerto; formas de condução terapêutica em contexto de relações abusivas – discussão que nos remete a pensar a desigualdade de gênero, o machismo, a sociedade patriarcal e as novas formas de relacionamento da contemporaneidade.

Bauman (2004), em seu livro, “Amor Líquido”, traz grandes contribuições para entender as relações humanas no que o sociólogo nomeia como modernidade líquida. Essa modernidade, para o autor, é marcada pela fragilidade dos vínculos, eterno sentimento de insegurança, aspecto que leva à angústia e ao vazio. De acordo Guedes (2005, p. 353), “a intenção de estar junto e ao mesmo tempo não estabelecer relações duradouras é uma das principais razões da ambivalência, característica dos relacionamentos atuais”. O autor acrescenta que essa ambivalência produz instabilidade, sendo assim, a modernidade líquida é uma época de incertezas e inseguranças, impactando, conseqüentemente, os relacionamentos.

Como reflexão final do módulo, observamos nos discursos que os casos atendidos na clínica envolvem as discussões acima apresentadas, exigindo do profissional de Psicologia compreender questões sociológicas, psicológicas e culturais, pois, como pontua Guedes (*op. cit.*, p. 354), “o desejo não só deixou de ser concretizado, como a insegurança passou a caracterizar as relações de amor e, como resultado, a ansiedade, a superficialidade e a brevidade dos relacionamentos surgem como mecanismos de defesa empregados na relação com a alteridade”.

Nesse sentido, nossa imersão em Psicologia teve momentos de muito diálogo e (re)construção, na busca de uma Psicologia Clínica crítica, que transforma a vida dos sujeitos, especialmente no que concerne à saúde mental. Um dos pontos de destaque em relação à imersão, percebido através do *feedback* oral realizado no decorrer de cada módulo, foi a ideia da interdisciplinaridade e sua relação com as atividades práticas dos quatro módulos: todos eles contavam com a presença de um profissional da Psicologia e de outros profissionais de áreas como a Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Administração. Isso possibilitou um diálogo entre as profissões, o que potencializa as intervenções terapêuticas e, conseqüentemente, auxiliam no progresso do cliente.

Sobre o aspecto supracitado, cada temática apresentada, como TEA e TDAH, tinha um olhar interdisciplinar de como pensar e fazer formas de intervenção e cuidado, incentivando os participantes da imersão a pensarem a integralidade do sujeito, a ficarem atentos ao não negligenciamento dos saberes e dos métodos de cada profissão. Vale salientar que a saúde, além de um direito fundamental, também deve ser pensada como movimento constante na busca de bem-estar e de ressignificação da vida nas mais variadas dimensões, exigindo assim uma perspectiva de diversos saberes para que o campo da saúde se construa (OMS, 1946).

Vygotsky (1999) conceituou a experiência, a vivência, como expressão de acontecimentos apreendidos pelos indivíduos em sua existência, os quais possuem relação direta com a orientação e o desenrolar das ações, possibilitando o entendimento do homem e do seu desenvolvimento. Essa formulação teórica pode produzir reflexões sobre como a vivência na imersão (dinâmica de grupo, *role play*, produção recurso terapêutico, mapa mental) – na qual se requisitou o engajamento efetivo dos alunos – produziu um momento de criatividade e mobilização de busca de respostas, levando a internalização dos conteúdos de forma significativa. As dinâmicas de grupo, como Caixa Empreendedora e Teia Afetiva, conseguiram produzir um pensar e sentir sobre nossas necessidades, nossa rede social, na qual vivemos diariamente e na qual se produz representações sociais sobre como devemos viver, atuar profissionalmente, relaciona-se com o outro, amar e principalmente existir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no trabalho realizado e considerando os recortes apresentados neste artigo, observou-se que os mediadores e alunos da “Imersão em Psicologia Clínica: Práticas essenciais do fazer psi” construíram pontes de conhecimento, formas de cuidado e uma Psicologia com compromisso social. Nesse sentido, esta pesquisa direcionou caminhos a como pensar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do fazer profissional clínico, por meio da abordagem Histórico-Cultural, a qual compreende que a construção de espaços dialógicos de aperfeiçoamento profissional deve levar sempre em consideração a vivência, a articulação teoria e prática, a construção coletiva de caminhos através da aprendizagem significativa.

Para isso, faz-se necessário apostar em metodologias que produzam a reflexão crítica do real, que levem a expressão de sentimentos e emoções mobilizadas pelo participante, que possibilitem a construção de narrativas de vida, bem como o autoconhecimento e, ainda, que levem em conta as implicações ético-políticas para transformação do social, muitas vezes fossilizado. Práticas assim tendem a apresentar e chamar para a vivência o modo como as

peças percebem-se, como lidam com as situações do seu dia a dia, com sua identidade em metamorfose, com sua autonomia ou dependência e como projetam o futuro através dos interesses e planos de vida pessoal e profissional. Sobre esse aspecto, pondera-se que:

Abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é (Vygotsky, 1991, p. 46).

A Psicologia Histórico-Cultural busca, assim, possibilitar novas formas de pensar o sujeito, realçando seu contexto social e cultural, ao mesmo tempo em que é dada a devida importância às suas vivências, suas singularidades e seu modo de formação de sentido. Intervenções que explorem vivências, articulando teoria e prática, possibilitam a construção de espaços construtivos, mobilizando os participantes para ressignificação de si, das suas vivências, de suas emoções e sentidos, criando, por sua vez, novas relações e trocas de experiências.

Acredita-se, desse modo, no caráter transformador das experiências compartilhadas no âmbito das atividades realizadas, bem como na construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem, o qual auxilia os participantes a desenvolverem habilidades como o manejo, olhar empático, pensamento crítico e acolhimento. Defende-se, ainda, que as experiências imersivas podem auxiliar no desenvolvimento de profissionais mais capacitados, bem como construir pontes para uma vida profissional mais satisfatória e articulada com os desejos de cada um, o que é essencial para a construção dos saberes e fazeres em Psicologia.

Diante do exposto, espera-se que este trabalho possa contribuir para o aprofundamento teórico-prático desta temática, bem como incentivar novas pesquisas na abordagem Histórico-Crítica e o compartilhamento de experiências exitosas no contexto clínico e social.

## REFERÊNCIAS

AGRA, G. *et al.* Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s. l.], v. 72, p. 248-255, 2019.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BITTENCOURT, I. G. S.; FUMES, N. L. F. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GUEDES, C. Sociabilidade e Sociedade de Risco: um estudo sobre relações na modernidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 353-358, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/VCCz8xTv7HYsnJpW6VfXYbj/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 35, p. 122-143, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. 1946. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod\\_resource/content/0/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## **O DESENVOLVIMENTO NO ADULTO: O TRABALHO COMO ATIVIDADE-PRINCIPAL/GUIA**

Pamella Beserra de Melo<sup>15</sup>

### **RESUMO**

Neste trabalho discute-se a noção de desenvolvimento no adulto, com base nas contribuições da Psicologia Histórico-cultural (PHC) do desenvolvimento e da atividade principal ou guia. Relaciona-se esses conceitos ao contexto de precarização da atividade de trabalho e a seus rebatimentos para o desenvolvimento profissional e do ofício, levando em conta as contribuições da Clínica da Atividade. O estudo aqui descrito trata-se de um recorte da tese de doutorado da proponente, na qual foi analisada a atividade de trabalho de técnicos-administrativos em educação de uma instituição de ensino superior do Nordeste brasileiro. Foi possível observar diversas situações de impedimentos à ação e ao desenvolvimento desse coletivo, devido, entre outros fatores, ao avanço de práticas neoliberais na administração pública e às ações gerenciais voltadas para racionalização de pessoal, reestruturação de setores e informatização de processos sem a participação do coletivo de trabalho. Observou-se que o sistema utilizado gera diversas falhas e retrabalho, fato este que prejudica o bom andamento das atividades, gerando desgastes e solicitações de remoção por parte dos servidores, os quais mostram-se insatisfeitos com as mudanças realizadas. Assim, impedidos de realizar um bom trabalho, buscam outras alternativas, como mudança de setor.

**Palavras-chave:** atividade de trabalho; precarização; desenvolvimento.

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho no contexto atual do capitalismo, marcado pelo avanço neoliberal nas mais diversas esferas da vida social, vem trazendo consequências nefastas para a saúde do trabalhador e limitando cada vez mais suas possibilidades de desenvolvimento profissional e da própria atividade de trabalho.

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado da autora, a qual atua como psicóloga em uma Instituição de Ensino Superior (IES), onde foi possível observar situações de fragilidade dos vínculos de solidariedade e cooperação entre as equipes de trabalho, assim como

---

<sup>15</sup> Doutoranda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - RN, pambmelo@gmail.com

impedimentos à realização de um trabalho bem-feito, ou seja, um trabalho considerado de qualidade pelo próprio trabalhador e pelo seu coletivo, tendo como base de critérios traçados por eles. Restrições à autonomia e à participação nas decisões ligadas à atividade de trabalho, conflitos nas relações entre pares (colegas) e chefias, situações de riscos à saúde e à segurança no trabalho foram fatores que contribuíram para um quadro geral de precarização da atividade de trabalho.

Constatou-se, por meio da atuação na instituição, mudanças preocupantes na forma de gestão, o que levou a relações interpessoais desgastadas e conflituosas, dificultando o estabelecimento e desenvolvimento de um gênero profissional coeso – este gênero profissional refere-se à história transpessoal de um ofício, compreendido como um conjunto de regras não oficiais e informais, compartilhadas coletivamente, que fornecem respaldo e suporte ao grupo para lidar com imprevistos e agir de maneira coerente.. Mesmo estando só, o trabalhador nunca estará sozinho, pois utiliza-se dessa história anterior transmitida de geração em geração para lidar com os imprevistos da atividade.

A importância desse construto reside no fato de que o gênero oferece suporte aos trabalhadores diante dos imprevistos inerentes à realidade de sua atividade laboral, ou seja, nos aspectos invisíveis do trabalho realizado, que englobam múltiplos caminhos possíveis, embora, entre tantos, apenas um seja efetivamente concretizado.. Vygotsky (1925/2003 *apud* Clot, 2014, p. 74) relaciona o psiquismo a um prédio em chamas para ilustrar o caráter seletivo do psiquismo humano, destacando que, diante de uma gama de possibilidades disponíveis no agir humano, apenas algumas ideias sobrevivem, são concretizadas, uma vez que “o comportamento humano é um sistema de reações que venceram”, ou seja, ele realiza uma ínfima parte daquilo que é realizável, possível.

Essa discussão torna-se ainda mais urgente diante do contexto histórico brasileiro, com retrocessos materializados na perda dos direitos trabalhistas que ganharam forma no governo do presidente Michel Temer (2016-2018), durante o qual foi aprovada a minirreforma trabalhista, com ênfase na terceirização irrestrita. Depois dela, houve, ainda, uma reforma previdenciária e uma proposta de reforma administrativa e uma reforma tributária, ambas do governo do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Percebe-se um processo mais complexo de precarização social e do trabalho no âmbito de um projeto neoliberal, o qual visa eliminar o trabalho digno e seguro. Essa lógica de precarização do trabalho afeta grande parte dos trabalhadores brasileiros, cuja realidade pode ser percebida com o aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, a perda de garantias trabalhistas e

previdenciárias, oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado, o que tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade, banalização da injustiça social, naturalização do trabalho precário, violência e adoecimento laboral (Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010).

As inovações advindas da “modernização” nas Instituições de Ensino Superior (IES) provocaram mudanças na organização do trabalho em diferentes aspectos, como o volume e o ritmo de trabalho, a inserção de novas tecnologias da informação, mudanças nos processos de trabalho para que se tornassem mais ágeis e o avanço de práticas gerencialistas. Nesse contexto, a precarização e o enxugamento da força de trabalho estão atrelados aos novos modelos de gestão, que focam na eficiência, na redução de custos, na obtenção da eficácia na prestação dos serviços como aspecto central. Passou-se a implementar um novo modelo de carreira flutuante, flexível, com a inserção de diferentes modelos contratuais (terceirizado, subcontratado, informal) (Balassiano *et al.*, 2011; Gaulejac, 2011). Junto a esse conjunto de mudanças, implantou-se também outro padrão de indicadores de produtividade, alterando-se o clima de cooperação, fomentando o isolamento e ampliando os serviços e a carga de trabalho – sem uma expansão de servidores efetivos. Essas alterações acarretaram, conseqüentemente, impedimentos para o desenvolvimento do trabalhador e do próprio ofício.

Assim, neste artigo, realizar-se-á uma reflexão em torno do estudo de caso realizado sobre o ofício dos Técnicos-Administrativos em Educação (doravante TAEs) e suas possibilidades ou não de desenvolvimento profissional e do ofício.

## **METODOLOGIA**

Neste trabalho, recorte da tese da proponente, será realizada a análise da atividade em situações concretas, em conjunto com o coletivo de trabalhadores, por meio de um método de ação e intervenção, com a finalidade de transformar o trabalho (Clot, 2014).

Para tanto, ela baseia-se nos três princípios propostos por Vygotsky (2003), quais sejam: a) análise de processos e não de objetos; b) explicação dos fenômenos ao invés de simples descrições do que nos é “aparente”; e c) descristalização dos comportamentos fossilizados, a fim de compreender o fio do seu desenvolvimento, da sua gênese e dos seus processos de transformação.

Pretende-se, então, compreender o processo de desenvolvimento no adulto como parte de um todo e como um processo histórico, que se desenrola ao longo dos anos e das mudanças no mundo do trabalho e, por conseqüência, nas universidades. Entende-se que esse fenômeno vem sendo “fabricado”/produzido: 1) como um processo e não como objeto único, imutável e

a-histórico, fixo; 2) com a necessidade de estar atento a sua gênese; e 3) com a intenção de revelar o processo de transformação das funções psicológicas superiores (subjetividade) que a envolvem, tanto em direção aos impasses/impedimentos e impossibilidades de desenvolvimento encontrados nesse processo.

A instituição na qual desenvolveu-se a pesquisa conta com 3.330 TAEs, distribuídos em oito campi. Esse profissional faz parte de uma categoria das IFEs, que tem certa peculiaridade, dado o fato dele, o técnico-administrativo, poder ocupar vários cargos, áreas, funções e atribuições. Entre os diversos cargos, estão: auxiliar de agropecuária, contínuo, assistente em administração, técnico de laboratório/área, médico/área, psicólogo/área, engenheiro/área, entre outros.

Pretendeu-se, assim, apreender as possibilidades e/ou impedimentos de desenvolvimento profissional e do ofício na atividade dos TAEs, através da Instrução ao Sósia – IaS – (Clot, 2010).

Empreendeu-se, assim, a análise da atividade de trabalho no setor da instituição responsável pelos pagamentos e cálculos financeiros, objetivando compreender como esses coletivos constroem estratégias coletivas de fortalecimento e/ou de desenvolvimento do seu poder de agir. As principais demandas do setor eram solicitações de remoção frequentes e falta de interesse em assumir a gestão do setor – no caso em análise, foi necessário a vinda de uma pessoa externa para fazê-lo – e dificuldades nos processos de trabalho, com sobrecarga e retrabalhos constantes.

Realizaram-se reuniões com o coordenador do setor supracitado, com a chefia imediata e com os servidores do setor, para aceite da e participação na pesquisa. Efetuou-se também análise documental do site da instituição, a fim de compreender o fora prescrito pela organização do trabalho, quais as atribuições do servidor, suas funções, os objetivos delas, as atividades a serem desenvolvidas no setor, o organograma institucional etc. Essa etapa visou identificar elementos da prescrição do trabalho e compreender o modo como ele se organiza (Clot, 2010).

Em seguida, desenvolveram-se observações que visavam ter acesso à atividade realizada pelos trabalhadores, bem como “selecionar” com o grupo de análise quais atividades e quais sujeitos participariam das IaS. A observação possui o objetivo de desenvolver no trabalhador a percepção/consciência de sua própria atividade, de modo que essa observação passa de uma função interpsicológica para uma função intrapsicológica.

Também foram realizados seis momentos de observação, com duração média de duas horas cada. Finalizado esse processo, foram feitas reuniões, nas quais discutiu-se sugestões e melhorias – propostas pelos trabalhadores –, com todos os servidores para debater as sistematizações produzidas. Essas sugestões e melhorias foram negociadas e debatidas com a

chefia imediata e a coordenação, estabelecendo-se, assim, um diálogo e uma ação conjunta entre gestão e servidores, de modo a viabilizar os encaminhamentos necessários.

Após a realização dessa etapa, fez-se a Instrução ao Sósia com dois servidores que se voluntariaram a ser o instrutor da sósia (pesquisadora-interveniente). Após o término da instrução, abriu-se um espaço para os demais membros do grupo, que estiveram na posição de observadores, participarem. Desta maneira, eles puderam explicar suas discordâncias, questionamentos e complementações em relação à fala do trabalhador que estava na posição de instrutor.

Os dados construídos por meio desses diferentes momentos foram registrados em áudio e transcritos, compondo, assim, o corpus da pesquisa. Desse material, foram produzidas as análises que visavam compreender o processo de desenvolvimento na atividade dos sujeitos da pesquisa.

Os dados dessa etapa foram submetidos à análise Clínico-Interpretativa, tendo como base as discussões sobre dialogismo (Bakhtin, 2011) e sobre a análise do trabalho (Clot, 2007; 2010), em sua acepção clínica-desenvolvimental, a qual traz para o centro de seus estudos a transformação das situações de trabalho e o desenvolvimento (do) profissional.

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em Pesquisa, sob os números 55776421.1.0000.5537 e 55776421.1.3001.5054. Todos os participantes do estudo foram esclarecidos em cada uma de suas etapas de participação sobre as questões e aspectos éticos que envolvem a pesquisa, bem como foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-lhes autonomia, beneficência, não-maleficência, justiça e equidade, conforme todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Resolução 510 de 2016, que versa sobre pesquisa em seres humanos (CNS, 2016).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Pretende-se discorrer sobre as (im)possibilidades de desenvolvimento do trabalho na atividade do TAE nos atuais contextos de trabalho marcados pela exploração, precarização, fragilidade dos coletivos de trabalho. Para isso, discute-se inicialmente a noção de desenvolvimento presente na perspectiva da Psicologia Histórico-Crítica (PHC) e sua articulação com o conceito de Atividade Guia/Principal. Reflete-se, ainda, sobre a importância da atividade de trabalho para o desenvolvimento psicológico do adulto.

Em sua perspectiva dialética, a Clínica da Atividade (CA) não separa desenvolvimento da atividade do desenvolvimento do trabalhador, sendo os métodos da CA potenciais para favorecer o sujeito e sua atividade. Porém, Clot (2006) ressalta esses dois “tipos” de desenvolvimento (o da atividade e do trabalho) em suas discussões, pois não se pode garantir uma correlação linear

entre eles. Assim, segundo o autor, pode haver situações diferentes a depender das condições na qual a intervenção clínica e o próprio desenvolvimento ocorrem, assim como os impedimentos a que se encontram submetidos e suas potencialidades.

Na perspectiva da Clínica da Atividade, o desenvolvimento ganha uma importância crucial em sua perspectiva metodológica, por meio da qual é possível conhecer a atividade de trabalho ao transformá-la, defendendo-se a premissa de “transformar para compreender e não apenas compreender para transformar” (Clot, 2010, p.38).

A atividade humana diferencia-se, portanto, da dos demais animais por sua característica de ter uma existência psicológica, assumindo, como afirma Rios (2015, p. 23), “um caráter cognoscitivo (envolve o conhecimento da realidade presente) e teleológico (orienta-se por finalidades e objetivos previamente estabelecidos)”. Ela é, por sua vez, uma forma de mediação do homem com a natureza, com os objetos e com outros homens. A atividade humana destaca-se, assim, como a mola propulsora do desenvolvimento psíquico, dada em condições sociais e históricas determinadas, e articula-se à formação da consciência e da personalidade (Rios, 2015).

A concepção de desenvolvimento para a PHC fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (Pasqualini, 2020) e na premissa de que o psiquismo, além da origem biológica, diferencia-se da natureza dos animais por sua gênese histórico-cultural. Essa concepção preconiza o caráter histórico da periodização do desenvolvimento, não se restringindo a identificação e limitação do desenvolvimento entre fases naturais e universais entre todos os seres humanos, uma vez que considera importantes o contexto e o tempo histórico no qual aquele sujeito está inserido e, portanto, está se desenvolvendo (Martins, 2020).

Sendo assim, considera-se como relevante, no estudo do desenvolvimento humano, a influência do social, da cultura, pois o critério cronológico ou etário, natural ou biológico não são suficientes para explicar o processo de mudanças do psiquismo.

O desenvolvimento na PHC, portanto, está relacionado a um processo que ocorre inicialmente no campo intersubjetivo, para, de acordo com as mediações e relações sociais que o sujeito estabelece ao longo da vida, tornarem-se processos intrassubjetivos, isto é, um desenvolvimento que se dá de forma dialética, na interação do homem com o meio, com a cultura e com o social que o envolve.

A passagem das funções psicológicas elementares para as superiores – como característica do desenvolvimento psíquico – não possui uma linha de chegada, na qual se encerra o desenvolvimento, ou mesmo ele se encontre como acabado e finalizado. Assim as

gêneses, os processos de desenvolvimento e a superação permanecem acontecendo no adulto por toda a vida.

Partindo-se dessa compreensão, tem-se a atividade humana como a categoria que auxilia na compreensão dos processos de mudança ao longo dos períodos do desenvolvimento. Assim, entende-se que a noção das Atividades Guia ou Atividade Principal/Dominante, em cada período desse desenvolvimento, referem-se, respectivamente, às atividades de: (a) de comunicação emocional direta (primeiro ano de vida), (b) objetual-manipulatória (primeira infância), (c) de jogo/brincadeira (pré-escola), (d) de estudo (idade escolar primária), (e) de comunicação íntima pessoal (idade escolar média) e (f) profissional de estudo (idade escolar juvenil) e, por último, g) de trabalho.

Nesta concepção, temos alguns períodos que marcam as crises, pelas quais o sujeito passa ao longo do seu desenvolvimento. Essas crises são responsáveis pelos saltos qualitativos que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Ao conceber o desenvolvimento como crise, a PHC reafirma o caráter revolucionário desse processo, marcado por rupturas, mudanças, transformações e criação do novo (neoformações), sem desconsiderar os acúmulos quantitativos produzidos ao longo desse processo. (Martins, 2020).

Ao discorrermos sobre a Atividade Guia – ‘trabalho’ – ao longo do desenvolvimento do adulto, não nos detemos aos outros períodos que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento. No entanto, não os desconsideramos. Para isto, utilizamos a concepção de Atividade e sua centralidade como operador teórico importante no estudo do desenvolvimento humano, das funções psicológicas e da análise do trabalho para a Clínica da Atividade.

A Atividade assume esse caráter central, uma vez que é compreendida, segundo Pasqualini (2020), como:

mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois pólos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve) (Pasqualini, 2020, p. 74).

Partindo dessa premissa, busca-se garantir a perspectiva da totalidade na explicação do psiquismo. Desse modo, a Atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico e, ao mesmo tempo, é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade.

Como afirma Vygotskyi (2007) em sua definição de desenvolvimento:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose e transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 2007, p. 80).

Portanto, o método apropriado para compreender e investigar os fenômenos psíquicos da-se a partir de seu desenvolvimento (gênese) e pelo método histórico. Nesse sentido, Vygotsky afirma, ao referir-se à historicidade dos fenômenos, com todas as suas fases e mudanças, que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". (Vygotsky, 2007, p. 74).

Assim sendo, aponta-se a importância psicológica do trabalho, sua relevância como atividade principal, produtora de processos psicológicos determinantes para o desenvolvimento do indivíduo adulto, em especial no contexto de trabalho do sistema capitalista, marcado por processos de alienação e formas de controle. Essas últimas, no contexto do Taylorismo/Fordismo, ficavam atreladas ao controle dos corpos; atualmente, esse controle expandiu-se para os aspectos subjetivos e da vida fora do trabalho (Antunes, 2018).

O trabalho, nessa perspectiva, reveste-se de uma função psicológica responsável pela transmissão do patrimônio historicamente acumulado no decurso da humanidade. Por meio da conservação e transmissão dos objetos e regras, do uso dos instrumentos e dos signos, o trabalho conserva seu caráter simbólico e genérico, mediador e mediado. Ao considerar o trabalho um dos gêneros da atividade humana, assim como o fez Vygotski, pondera-se que "ele condiciona a perenização de todos os outros ao assegurar ou não a sobrevivência de cada membro da espécie" (Clot, 2007, p. 90)

Desta forma, a Clínica da Atividade insere-se nessas discussões ao debruçar-se sobre a relação indivíduo-trabalho para além das organizações, considerando, portanto, as repercussões de sua atividade dentro e fora do trabalho. Segundo Bendassolli (2011, p. 80), a via clínica de apropriação do trabalho baseia-se na valorização deste como "um meio de sustentação do sujeito psíquico". Desse modo, o desenvolvimento dá-se concomitante com e a partir da vida em sociedade, da nossa inserção em grupos. O homem constitui-se em relação (interação) com outros homens. Esse processo, ao mesmo tempo em que permite o desenvolvimento das funções psicológicas, como linguagem, pensamento, memória, atenção etc., é visto como uma atividade especificamente humana, "a atividade mais humana que existe", pois é fundante e fundada nessa espécie. (Engels,).

Como afirma Rios (2015) nesse processo de desenvolvimento, sob uma perspectiva dialética e materialista, nada é absoluto nem universal, uma vez que é necessário considerar a

situação social do desenvolvimento, as influências do meio e o contexto no qual cada indivíduo se desenvolve e as determinações do seu tempo histórico.

O trabalho no desenvolvimento do adulto assume o papel, portanto, como afirma Rios (2015, p. 34) de, “numa relação de totalidade, tanto a aquisição de conhecimentos e habilidades como a reorganização dos sentimentos e das relações humanas.” Assim, ele abrange duas dimensões humanizadoras do trabalho como atividade principal na vida adulta, quais sejam: a esfera técnico-operacional e a esfera motivacional-das necessidades, as quais se encontram necessariamente inter-relacionadas.

A primeira – técnico-operacional– relaciona-se à apropriação e aquisição de conhecimento e habilidades, capacidades, aptidões, atitudes cognitivo-afetivas, sensório-perceptivas e psicomotoras (Soler, 2012), que irão instrumentalizar, enriquecer, desenvolver e viabilizar a atividade, possibilitando que ela se torne cada vez mais complexa conforme esse desenvolvimento se efetive (Rios, 2015).

O trabalho, segundo Rios (2015), apresenta a potencialidade de desenvolver aspectos técnico-operacionais, cognitivos e aspectos relacionados à esfera motivacional das necessidades do indivíduo, isto é, ele possibilita, portanto, a complexificação das atividades produtivas e sociais – seja na esfera dos processos psíquicos particulares/esfera técnico-operacional a formação de habilidades, capacidades e aptidões; seja na sofisticação de saberes e conhecimentos; criatividade; seja na ampliação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele ainda possibilita mudanças na personalidade/ esfera motivacional e das necessidades através da aquisição de regras de conduta e valores, do enriquecimento da afetividade e das motivações, da construção de autoimagem, do desenvolvimento da autoconsciência e da consciência de classe (Rios, 2015).

Esses aspectos possibilitam, através do trabalho, durante a vida adulta, a consolidação e a afirmação da personalidade autoconsciente, a qual inicia seu desenvolvimento na adolescência – quando se consideram situações “normais” de desenvolvimento, uma vez que existem situações “extremas/limites” de desigualdade e exploração que impactam nesse processo, como, por exemplo, nas situações de trabalho infantil,.

Porém, diante do contexto em que se vive, marcado pela alienação e superexploração da classe trabalhadora, essas potencialidades e características do trabalho, como meio de humanização, ficam limitadas. Como afirma Rios (2015, p. 109), não significa que o desenvolvimento não ocorra, mas que, no trabalho alienado, “empobrece-se o sentido pessoal realizado por ela e estreita-se a apropriação das capacidades, habilidades e motivações

humano-genéricas”. Ressalta-se ainda que essas questões diferem-se bastante conforme a classe social, a situação social de desenvolvimento, o acesso à educação etc.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir, com base na intervenção realizada, as (im)possibilidades de desenvolvimento na atividade dos TAEs, sob concepção da Clínica da Atividade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo como base as reuniões para definição das principais queixas e demandas trazidas pela gestão e pelo grupo de trabalho, destacou-se, em especial, a sobrecarga e as falhas do Sistema Integrado de Protocolo, Pagamento e Gestão (SIPPAG). Segundo os relatos, ele causa retrabalho, devido a alguns erros que precisam ser identificados e corrigidos – como lançamentos realizados –, mas que não são processados corretamente pelo sistema.

Assim, por meio da intervenção realizada, foi possível perceber aspectos de precarização e impedimentos ao desenvolvimento do profissional e do ofício no setor pesquisado. No caso em estudo, destaca-se o processo de reestruturação que o setor passou, levando a saída de servidores e, conseqüentemente, a fragilização e o isolamento desse gênero profissional, a sobrecarga de trabalho e o processo de informatização, ocorrido com a chegada do novo sistema, fato que gerou retrabalho e aumento de demandas.

Outro aspecto diretamente relacionado a essa sobrecarga, decorrente da inserção do sistema SIPPAG, foi sua reestruturação, a qual fragmentou esse coletivo e levou à saída de diversos servidores antigos. Esse processo tem rebatimentos em termos da precarização para esse ofício e da ausência de um gênero profissional que os ampare e os possibilite a não se sentirem só na realização da sua atividade. Nesse ponto, o papel da gestão aparece como importante no suporte necessário ao enfrentamento dessas mudanças, uma vez que os servidores apontaram, muitas vezes, não se sentiam representados ou ouvidos pelos gestores. Esses pontos foram identificados como fatores que estão relacionados aos aspectos de precarização na atividade do TAE.

Tal como no mundo do trabalho de uma forma geral, a universidade passa por uma série de modificações. Esse cenário de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é objeto de pesquisas (Silva; Procópio; Mello, 2019; Rosa; Arana; Pereira, 2021) que retratam e problematizam as mudanças advindas desse processo de informatização e os seus impactos na atividade dos trabalhadores, que não é novo, mas está em constante modificação.

Destaca-se, ainda, além dos benefícios e inevitabilidade desse processo de informatização do trabalho, questões de adaptação e suas conseqüências para os trabalhadores, principalmente

entre aqueles mais antigos, que não possuem tanta familiaridade com essas ferramentas. A inovação – tão proclamada na instituição e na administração pública como fator de progresso – tem repercussões para o trabalho desses profissionais, principalmente em relação à maneira como realizá-las, assim como suas possibilidades, limites e contradições, especialmente quando contextualizadas em relação às necessidades e à realidade da organização na qual está sendo implantada. Os entusiastas dessa “evolução” devem estar atentos a essas mudanças e a suas consequências.

Observou-se, ainda, -se uma série de problemáticas no setor pesquisado advindos da inserção do sistema SIPPAG, fato que gerou retrabalho. Diante disso, o fator que motivou o seu uso – economia de tempo e pessoal – foi suprimido, uma vez que os servidores precisavam refazer os lançamentos manualmente, pois o sistema apresentava erros em alguns, os quais não tinham seus motivos identificados, fazendo com que não fosse possível corrigi-los.

Um aspecto relevante que destacamos neste artigo refere-se e refere-se à fala de S4. A participante informaz que, anteriormente à implantação do sistema, todos aqueles processos eram físicos e que, atualmente, dada a quantidade e volume de processos seria impossível, não haveria nem mesmo local para os armazená-lo. Essa ponderação demonstra-nos o aumento do volume e carga de trabalho:

[...] a quantidade aumentou. [...] Porque antes não tinha SIPPAG né, pros meninos, mas eu vou te dizer uma coisa, era muito mais tranquilo. Por incrível que pareça. Antes do SIPPAG, aí esse SIPPAG veio na pandemia para resolver o problema dos cálculos e tal, mas... É... É tanta confusão com isso, ele nunca, ele nunca funcionou da forma prometida, nunca, nunca ele foi, ele foi resolutivo. A proposta dele era o servidor ficar né?... Ser tudo automatizado. Não acontece! [...] Um sistema que você tem que conferir ele não serve para nada, era muito melhor você fazer manual e não conferir, você já fez. [...] (Entrevistado S4, data).

Esse aumento de trabalho e de carga vai de encontro ao motivo pelo qual o sistema havia sido implantado, tendo em vista que, ao desenvolver um novo sistema para o setor, esperava-se que ele deveria auxiliar no exercício das atividades. No entanto, constatou-se o contrário, ou seja, ele acarretou retrabalho, estresse e dificuldades já apresentadas. O discurso de S4 é corroborado pela fala das participantes em diversos momentos em que retomam e reforçam o problema dessa ferramenta, a qual deveria auxiliar o trabalho deles, mas finda por prejudicá-lo.

Conforme vimos discutindo, o sistema foi implantado sob a justificativa de otimização do tempo e de economia de pessoal, levando a um processo de reestruturação do setor, que passou de 18 servidores para dez e de duas divisões para centralizar todo o trabalho em uma. No entanto, houve um aumento nas atividades devido às falhas no sistema e aos erros que não eram

corrigidos: não se consegue nem identificar quais são e o porquê o sistema derruba os lançamentos realizados. Diante disso, se por um lado eles afirmam que haveria uma economia de 30% do tempo; por outro lado, esses mesmos 30% são perdidos todos os meses na reconferência e relançamentos que precisam ser refeitos. Além disso, esses problemas geram descredibilidade do sistema, em que eles afirmam não confiar mais.

Além dos problemas relacionados ao SIPPAG, uma das participantes destacou que, embora o sistema SEI tenha proporcionado um melhor acompanhamento dos processos, ele também resultou em um aumento significativo na carga e no volume de trabalho. Esse impacto foi agravado pela chegada de novas atribuições, processos e demandas que se acumularam ao longo do tempo. Combinado ao processo de reestruturação e à redução do quadro de pessoal, isso gerou uma sobrecarga enorme para o coletivo.

Esse cenário insere-se em um contexto mais amplo, no qual a universidade vem sofrendo um decréscimo de pessoal dentro das IES, dado o congelamento dos gastos, a extinção de cargos e o saldo de contratação de pessoal ser negativo – se considerado os que se aposentam ou pedem exoneração comparado ao crescimento e à ampliação da instituição ao longo dos últimos anos (criação e ampliação de novos cursos, a interiorização etc.). Em síntese, por mais que tenha havido contratações, a necessidade real é ainda maior.

Dessa forma, o volume e a quantidade de trabalho aumentaram e complexificaram-se, dado a inserção dos novos sistemas, porém os requisitos para investidura no cargo, as legislações e as ferramentas para lidar com essas novas demandas não progrediram ou não acompanharam tal expansão e o desenvolvimento do que se espera que o TAE realize.

Percebe-se que, dada a burocracia de legislações antigas, os trâmites engessados dos processos de trabalho e a ausência de ferramentas e de instrumentos adequados geram um cenário de impedimento ao desenvolvimento desse ofício e de precarização do trabalho:

S6.: A maior dificuldade que a gente tem hoje em relação aos sistemas ele, ele tá dando um pouco mais de problemas, um pouco mais de dificuldade pra gente poder trabalhar com ele, gerando muito retrabalho pra gente, porque independente do que a gente faça tem sempre algum tipo de, de impedimento ou é um valor que não vai, ou é uma rubrica que não entra na folha, certo, e a gente tem sempre buscando uma solução para isso. O principal problema...é um dos problemas também que a gente tem na, na nossa divisão é a quantidade de pessoas, né para uma demanda muito grande que a gente tem de processo. O nosso SEI é sobrecarregado de 1800 a 2.200 processos por folha, então a gente tá sobrecarregado (Entrevista S6, data).

Ao se encontrarem sozinhos nas tentativas de resolução desses problemas, sem o apoio da gestão e sem um gênero profissional que os ampare nessas situações, tal cenário traz impactos

negativos tanto em termos do bom funcionamento e desenvolvimento dessas atividades quanto no próprio trabalhador.

Assim, vemos que as mudanças implantadas, muitas vezes, dão-se à revelia do conhecimento e expertise dos técnicos que realizam aquelas atividades. Segue-se um modelo de imposição hierárquica que desconhece o trabalho que é ali realizado e, ao invés de melhorá-lo, desenvolvê-lo, torná-lo mais eficiente, piora-o; e os trabalhadores que lidem com isso, na maioria das vezes, sozinhos.

A inserção de um novo sistema ou qualquer mudança em uma atividade requer planejamento, organização, gestão atenta, participativa e que saiba ouvir e considerar o que os servidores têm a dizer. Porém, a forma como se deu a reestruturação e, concomitantemente, a inserção do SIPPAG foi o contrário disso, o que demonstra uma característica/elemento de precarização nessa atividade.

Dessa forma, percebemos que não se trata de uma resistência dos servidores à mudança, como muitas vezes é colocado, ou da ausência de conhecimento para operar o sistema, mas da ausência de um planejamento adequado e um suporte por parte da gestão ao contratar um sistema que não atende às necessidades da instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se uma série de ações da gestão que fragilizam esse gênero profissional, colocando-os diante de situações de precarização e impossibilitando o seu desenvolvimento e o bom andamento de suas atividades, o que é refletido na ausência de uma gestão dialógica e participativa em que eles sejam ouvidos nas necessidades e mudanças a serem implantadas no setor. Acrescenta-se, ainda, as demandas nas quais um posicionamento gerencial em prol deles se faz, fortalecendo-os no sentido de se sentirem pertencentes a um gênero que os ampara, protege, ouve e considera aquilo que eles têm a dizer sobre seu trabalho.

Tal como afirmam Arribas (2009); Balassiano *et al.* (2011) e Gaulejac (2011), ao analisarmos a modernização nas IES, parece haver como característica da “nova normalidade” uma precarização entre aquelas categorias consideradas estáveis, o que pode ser percebido também no coletivo estudado, no qual se desenvolve uma discussão sobre os aspectos da precarização entre categorias com vínculo formal. Na instituição pesquisada, observou-se que – e é corroborado com os achados da literatura – as mudanças que ocorreram no setor (como a informatização com a inserção de novas tecnologias, o sistema SIPPAG e o processo de reestruturação) visavam enxugar a força de trabalho, diminuindo o número de TAEs. As

consequências desses processos são o coletivo fragilizado e adoecido e a intensificação e a sobrecarga de trabalho tal como observado nos participantes da pesquisa e como aparece na bibliografia. Essa é a adoção do modelo privatista de gestão gerencialista. Tal como aponta Gaulejac (2011), essa forma de gestão é desencadeadora de novos mecanismos de sofrimento-adoecimento.

Portanto, pode-se concluir que a atividade do TAE passa por um processo de precarização, demonstrando como a administração pública encontra-se alinhada aos preceitos neoliberais, o que traz prejuízos aos trabalhadores, ao funcionamento das políticas públicas e a qualidade delas.

Pode-se afirmar que a situação atual do coletivo pesquisado encontra-se em processo de precarização dada as características de fragilidade, solidão e enfraquecimento desse coletivo. Portanto, considerando-se as dimensões envolvidas na precarização, observa-se, entre os participantes da pesquisa, o considerar o caráter ideológico gerencialista e neoliberal adotado pela gestão da organização do trabalho. Esse impacto manifesta-se na debilitação, a degradação e a fragilidade do gênero profissional, ou até a inexistência dele, bem como a ausência ou a deterioração de espaços de deliberação e de compartilhamento dos coletivos (desvitalização dos ofícios), como corroborado nas falas destacadas dos participantes da pesquisa.

Assim, vemos como a gestão e a forma como esta lida com as problemáticas do setor impactam nos fatores relacionados à saúde dos servidores do setor, levando inclusive a maioria deles a pedir remoção.

Diante de um gênero profissional enfraquecido é difícil que o trabalhador sozinho consiga desenvolver seu poder de agir, tendo, diante disso, suas margens de manobra e suas estratégias de resolução reduzidas. Assim, não há um desenvolvimento possível do profissional nem do ofício, sendo, portanto, necessário um trabalho de fortalecimento desse coletivo, através das transformações que eles apontam em sua atividade. Mas, de forma ainda mais urgente, cumpre pensar uma gestão que os ampare, que os “re-mobilize” e viabilize as condições para a realização de um trabalho bem-feito.

Mais do que isso, faz-se necessário que se ofereça as condições mínimas para que isso aconteça. Inicialmente, fornecer as ferramentas e instrumentos necessários para a realização do trabalho, como, por exemplo, pensar um sistema operacional condizente com as necessidades e demandas do setor; e que funcione;. , contratar novos servidores para dirimir essa sobrecarga extenuante de trabalho; e, ainda, criar em um ambiente organizacional que favoreça as trocas e aprendizado mútuo, fortalecendo os vínculos e laços de solidariedade e cooperação no exercício das atividades – e especialmente dos imprevistos tão recorrentes nessa atividade profissional.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARRIBAS, F. J. R. Aspectos Sociológicos Del Desempleo//Paro Y De La Precariedad Laboral. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, v. , p. , 2009.

BALASSIANO, M., TAVARES, E., PIMENTA, R. C. Estresse ocupacional na administração pública Brasileira: quais os fatores impactantes?. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro,, v. 45, p. 751-774, 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122011000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000300009&lng=en&nrm=iso)>.

BENDASSOLLI, P. F. Crítica às apropriações psicológicas do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 23, p. 75-84, 2011.. Disponível em:n  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jul. 2020. .

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ENGELS, F. . **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**, 1876.

FRANCO, T., DRUCK, G., SELIGMANN-SILVA, E. (2010). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde ocupacional**, São Paulo, v. 35, p. 229-248, 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GAULEJAC, V. . A NGP: a Nova Gestão Paradoxal. In: Bendassolli, P.F.; Soboll, L.A.P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, p.84-98, 2011.

MARTINS, L. M.; Abrantes, Angelo Antonio; Facci, M. G. (Org.).( **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico** : do nascimento à velhice. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados., 2020.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: Martins, Li; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico** : do nascimento à velhice. 2º ed. Campinas: Autores Associados., 2020. p.64-90.

Rosa, M. R.; Arana, R. S.; Pereira, E. N. O Impacto Das Tecnologias Para O Trabalho Remoto Na Administração Pública Federal: um Estudo Com Servidores Técnicos Administrativos Em Educação Na Unila. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, [s. l.], v. 5, n.1,

p.196-217, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/40713>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Silva, J. C. S.; Procópio, D. B.; Mello, J. A. V. B. O Impacto Da Tecnologia Da Informação Na Administração Pública: Uma Revisão Sistemática. **P2p & Inovação**, [s. l.], v.6, n.1, 191–205, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/4952>.

VYGOTSKY, L. S. **Conscience, inconscient, emotions**. Paris: La Dispute, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Paris: La Dispute, 2014.

# REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO CLÍNICA SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE

Camila Borges Santos Carvalho<sup>16</sup>

Caio Pereira Gottschalk Morais<sup>17</sup>

## RESUMO

A Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade partem da ideia de que o desenvolvimento da consciência tem uma origem social. O meio, assim, influencia o desenvolvimento por meio de sua “vivência”, a qual constitui a unidade entre personalidade e entorno. Em cada etapa, a relação entre a criança e o meio social é peculiar e denominada como “situação social de desenvolvimento”. As crianças dominam a vivência social durante o processo de comunicação com as pessoas que as rodeiam. Sugere-se que cada sessão clínica seja composta por momentos de vivências generalizáveis. Paciente e profissional podem ser considerados componentes de vivências, unidos através da atividade comunicativa, que gera uma visão de si próprio e do outro, em cada participante, a partir do estabelecimento de uma comunicação ressonante. Levanta-se como questão central uma análise sobre quais são as especificidades das vivências, da atividade comunicativa e da situação social em contexto clínico em relação ao ambiente social não-clínico.

**Palavras-chave:** relação clínica; vivências; situação social do desenvolvimento; atividade comunicativa; Psicologia Histórico-Cultural.

## INTRODUÇÃO

De uma forma geral, a Clínica Psicológica<sup>18</sup> estabeleceu-se como um espaço de superação do sofrimento psíquico. Para isso, é necessário que se construa, entre paciente e profissional, uma relação de confiança. O presente artigo propõe-se a analisar as especificidades da relação paciente/profissional em contexto clínico, partindo do corpus teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

Estas abordagens teóricas partem da ideia de que a consciência tem uma origem social (Vygotsky, 1991; Leontiev, 1978). De acordo com Vygotsky (1991), identificam-se no bebê

---

<sup>16</sup> Psicóloga. Mestre em neuropsicologia pela Universidade Autônoma de Puebla (México). Sócia do Instituto Luria de Neuropsicologia (Salvador-BA). [camilaborges93@gmail.com](mailto:camilaborges93@gmail.com)

<sup>17</sup> Psicólogo. Mestre em neuropsicologia pela Universidade Autônoma de Puebla (México).

Sócio-fundador-administrador do Instituto Luria de Neuropsicologia (Salvador-BA). [morais\\_caio@yahoo.com.br](mailto:morais_caio@yahoo.com.br)

<sup>18</sup> Neste trabalho se utiliza-se o termo “Psicologia Clínica” como uma referência mais ampla, na qual se inclui as práticas da psicoterapia e da neuropsicologia, consideradas em suas mútuas interseções

humano um grupo de reflexos de contato social que reagem a estímulos criados pelo homem. Eles criam uma base para a consciência, servindo de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento, indicando, entre outras coisas, a origem social da consciência. O autor destaca o grupo dos “estímulos sociais”, os quais procedem das pessoas e que se sobressaem, uma vez que os indivíduos conseguem reproduzir essas excitações que, em comparação com as demais, influenciam o comportamento de uma maneira diferente.

A fonte do comportamento e da consciência reside na linguagem que constitui, por um lado, um sistema de reflexos de contato social e, por outro, um sistema preferencial de reflexos da consciência, influenciando, dessa maneira, outros sistemas (Vygotsky, 1991). As crianças dominam a vivência social, plasmada nos instrumentos de trabalho, na linguagem, nas obras científicas e artísticas etc., apenas durante o processo de comunicação com as pessoas que as rodeiam. Em relação a isso, surge uma questão importante na psicologia: a comunicação e seu papel para o desenvolvimento psíquico nos diferentes níveis genéticos (Zaparozhets, 1986).

O meio influencia o desenvolvimento por meio de sua “vivência”, que, por sua vez, constitui a unidade entre a personalidade e o entorno, isto é, a integração dos elementos pessoais e ambientais realiza-se em uma série de vivências que devem ser entendidas como a relação interior do sujeito com momentos da realidade. Ela possui uma orientação biossocial – pois é um elemento intermediário entre a personalidade e o meio– e revela o que significa um momento específico do meio para a personalidade. O essencial não é a situação em si, mas o modo como o sujeito a vive, o que refletirá o meio em sua relação com o indivíduo, manifestando as peculiaridades do desenvolvimento do próprio eu (Vygotsky, 1996).

Em cada etapa do desenvolvimento, a relação que se estabelece entre a criança e o meio social é peculiar, específica, única e irrepetível. Essa relação é denominada de “Situação Social de Desenvolvimento”, a qual é entendida como o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento. Ela determina as formas e as trajetórias que permitem a aquisição de novas propriedades da personalidade, bem como a possibilidade de que o social torne-se individual, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento. Portanto, a primeira questão a se resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade é a de esclarecer a situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1996).

Os conceitos apresentados acima foram investigados na literatura especializada como meio básico para se pensar a formação e funcionamento do vínculo clínico, tendo como base a uma pesquisa teórica, algo necessário para o aprimoramento da Psicologia Clínica.

## **METODOLOGIA**

Todo trabalho da Psicologia Clínica baseia-se na formação de um vínculo de confiança entre o profissional e o(s) paciente(s). As características e métodos de estabelecimento e funcionamento dessa relação básica precisam ser analisadas, detalhadas e aprimoradas ao longo do tempo, para que o trabalho clínico seja cada vez mais eficaz. Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo de contribuir para essas reflexões sob os olhares da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório e descritivo, por meio de marcadores como “vínculo”, “rapport”, “relação de confiança”, “psicoterapia”, “atividade comunicativa”, “atividade de comunicação”, entre outros. Foram utilizados livros, capítulos de livros e artigos das áreas afins, cujos marcos teóricos centrais eram a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade. Como resultado, de uma pesquisa inicial, outros marcadores foram delimitados, como “comunicação ressonante”, “comunicação de rapport”, “idades críticas”, “situação social do desenvolvimento”, “perejivânie”, “vivências”, entre outros.

Com base no referencial teórico estudado, levantou-se uma discussão sobre como se estabelece e funciona a comunicação em contexto clínico, que tipo de comunicação ocorre, quais suas especificidades, qual o papel do profissional e como ele se apresenta ao paciente.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Petrovsky (1988) considera que o conceito de Situação Social do Desenvolvimento (doravante SSD) permite articular num todo o processo de desenvolvimento psíquico da criança sob a influência do meio ambiente no plano psicológico concreto e da idade. Nesse sentido, o autor define-o como a correlação particular entre os processos internos de desenvolvimento e as condições externas típicas de cada época. Desta forma, o estudo da SSD pressupõe, por um lado, a análise do sistema de condições objetivas em que a criança vive e, por outro lado, como a criança reage a essas circunstâncias (Bozhovich, 1976). Por isso, Bozhovich (*op. cit.*) considera que o estudo da SSD é o ponto de partida para a análise das peculiaridades qualitativas de cada faixa etária, das tendências de desenvolvimento características e das novas propriedades que surgem no final de cada período.

É importante entender que o desenvolvimento humano é visto como um processo dialético, contraditório e revolucionário, que não ocorre de forma evolutiva progressiva, mas por interrupções da continuidade, com presença de crises e saltos e pelo surgimento de novas formações. A essência radica na colisão do desenvolvimento das formas culturais da conduta

com as primitivas, que caracterizam seu próprio comportamento. Desse embate, ocorrem as chamadas “idades críticas” ou “crises”, que seriam momentos importantes de ruptura necessários ao desenvolvimento psicológico, pois seriam provocados pelos desafios socioculturais (Abrantes; Eidt, 2019; Chastinet, 2019; Vygotsky, 1996) e marcam a passagem de um período estável a outro, as chamadas “idades psicológicas”.

A primeira peculiaridade das idades críticas consiste nos limites entre seu início e seu fim, bem como nas idades adjacentes, as quais são difíceis de identificar. Por outro lado, a existência de um ponto culminante é uma característica que as diferencia significativamente das fases estáveis. A segunda particularidade consiste no fato de que muitas crianças tornam-se difíceis de educar. Entre os escolares que vivem o período crítico, por exemplo, o desempenho e os interesses pelo estudo diminuem, assim como sua capacidade geral de trabalho.

Nesses momentos, o desenvolvimento é geralmente acompanhado por conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao redor, havendo, assim, experiências dolorosas e conflitos íntimos que ocorrem de forma diferente em cada sujeito. A terceira característica diz respeito à natureza negativa do desenvolvimento, isto é, vêm à tona processos de extinção e retirada, decomposição e desintegração do que se formou na fase anterior. Com isso, perde-se o que foi conquistado, antes de que se adquira algo novo (Vygotsky, 1996). O teórico lista as seguintes idades críticas: crise pós-natal (primeiro ano – dois a 12 meses); crise de um ano (primeira infância – um a três anos); crise de três anos (idade pré-escolar – três a sete anos); crise de sete anos (idade escolar – oito a doze anos); crise dos treze anos (puberdade – treze a dezoito anos); crise dos dezessete anos (início da vida adulta – entre os dezessete e os dezoito anos).

Cada nova formação, que caracteriza a reestruturação da personalidade consciente do sujeito, é o resultado ou produto do desenvolvimento em cada idade psicológica, denominado de “neoformação”. As mudanças na consciência são devidas a uma certa forma de existência social que caracteriza cada etapa. Por isso, as neoformações amadurecem sempre no final de uma fase e não no início. Elas modificam a personalidade e estabelecem novas influências no desenvolvimento posterior, mas, assim como o meio social influencia a estrutura da consciência, a última interfere na reconstrução da vida, pois, já que o sujeito que modificou sua personalidade é outro, a sua existência social difere dos períodos anteriores (Vygotsky, 1996). A Tabela 1 apresenta a característica central de cada situação social de acordo com as etapas do desenvolvimento humano sugeridas pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

Quadro 1 - Característica central de cada situação social das etapas do desenvolvimento humano sugeridas por Vygotsky e formas de identificá-las .

<b>Idade</b>	<b>Situação social</b>	<b>Características</b>
<b>Pós-natal (0 a 3-4 meses)</b>	Proto-nós	Máxima sociabilidade e limitadas possibilidades de comunicação, caracterizando uma relação sincrética com o entorno social que, através da comunicação afetivo-emocional, fundamenta a estruturação do eu, do outro e do nós.
<b>Primeiro ano (3-4 meses a 1 ano)</b>		
<b>Primeira infância (1 a 3 anos)</b>	Eu sozinho ou Proto-eu	O eu começa a se destacar: a criança inicia a tomar consciência, na linguagem, das coisas em si e da sua própria atividade; ocorre a comunicação com os outros, diferente da relação social direta presente no primeiro ano.
<b>Pré-escolar (3 a 7 anos)</b>	Eu reflexivo	O jogo de papéis permite vivências que enriquecem o campo de ação das crianças organizando sistemas de ações e operações de atividades adultas integradas na atividade social objetiva permitindo e estimulando uma vivência reflexiva sobre elas.
<b>Idade escolar (7 a 12 anos)</b>	Eu consciente	As vivências e emoções se generalizam pela primeira vez, assim surge a lógica dos sentimentos e a avaliação de si mesmo, pois a criança começa a julgar seus sucessos, sua própria posição, e, dessa forma, ocorre a perda da espontaneidade infantil.
<b>Adolescência (12 a 18 anos)</b>	Personalidade independente	Se forma a autoconsciência do homem (personalidade): o comportamento se transforma em comportamento para si mesmo; o sujeito se torna consciente de si enquanto unidade e da moral coletiva.

Fonte: autoria própria, com base na literatura (Vygotsky, 1996; Sánchez *et al.*, 2012; Obando, 2017; Manzo, 2017; Borges; Morais, 2017; Morais *et al.*, 2018).

A reestruturação de necessidades e motivos e a revisão de valores são elementos essenciais na passagem de uma época à outra. Coisas novas começam a interessar ao sujeito, atividades surgem e sua consciência é reestruturada (se se entende a consciência como a relação do indivíduo com o meio). O sujeito faz parte da situação social, sua relação com o meio ambiente e a relação deste com ela realizam-se por meio de “vivências” (pereživânie) e da atividade. Isso impõe uma análise interna profunda delas, isto é, o estudo do meio que se transfere em grau significativo para o sujeito, mas que não se reduz ao estudo das condições externas de sua vida (Vygotsky, 1996).

Segundo Toassa (2009), a palavra “vivência” é uma sugestão de tradução ao português para o termo “pereživânie” (переживание), às vezes transliterado também como “perezhivanie”. A expressão é usada no cotidiano da língua russa e era comum nos círculos de crítica literária dos anos 1910/1920, mas Vygotsky teria atribuído a ela um caráter singular e mutante em seus textos de 1916 a 1934. O termo vem do verbo vivenciar/sofrer (“perejivát”); e outra palavra que

às vezes é utilizada para traduzi-lo ao português é “emoção”. Vygotsky estabelece, em sua obra, a “vivência” como a unidade sistêmica da consciência, a própria relação interna da consciência/personalidade com o meio. Constitui, assim, um conceito híbrido em que pessoa e meio são indivisíveis. Essa relação desdobra-se em um núcleo interno e outro externo:

A vivência é entreposto do funcionamento psíquico concreto, inicialmente qualificando a relação imediata, antepredicativa, anterior a qualquer estruturação de um sistema psicológico, entre criança e meio; posteriormente, é unidade de uma consciência operante num concerto de funções psicológicas em permanente movimento e irreduzível às emoções (Toassa, 2009, p. 27).

As vivências não podem ser contidas completamente nas regulações voluntárias e nem nas reações espontâneas da consciência. Sempre que ocorre uma atividade cerebral humana, independente do grau de emotividade envolvida, há vivência, mesmo que cada uma seja marcada por uma maior ou menor atividade de uma ou outra função psíquica. Pensamento e emoção integram-se nas vivências, numa temporalidade que se estende no passado, presente e futuro da vida psicológica. As vivências não podem ser deduzidas com base simplesmente nos atos das pessoas, pois, embora determine as ações, a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa (Toassa, 2009).

De acordo com Vygotsky (1996), é difícil dizer se a vivência representa a influência do ambiente sobre a pessoa ou uma peculiaridade dessa última. Desse modo, ela deve ser entendida como a relação interna da pessoa com um ou outro momento da realidade. Cada vivência é uma vivência de algo; e sempre tem um motivo, pois não há ato consciente que não constitua um “ato de consciência de algo”, ou seja, ele sempre é de caráter pessoal. Ainda, vivência deve ser compreendida como uma unidade de consciência, isto é, como uma unidade na qual as propriedades básicas da consciência aparecem como tais. Ela, por sua vez, tem uma orientação biossocial, pois é algo intermediário entre a personalidade e o meio ambiente, havendo, assim, uma relação entre eles e revelando o que um determinado momento do meio significa para uma personalidade específica. O essencial não é a situação em si, mas a maneira como é vivenciada, refletindo, por um lado, o meio em sua relação com o sujeito e a forma como ele o vive e, por outro, a manifestação das peculiaridades do desenvolvimento do próprio "eu".

Para Vygotsky (1996), toda vivência é sustentada por uma influência real e dinâmica do ambiente em relação à criança. A passagem de uma etapa a outra do desenvolvimento humano passa por uma reestruturação da experiência interior, a qual reside na mudança dos elementos essenciais que determinam a relação da pessoa com o meio ambiente, ou seja, na modificação de suas necessidades e motivos, os motores de seu comportamento. Conforme se passa de uma

idade para outra, novos motivos – os propulsores da vida – nascem; e a atividade experimenta um reajuste de valores. A reestruturação de necessidades e motivos e a revisão de valores aparecem como momento essencial na passagem de uma época para a outra, ao mesmo tempo que o meio ambiente é modificado. Dizendo de outro modo, há alteração na atitude do sujeito em relação ao meio: outras coisas passam a interessar, novas atividades surgem e a consciência é reorganizada (Vygotsky, 1996). A consciência é a vivência de vivências (Vygotsky, 1991).

Um dos eixos centrais da psicologia de Vygotsky é a ideia de que toda ação humana complexa (funções psicológicas superiores) é mediada e, para ele, a faceta interna da ação mediada é percebida na dupla função do signo: 1) comunicação e 2) generalização. A comunicação é uma forma de influência sobre o outro e possui uma relação interna com a generalização, a qual é compreendida como a desconexão das estruturas tangíveis (concretas) e sua conexão com as do pensamento (abstratas) (Vygotsky, 1991). Seguindo essas ideias, Lísina (2010) define comunicação como a interação entre duas ou mais pessoas com o objetivo de estabelecer relações e/ou alcançar algum resultado comum, tendo o outro sujeito como seu objeto e sendo sempre dirigida a uma individualidade. Durante um ato comunicativo, cada participante tem estado ativo, intercalando turnos de iniciativa e resposta, produzindo uma ação mútua, um sobre o outro. Como resultado, forma nos integrantes uma imagem de si mesmo e do outro. Essa imagem reúne componentes cognitivos e afetivos (Lísina, 1987, 2010).

A comunicação deve ser examinada como uma forma complexa de atividade, pois possui todas as suas características estruturais (Lísina, 2010; Leontiev, 1978; Luria, 1995), sendo elas: i) objeto – o outro enquanto sujeito; ii) necessidade - o impulso de ser conhecido e avaliado pelo outro e por meio dele, alcançando autoconhecimento e autoavaliação; iii) motivos - as qualidades das pessoas, pois um indivíduo envolve-se em um ato comunicativo pela possibilidade de conhecimento e avaliação de si e do outro; iv) ação - a unidade da atividade comunicativa, um ato unitário dirigido ao outro e ao seu próprio objeto; v) tarefas - os objetivos para os quais se dirigem diferentes ações que ocorrem no processo comunicativo; vi) operações - os meios pelos quais se realizam as ações da comunicação; vii) produtos - a imagem de si mesmo e do outro. O caráter da atividade comunicativa determina sua importância para o autoconhecimento e o conhecimento das pessoas e para avaliação de si e dos demais. No ato comunicativo, seus motivos devem se objetivar nas qualidades das pessoas; e é principalmente para o conhecimento e a avaliação delas que o sujeito entra em interação com alguém (Lísina, 1987).

O mundo interno da personalidade forma-se no decorrer de e graças a diferentes tipos de comunicação. Um deles, a “comunicação ressonante”, caracteriza-se pela abertura ressonante do

mundo pessoal, a qual é possível ocorrer entre todos os tipos de pessoas, mas somente quando se estabelece uma “comunidade” em particular, com uma cultura normativo-valorativa única que permite sua associação autêntica e abordagem subjetiva. Ela não pode ser explicada apenas pela capacidade de empatia, pela semelhança de situações em que se desenvolveu ou vive seus integrantes, nem pelo contexto cultural ou profissional comum de comunicação. Ela é altamente seletiva, e isso não se refere apenas à eleição do interlocutor, mas também ao conteúdo da comunicação.

Esse tipo de comunicação não pressupõe necessariamente uma abertura direta e exaustiva do mundo interior da personalidade, mas caracteriza-se por diferentes "unidades" que abrangem o significado ressonante da informação de sentido, que, por sua vez, é intercambiada pelos participantes. Essa informação tende a ser apresentada de forma mais condensada – e não por um abundante fluxo de informações –, sendo seu indicador externo a troca de indícios, de sinais.

Uma das condições para o surgimento da comunicação ressonante é a "abertura" de quem se comunica. A abertura, a disponibilidade para a "ressonância" e o preparo para ela são normas pessoais importantes que atuam como componentes do mundo interno do homem. Essas relações e a abertura do mundo interno que nela ocorre (mesmo no nível inconsciente da personalidade) podem ser designadas como *rapport*. Uma relação semelhante é possível entre outras formas de pares de participantes da comunicação, como professores e alunos, pacientes e médicos entre outros (Bobneva, 1989). Na verdadeira comunicação de *rapport*, a seletividade reduz-se à exclusividade e à singularidade, o que pode ter consequências positivas e/ou negativas.

No que toca às consequências positivas, pode-se dar como exemplo a formação de propriedades como a confiança, a disposição para se comunicar, a formação da capacidade de perceber as opiniões e normas do grupo de referência, a assimilação dos modelos de comportamento dos "outros significativos" etc. Entre as consequências negativas, pode-se destacar a possibilidade de aparecimento de propriedades indesejáveis da personalidade, por exemplo, a tendência à "traição", ao parasitismo. Tendo em conta as observações anteriores e a especificidade da organização, a utilização de comunicação de *rapport* em condições sociais deve ser considerada indesejável, já que seus aspectos negativos podem ser explorados. No âmbito das relações e atividades sociais, parece mais adequada a forma de comunicação de referência, entendida como o intermediário entre a comunicação de relacionamento e a comunicação do papel social (Bobneva, 1989). Entretanto, essa forma de comunicação não se adequa aos objetivos deste trabalho, pois nele focaliza-se as características da comunicação de

*rapport* que, por sua natureza, estabelece uma “relação de ressonância” necessária no contexto clínico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir do momento em que alguém inicia um processo em Psicologia Clínica, as sessões passam a fazer parte da sua Situação Social de Desenvolvimento. Da mesma forma que o oposto acontece com aquelas que nunca se engajam nesse processo. Assim, o clínico passa a ser mais um elemento constituinte da situação social do sujeito com quem trabalha. Dentro das sessões clínicas, ocorrem os mesmos fenômenos que ocorrem fora delas: no dia a dia de qualquer pessoa, acontecem todas as formas de comunicação, identificadas pelos teóricos da atividade comunicativa dentro das sessões clínicas. Dentro e fora delas, o sujeito tem vivências caracterizadas pela SSD e pela atividade comunicativa etc. Frente a isso, quais seriam as especificidades que diferenciam a vida comum e as situações de sessão clínica?

A diferença essencial estaria no fato de que as interações sociais na vida comum não exigem a utilização de conceitos científicos. Já no contexto clínico, acontece o oposto: o profissional tem a obrigação de agir com base em conceitos científicos. Ou seja, na vida comum, a situação social de desenvolvimento, a atividade comunicativa, as vivências etc. acontecem sem que sejam identificados como conceitos específicos, permanecem com características de conceitos cotidianos, ou seja, de forma "natural" e menos consciente.

Sendo assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos está condicionado à definição verbal primária, constituindo seu aspecto principal, já a tendência de desenvolvimento dos conceitos cotidianos se produz fora de um determinado sistema. O desenvolvimento do conceito científico ocorre nas condições do processo instrucional e promove o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com a ajuda e a participação do adulto. Isso encontra sua expressão no relativo crescimento do pensamento causal e no fato de que o pensamento científico avança até atingir um certo nível de voluntariedade, produto das condições de ensino. A fragilidade dos conceitos cotidianos manifesta-se na incapacidade de abstração, na forma arbitrária de operar com eles. A ausência de um sistema é a diferença psicológica fundamental que distingue os conceitos científicos dos espontâneos (Vygotsky, 2001). Idealmente, os conceitos científicos cobririam os aspectos essenciais de uma área de conhecimentos e seriam apresentados por um sistema de ideias inter-relacionadas (Van Der Veer; Valsiner, 2014).

Por um lado, os conceitos científicos levam à tomada de consciência e ao uso deliberado das próprias operações mentais que seriam generalizadas para o domínio do pensamento

cotidiano. Já os conceitos cotidianos estão ligados a objetos concretos e generalizam objetos. Por outro lado, ideias científicas não se referem diretamente a objetos, mas a conceitos cotidianos, constituindo-se em uma generalização de generalizações (Van Der Veer; Valsiner, 2014). Nesse aspecto, a ciência esforça-se para passar da descrição dos fenômenos à descoberta da essência, como sua conexão interna. A essência apresenta um conteúdo diferente dos fenômenos e propriedades dos objetos dados diretamente (Daviđov, 1988).

O profissional tem consciência e busca os signos e meios de forma intencional, pois referencia-se nos conceitos que o tornam consciente para buscar as ferramentas que sejam úteis para a realização do seu ofício. Nesse sentido, qualquer instrumento/signo cultural pode ser favorável, dependendo, desse modo, da relação estabelecida entre sujeito-instrumento-meio. Isso sugere que o *setting* clínico, nessa perspectiva, deva ser rico em elementos a serem oferecidos no processo interventivo, como as salas de recursos multifuncionais. Ao mesmo tempo, sugere que o clínico sozinho não desenvolve, mas insere-se em um sistema desenvolvimental (Longarezi; Puentes, 2013; 2017).

No contexto clínico o paciente pode agir de forma “natural”, ou seja, como o faria em qualquer outra situação cotidiana. Mas o profissional deve agir mormente guiado pelos conceitos teóricos que estruturam a sua atividade profissional. Dessa forma, para diferenciar a ação profissional do clínico daquela que acontece no dia a dia do paciente, o profissional precisa agir orientando-se em conceitos científicos. Ele precisa ter consciência de que faz parte da situação social de desenvolvimento do sujeito com quem trabalha, o que amplia consideravelmente o seu papel frente a ele. Além disso, é o profissional quem deve apresentar ferramentas sociais que mediam o desenvolvimento psicológico do sujeito.

A ideia de o profissional clínico assumir o papel de sujeito que apresenta elementos mediadores na relação com o paciente (Gonzalez-Rey, 2007; Lima; Carvalho, 2013; Clarindo, 2020; Lima, 2020) pode trazer consigo a concepção de que sua forma de agir permanece igual do início ao fim do processo. Entretanto, de acordo com a psicologia de Vygotsky e com a teoria da atividade, a situação social do desenvolvimento deve ser mutável, supervisionado o desenvolvimento do sujeito com quem o profissional trabalha.

Ora, se o clínico compõe a situação social do paciente, então a sua ação junto a ele também deve ser mutável, acompanhando as mudanças que ocorrem na personalidade e no meio social em que o sujeito está inserido (inclusive, influenciando no trabalho com as famílias, escola etc.). Isso não descarta que o profissional exerça um papel mediador (assim como os demais adultos do entorno do paciente), mas seria um mediador fluido e consciente, com papel e ações flexíveis. A “fluidez” diferencia-o dos clínicos que se orientam por outras abordagens. O “ser

consciente” – por trabalhar a partir de conceitos científicos – distinguem-no também dos demais profissionais que assumem outras perspectivas teóricas, pois estes últimos não se fundamentam especificamente – mesmo que não exclusivamente em alguns casos– nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, mas, acima de tudo, do senso comum.

Dessa forma, uma especificidade da clínica referenciada na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade estaria no fato de que o papel e, como consequência, as ações do profissional frente ao sujeito com quem trabalha não podem permanecer rígidos, engessados por um papel fixo, mas devem ser fluidos, maleáveis, acompanhando os processos de mudança do sujeito. Essa maleabilidade deve ser muito bem fundamentada na teoria e nos conceitos dela para que o profissional seja capaz de identificar os pontos de virada e readaptar-se, modificando-se conjuntamente. Isso significa que o profissional clínico que se orienta pelas citadas teorias precisa estar atento aos sinais que o sujeito e, muitas vezes também o seu entorno, oferecem como indícios de que mudanças ocorreram.

Um desses indícios pode ser a apresentação de comportamentos e situações sugestivos da entrada em períodos críticos. As crises, segundo Vygotsky (1996), apontam a virada de uma etapa do desenvolvimento para outra e são caracterizadas por sinais positivos e negativos. Neste trabalho, considera-se que quando o sujeito começa a apresentar ações como comportamentos opostos, maior imposição do eu, dificuldades no processo acadêmico e/ou laboral e outras características que começam a chamar atenção do entorno e do profissional, estes devem ser considerados como possíveis sinais de que uma necessária modificação na postura, na função e nos atos do profissional clínico. No caso de crianças, aumenta a necessidade de trabalho próximo à família.

Cada sessão de psicoterapia e cada intervenção ou ação realizada pelo profissional, como telefonemas, trocas de mensagens via *WhatsApp* ou e-mail, intervenções na família e/ou na instituição de estudo, tudo isso passa a constituir ou influenciar em vivências do sujeito com quem se trabalha. Essas ações constituem a situação social de desenvolvimento, que ocorre mediada pela atividade comunicativa. Como o ato principal do clínico acontece durante as sessões, aqui referimo-nos principalmente a elas. Sugere-se que cada sessão clínica constitua momentos de vivências generalizáveis, nos quais o profissional e a pessoa com quem se trabalha configuram uma comunidade. O profissional precisa estar atento ao processo de generalização do que acontece no conteúdo das sessões, ao encadeamento delas como um processo histórico conectado e correlacionado ao contexto externo à clínica. Em tese, os elementos que conectam as

diversas sessões devem ser percebidos, analisados em forma de hipóteses e apresentados ao sujeito.

Para que se forme essa comunidade particular entre profissional e sujeito, é necessário o estabelecimento de uma “comunicação ressonante” que promova a “abertura” do mundo pessoal deste último. Se 1) a atividade comunicativa é sempre dirigida a uma individualidade e 2) a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa, então o profissional precisa se apresentar como sujeito. Isso significa que ele não age como aquele que detém algum saber sobre o outro, mas que pode utilizar conceitos científicos, de forma consciente e intencional, para apresentar ao outro elementos mediadores que colaborem em seu desenvolvimento.

Entretanto, no processo comunicativo, forma-se uma imagem de si mesmo e do outro. Ou seja, o clínico utiliza a linguagem (não apenas verbal), na forma de comunicação ressonante, como meio para influenciar na imagem que o paciente forma de si mesmo. Mas ele não pode ignorar que o paciente também configura uma imagem do profissional, elemento que forma parte da relação clínica, compreendida como uma “relação ressonante” ou uma “comunidade ressonante”. O profissional precisa estar atento para, ao longo do processo clínico, investigar a imagem que o outro tem dele e, talvez e até mesmo, ajudá-lo a tomar consciência dela. Dentro dessa relação, ou comunidade ressonante, um forma uma imagem do outro, de modo que o clínico deve estar preparado para trabalhar com elas de forma intencional. Dessa forma, características desejáveis e indesejáveis da personalidade de ambos os participantes da interação tendem a emergir. Sendo assim, o clínico é o único integrante desse contexto com a obrigação de intervir conscientemente nesse processo e trazer esses elementos à luz da consciência de ambos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Psicologia Clínica deve configurar uma relação ou comunidade ressonante para configurar vivências que, com a ajuda de ações criadoras, colaborem na concepção de novas formas de viver, possivelmente não apenas para o paciente, mas também ao clínico, como resultado da atividade comunicativa.

Por fim, apresenta-se uma afirmação de Davídov (1988) extremamente funcional para a prática clínica:

A nuestro juicio, la esencia de la personalidad del hombre está ligada a sus posibilidades creadoras, a su capacidad para crear nuevas formas de vida social. La necesidad fundamental del hombre como personalidad es la de actuar creadoramente con respecto al mundo y a sí mismo. En relación con ello se puede decir que el nivel de la personalidad, en la organización psicológica del individuo, es el procedimiento para dominar el futuro propio con ayuda de acciones creadoras (Davídov, 1988, p 97).

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Â. A.; EIDT, N. M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v.3, n.3, p. 1-36, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso : em 25 jan. 2025.

BOBNEVA, M.I. Las normas de comunicación y el mundo interno de la personalidad. *In*: LOMOV, Boris Federovich (Org.). **El problema de la comunicación en psicología**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989, p. 262-284 .

BORGES, C.; MORAIS, C. Proposta de Instrumento de Avaliação do Desenvolvimento da Atividade Lúdica segundo abordagem Histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v.4, n.1, p. 243-268, 2017.. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57367>. Acesso : em 25 jan. 2025.

BOZHOVICH, L. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Instituto Cubano del Libro, 1976.

CHASTINET, J. Desenvolvimento infantil. *In*: MORAIS, C.; BORGES, C.; CHASTINET, J.; SOLOVIEVA, Y., QUINTANAR, L.; DÍAZ, F. **Método de avaliação e estímulo da atividade lúdica abordagem histórico-cultural**. São Paulo: Editora Memnon, 2019, p. X.

CLARINDO, J. **Clínica histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56643/5/2020\\_tese\\_jmclarindo.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56643/5/2020_tese_jmclarindo.pdf). Acesso em: 25 jan. 2025.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. México: Editorial Progreso, 1988.

LIMA, P. M.; CARVALHO, C. F. de C. A psicoterapia sócio-histórica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, SP, n. 33 , p. 154-163, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33nspe/v33speca15.pdf>. Acesso em:

LIMA, A. I. B. **Cartas para Vigotski: ensaios em psicologia clínica**. Fortaleza: Editora UECE, 2020.

LEONTIEV, A. N. Atividade, Consciência e Personalidade. **The Marxists Internet Archive**, 1978. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Acesso em:

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu, 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. Vs. **Ensino Desenvolvimental**: antologia – livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017.

MANZO, J. O. N. **Desarrollo de la Función Simbólica en Preescolares Menores a Partir del Juego Temático de Roles Sociales**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla (México), 2017. Disponível em:  
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/97/307317T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MORAIS, C.o; CHASTINET, J.; BORGES, C. Estimular para prevenir numa abordagem histórico-cultural: propostas para a educação infantil. Obutchénie: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, ., v.2, n.3, p.740-764, 2018. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47443>.

OBANDO, J. Y.C. **Relación entre las dificultades de integración sensorial, la lecturoescritura y aritmética en niños de 7-9 años**. 2017. Dissertação (Mestrado em Neuropsicologia e Educação) – Faculdade de Psicologia, Universidad Internacional de la Rioja, Espanha, 2017. Disponível em:  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5005/CAICEDO%20OBANDO%2C%20JOS E%20YESID.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:

PETROVSKY, A. **Psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educacion, 1988.

SÁNCHEZ, M. R. B.a; SOLOVIEVA, Y.; JIMÉNEZ, N. R. Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. **Revista CES Psicología**, Colômbia, v. 5, n. 2, 2012, p.56-69. Disponível em:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802012000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802012000200005). Acesso em:

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. O universo das palavras: a visão de Vygotsky sobre a formação de conceitos. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo I. Madrid: Visor Dis, S.A., 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas** – Tomo II. Madrid: Visor Dis, S.A., 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas** – Tomo IV. Madrid: Visor Dis, S.A., 1996.

ZAPARZHETS, A. V. La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V.Y. **Antología de la**

**Psicología Pedagógica y de las Edades.** Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p. 148-151.

# EXPERIÊNCIA IMERSIVA EM UMA ASSOCIAÇÃO COMO UMA ATIVIDADE QUE ESTIMULA A APRENDIZAGEM INTEGRATIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA

Benjamim Machado de Oliveira Neto<sup>19</sup>

## RESUMO

Este artigo científico tem a proposta de realizar um estudo sobre a experiência imersiva em uma Associação Comunitária como uma atividade que estimula a aprendizagem integrativa e o desenvolvimento profissional de estudantes de Psicologia, na cidade de Quixadá, no interior do Ceará. A Psicologia Social Comunitária é destacada como um campo que integra teoria e prática para compreender dinâmicas sociais e de saúde em contextos vulneráveis, promovendo autonomia, consciência, emancipação e coletividade da comunidade. O objetivo da pesquisa é refletir acerca de como a imersão nas atividades e nos contextos comunitários possibilita aos alunos participar da rotina, entender as necessidades locais e desenvolver habilidades profissionais. A metodologia envolve revisão bibliográfica com autores renomados em Psicologia Social Comunitária. Além disso, adotou-se uma abordagem participativa centrada no indivíduo, utilizando observação, participação, escuta, entrevista, diagnóstico e intervenção. A vivência proposta ressalta a importância de abordar questões psicossociais, emocionais, familiares, econômicas e culturais que impactam o bem-estar individual e coletivo dos frequentadores da Associação. A interação busca fortalecer o senso de responsabilidade, o compromisso com a justiça social e a desenvolver habilidades práticas de intervenção comunitária, contribuindo para um entendimento holístico das necessidades locais e para o aprimoramento das competências acadêmicas, profissionais, humanas e sociais.

**Palavras-chave:** experiência imersiva; Associação; Aprendizagem Integrativa; desenvolvimento profissional; Psicologia.

## INTRODUÇÃO

Este artigo científico propõe-se a realizar um estudo sobre a experiência imersiva em uma Associação Comunitária como uma atividade que estimula a aprendizagem integrativa e o desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Psicologia, na cidade de Quixadá, no interior do Ceará. A Psicologia Social Comunitária (doravante PSC) é um campo que envolve a

---

<sup>19</sup> Graduando do Curso de Psicologia da Faculdade Dom Adélio Tomasin - FADAT, [bmon.contato.01@gmail.com](mailto:bmon.contato.01@gmail.com)

integração da teoria e da prática para fornecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e de saúde em contextos vulneráveis, como um conjunto de ações e práticas que capacitam os indivíduos a desenvolverem autonomia, consciência, emancipação e coletividade.

Por sua vez, a PSC é vista uma abordagem que se concentra no entendimento, na intervenção e nos desafios sociais vivenciado pelas comunidades no campo da saúde/social, sendo um instrumento para promover o bem-estar coletivo, a justiça social e a equidade, com a finalidade de construir uma sociedade mais inclusiva para todos/todas.

Assim, a PSC utiliza uma variedade de metodologias participativas/colaborativas para intervenção no campo da saúde/social, que pode incluir a pesquisa, grupos sociais, entrevistas, participação ativa, mapeamento comunitário e outras abordagens/técnicas que promovem o engajamento das pessoas da comunidade/sociedade, como um conjunto de ações/práticas que capacita o sujeito a construir o senso de autonomia, consciência, emancipação e coletividade.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é o de refletir sobre a imersão nas atividades e nos contextos comunitários como uma perspectiva que proporciona a oportunidade do aluno de participar da rotina, de conhecer as necessidades da comunidade e de desenvolver habilidades profissionais, isto é, como uma experiência que permite aprimorar a competência acadêmica, profissional, social e humana.

Desse modo, o estudo é justificado pela necessidade de combinar o conhecimento acadêmico e as habilidades práticas dos estudantes de Psicologia em uma atividade que envolve o contexto social comunitário como uma experiência que aprimora não apenas as competências profissionais, mas que contribui para formação de cidadãos mais conscientes e engajados para construir de forma mais significativa uma sociedade melhor.

A experiência na Associação representa uma jornada de aprendizagem e crescimento profissional para os estudantes, que, por meio da imersão em contextos sociais e comunitários, contribui com o desenvolvimento de habilidades que integram a teoria e prática, uma vez que em Instituições Sociais Comunitária ocorre um conjunto de situações e desafios para o profissional, dado o contato com a realidade. , .

Nesse sentido, a referida vivência destaca a importância de trabalhar de modo profundo as questões psicossociais, emocionais, familiares, econômicas e culturais que influenciam o bem-estar individual/coletivo das pessoas que frequentam a Instituição, além de contribuir para fortalecer o senso de responsabilidade, o compromisso com a justiça social, o entendimento holístico e a desenvolver habilidades práticas de intervenção comunitária.

Portanto, a imersão na Associação permite que o estudante desenvolva uma visão holística das dinâmicas sociais que envolvem o contexto social, as necessidades e os desafios da

comunidade. O aluno, por sua vez, ao participar das atividades e ao interagir com os membros da comunidade, terá a oportunidade de conhecer e entender de modo profundo as questões sociais, psicossociais, emocionais, familiares, econômicas e culturais que influenciam a vida das pessoas que frequentam a Instituição em questão.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia adotada assume como base a Revisão Bibliográfica, trazendo as literaturas especializadas de autores renomados no campo da Psicologia Social Comunitária. Além disso, toma a abordagem participativa e centrada no indivíduo como um conjunto de atividades compostas por etapas sequenciais e interligadas, na qual utiliza-se da observação, interação, participação, colaboração, escuta, entrevista, diagnóstico e intervenção, tanto para promover uma abordagem holística quanto para refletir sobre o impacto dela na comunidade, na vida dos estudantes e das pessoas da instituição.

A literatura utilizada para construir o relatório está relacionada a um conjunto de artigos científicos, livros e materiais de estudiosos renomados em diversas áreas da Psicologia, Psicologia Social e Psicologia Comunitária, tais como Araújo, Freire (2014); Baiardi (2008); Benevides Farr (2003); Paulo Freire (1987); Martins (1996); Silva Lane (2006); Tardel (1990). Nesse sentido, as discussões propostas pelos autores supracitados permitiram desenvolver um entendimento profundo sobre o tópico em estudo e construir um trabalho que proporcione uma reflexão integrada destes estudos.

No procedimento metodológico, a participante (coordenadora da Associação) foi entrevistada com base em um roteiro semiestruturado. Além disso, foi utilizado um gravador para registrar as conversas, permitindo, desse modo, uma análise mais aprofundada das informações coletadas. Esse recurso auxiliou na revisão das respostas, na exploração detalhada das narrativas e na reflexão sobre os tópicos emergentes que surgiram ao longo da entrevista.

O roteiro da entrevista foi dividido em 10 temas, como forma de facilitar a construção da conversa, sendo eles: história e origem da Associação; estrutura organizacional e equipe de trabalho; colaborações e parcerias; funcionamento e atividades diárias; público atendido; ações e programas; dificuldades e problemas; inclusão e diversidade; serviços específicos para famílias e recursos disponíveis para apoiar a estabilidade.

A criação e produção do relatório foi dividido em um conjunto de atividades, as quais eram compostas por etapas sequenciais e interligadas, ocorridas durante a imersão na Associação. Para tanto utilizou-se de observação, interação, participação, colaboração, escuta ativa, acolhimento, entrevista, diagnóstico e intervenção.

Na primeira etapa, a atividade envolveu o uso instrumental de observação e interação na Associação, sendo uma ação que permitiu conhecer/compreender a rotina, os contextos, a realidade, as dinâmicas sociais e as necessidades da comunidade. Essa ferramenta auxiliou na coleta de informações e construção de relações entre as pessoas.

Já na segunda etapa, foram desenvolvidas atividades de participação e colaboração, como uma ação que contribui para participar da rotina, fortalecer os laços com a comunidade, desenvolver as habilidades/competências e estreitar o contato com os projetos da Associação.

Na terceira etapa, foi realizado o planejamento, o qual englobou um conjunto de ações de acolhimento e escuta ativa, entendido como um momento para construir um ambiente de confiança, segurança e inclusão e de promoção de experiências e perspectivas da comunidade.

Na quarta etapa, foram feitas entrevista e diagnóstico, como uma ferramenta metodológica para coletar informações. Esse recurso foi utilizado como forma de compreender mais aprofundadamente as experiências, as percepções e as necessidades das pessoas da comunidade.

Na quinta etapa, tendo como base os resultados do diagnóstico e o planejamento, foi executada a intervenção, que envolveu o uso de estratégias de acolhimento, roda de conversa, partilha de informações sobre hábitos saudáveis/autocuidado/saúde, compartilhamento de histórias, valorização da memória institucional, reconhecimento dos benefícios da Associação na vida das pessoas das comunidades.

Diante disso, para embasar as análises, nas próximas seções, este estudo apresentará o constructo teórico que alicerça este trabalho, o qual se calca na Psicologia Social e Comunitária. Aqui, serão exploradas as contribuições de diferentes autores, em especial aqueles que abordam a trajetória histórica da PSC, da sua origem ao período contemporâneo, demonstrando como essa abordagem atua em diversas áreas, tais como a psicologia, saúde mental, educação, sociologia, inclusão social, desenvolvimento comunitário, assistência social e colaboração interdisciplinar, entre outras.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A Psicologia Social tem raízes nos estudos de Platão e Aristóteles, que desenvolveram conceitos de comportamento e de influência social. No primeiro momento, o foco da análise recaía sobre a natureza das interações humanas, já em um segundo momento, a reflexão volta-se para a influência da civilização sobre o sujeito, como um modo de refletir como as emoções podem ser influenciadas pelo contexto social (Farr, 2003).

Ao explorar os conceitos de comportamento, influência social e emoções, os filósofos começaram a pensar que as respostas a situações específicas ocorrem dentro de um contexto social, isto é, a raiva, por exemplo, seria compreendida como uma resposta apropriada à injustiça, desde que tivesse alinhada a razão. Sendo assim, essas ideias permitiram a investigação de como os sentimentos/ações dos indivíduos são moldados pelas interações e estruturas sociais, dando, assim, base de estudo para o que, no futuro, chamaríamos de Psicologia Social.

Foi entre os séculos XIX e XX que a Psicologia Social começou a se consolidar como uma disciplina científica. O teórico Auguste Comte propôs que o comportamento humano poderia ser estudado cientificamente, assim como os fenômenos naturais. Ele defendeu que a análise da civilização deveria ser realizada por meio da observação e de uma abordagem empírica, contribuindo para a introdução de métodos científicos nas ciências sociais (Tardel, 1990).

Nesse sentido, o teórico Herbert Spencer também trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da área ao utilizar dos estudos de Darwin, nas ciências sociais, para construir o conceito de sobrevivência do mais apto no contexto das interações humanas e sociais. Ele defendia a ideia de que as civilizações evoluem de modo semelhante aos organismos biológicos, por meio de um processo de seleção natural. Dizendo de outro modo, para ele, as sociedades mais eficazes duravam mais tempo enquanto as menos eficientes sumiam, isto é, uma teoria evolucionista que proporcionou um novo olhar ao estudo do comportamento social e interações culturais (Baiardi, 2008).

Em contrapartida, o estudioso Wilhelm Wundt trouxe outros conceitos que contribuíram para o surgimento da Psicologia Social, como, por exemplo, estudos sobre os processos mentais superiores ligados à linguagem e a cultura, uma abordagem na qual se considerava as influências culturais e sociais que envolvem a mente e cuja finalidade era a de compreender de modo mais profundo o comportamento dentro do contexto da civilização, denominado de Psicologia dos Povos (Araújo, 2009).

Já no final do século XIX, a integração das teorias desses estudiosos contribuiu significativamente para consolidar a Psicologia Social como uma disciplina científica e para institucionalizar essa área profissional. Esse período foi marcado pela criação de um campo fértil para o estabelecimento de laboratórios e pela condução de estudos que buscavam compreender, de forma sistemática, as dinâmicas das interações humanas. Esse conjunto de pesquisas e avanços não apenas ampliou as abordagens metodológicas e teóricas, mas também transformou a compreensão da mente humana. (Lane, 2006).

Posteriormente, no período XX, a Psicologia Social teve uma expansão ainda maior de seus conceitos e de seus métodos, os quais eram pensados para compreender não apenas o comportamento e a mente humana, mas também outras questões relacionadas aos fenômenos como preconceito, identidade e representações culturais. Isto é, a área começava a ser vista como um conjunto de estudos profundos sobre os processos internos que moldam as relações sociais e a complexidade das interações humanas.

Diante disso, a Psicologia Social começou a investigar a identidade ligada a questão de como as pessoas olham para si e como são vistas pelos outros, fazendo surgir um conjunto de estudos sobre representações sociais, classes, etnias e gêneros, a forma como as diversas culturas interpretam e respondem determinados fenômenos sociais. Além disso, a área também inicia sua reflexão sobre outros elementos que envolvem a saúde, trabalho, educação, injustiça, desigualdade, exclusão, discriminação e marginalização, observando esses tópicos sob uma abordagem que buscava entender melhor as dinâmicas entre culturas e de como essas representações influenciam o comportamento individual/coletivo (Góis, 1994).

Ademais, a Psicologia Social também explorou conceitos relacionados à representação social, refletindo sobre a importância da comunicação e do discurso. Esses elementos são fundamentais para compreender como as interações e relações humanas contribuem para a construção de vínculos que sustentam e transmitem essas representações ao longo do tempo. Tais representações têm implicações importantes na política, nas políticas públicas e nas intervenções sociais, seja no sentido de influenciar a sociedade, seja no de abordar problemas sociais. Elas consistem em um conjunto de ideias, valores e normas culturais compartilhados ao longo da história de uma civilização.

Com a instituição e consolidação da Psicologia Social, outro estudo, denominado de Psicologia Social Comunitária, surgiu nos Estados Unidos, em um contexto de mudanças sociais e políticas, como, por exemplo, o movimento pelos direitos civis, a guerra do Vietnã e a crise econômica. Esse cenário influenciou a necessidade de desenvolver ações psicossociais voltadas para lidar com problemas sociais e coletivos mais complexos, funcionando como uma alternativa às abordagens clínicas tradicionais (Campos, 1996).

As mudanças e os movimentos sociais pelos direitos civis ganharam uma força durante esses conflitos de guerra, sendo um momento em que a crise econômica e as desigualdades raciais/sociais ficaram cada vez mais fortes na civilização. Diante disso, os profissionais de modo geral e psicólogos, em específico, começaram a perceber que as abordagens clínicas tradicionais não eram suficientes para trabalhar as necessidades e os problemas das comunidades, apontando, assim, para a importância de criar um instrumento que poderia tratar

das questões sobre pobreza, injustiça social, desigualdade, preconceito, discriminação e racismo. Essas preocupações e reflexões dão o pontapé em diferentes estudos que deram vida a disciplina e área da Psicologia Social Comunitária.

Outro teórico que influenciou a construção da PSC foi Lev Vygotsky. Ele realizou estudos sobre o conceito de mediação e de desenvolvimento proximal, destacando a importância do contexto social no processo de desenvolvimento humano. Além disso, ele defendeu que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social entre a linguagem e os símbolos, tanto para compreender os valores quanto às normas. Ademais, os estudos do teórico apontam para valorização do conhecimento local e das práticas culturais (Bock, 2001).

Nessa trajetória, a Psicologia Social Comunitária começou a buscar uma integração em diversas abordagens teóricas e práticas, como o estudo de Carl Rogers, em especial a abordagem dele sobre a empatia, a escuta ativa e o respeito ao sujeito, como modo de valorizar as experiências individuais e incluir as vozes das pessoas nas intervenções comunitárias. Sendo assim, o que estava sendo ressaltado era o dever em criar um ambiente terapêutico caracterizado por uma aceitação incondicional, positividade e autenticidade. Esses conceitos influenciaram significativamente a construção de ambientes de apoio e de acolhimento para as comunidades (Araújo; Freire, 2014).

Outra situação que influenciou a instituição e a consolidação da Psicologia Social Comunitária foi a Conferência de Swampscott, considerada um marco para essa abordagem, por ter sido um evento que juntou uma variedade de teóricos e profissionais da saúde mental para debater sobre a necessidade desse instrumento que promoveria a prevenção primária, promoção e o bem-estar comunitário. Além disso, esse evento, foi palco de discussões sobre a defesa dos direitos civis, do feminismo, bem como abriu-se espaço para pensar e refletir sobre as desigualdades sociais, a justiça social e o ativismo contra a pobreza. Tudo isso tinha como finalidade construir programas de formação e práticas de intervenções para melhorar a saúde mental/social nas comunidades.

a América Latina, por sua vez, a Psicologia Social Comunitária desenvolveu-se em um momento de ditaduras militares, de desigualdades sociais e de crise econômica. Nesse cenário, o estudioso Ignacio Martín-Baró sugere uma Psicologia com base na transformação social e na emancipação das pessoas, como um estudo que se distanciava das abordagens tradicionais da psicologia ocidental e teria como finalidade construir uma ferramenta que buscasse entender, conscientizar e atuar sobre a opressão vivida pela população. Essas ideias tiveram como influência a Teoria da Libertação (Martin, 1996).

Outro teórico que contribuiu para a instituição e consolidação da Psicologia Social Comunitária foi o Paulo Freire, cujos estudos na educação, em especial aqueles sobre a Conscientização Crítica e a Pedagogia do Oprimido, tiveram impacto no desenvolvimento da prática PSC. Além do mais, seus estudos criaram um instrumento de participação ativa das comunidades, de diálogo, de colaboração e de criação de soluções para os problemas comunitários, tanto para valorizar as experiências e saberes da comunidade quanto para trabalhar o processo de libertação e empoderamento dos povos oprimidos (Freire, 1987).

Silva Lane também trouxe colaborações importante para a PSC, dado seu conjunto de estudos sobre as dinâmicas sociais, os conceitos de histórico-crítica, as desigualdades sociais, a exclusão, a justiça social e as injustiças existentes na civilização. A estudiosa tornou-se uma voz forte na defesa não apenas da importância do estudo e da pesquisa na área, mas também, e principalmente, do valor de promover uma abordagem crítica na Psicologia Social Comunitária, com a finalidade de estimular a participação das próprias comunidades na compreensão/resolução dos problemas e na transformação das relações de poder na civilização (Lane, 2006).

Desse modo, a Psicologia Social Comunitária expandiu-se no mundo como uma teoria/disciplina/abordagem com base em estudos/princípios de empoderamento, participação comunitária, justiça social e prevenção/promoção da saúde, que utiliza uma variedade de métodos qualitativos para compreender as dinâmicas comunitárias e desenvolver intervenções, além de desenvolver pesquisa-ação como uma metodologia amplamente utilizada pelos profissionais e psicólogos para trabalharem em colaboração com a comunidade, como uma ferramenta que permite identificar problemas, resolver situações e avaliar os resultados (Góis, 1994).

A integração da saúde como um elemento no campo da Psicologia Social Comunitária é um instrumento que pode contribuir ainda mais para construir um modelo integrativo, humano, inclusivo e holístico de saúde, isto é, como um sistema que reflete sobre o contexto social na saúde, promove práticas que vão além do tratamento individual e estimula práticas sociais da saúde, por meio de programas para atender a sociedade (Benevides, 2005).

Portanto, a Psicologia Social Comunitária, no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), surge como um modelo abrangente de promoção da saúde, prevenção de doenças, inclusão social e cuidado integral. Esse modelo baseia-se nos princípios de universalidade, equidade e integralidade, garantindo acesso gratuito e universal aos serviços de saúde para toda a população. Programas de saúde mental comunitária, por exemplo, são desenvolvidos para

atender às demandas específicas de diferentes comunidades, considerando fatores como pobreza, violência e exclusão social.

Nos dias atuais, a Psicologia Social Comunitária continua a evoluir como um instrumento flexível e adaptativo às transformações da sociedade e, ao mesmo tempo, como uma abordagem ancoradas nas questões relacionados à saúde mental, às desigualdades sociais, à exclusão, à discriminação, à pobreza, à violência urbana e à inclusão social. Nesse sentido, a colaboração entre psicólogos comunitários e profissionais no SUS mostra-se como essa abordagem pode ser aplicada de forma prática/eficaz em diversas situações, como um modelo de saúde mais integrativo/holístico, além de fortalecer a rede social, promover a resiliência, estimular a capacitação e desenvolver políticas públicas que contribuem para melhorar as condições de vida das comunidades (Benevides, 2005).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No dia 21 de fevereiro, o estudante realizou sua primeira visita à Associação, como um momento para conhecer a instituição, conversar com os responsáveis, entregar a sua carta de apresentação e coletar informações para preencher os documentos de assinaturas. Durante essa interação, o aluno observou diversas atividades e projetos em andamento, como o “Projeto Mãos na Terra”, e o funcionamento diário da instituição. A associação, fundada por iniciativa do Bispo Diocesano de Quixadá, em 2015, tem um espaço de acolhimento que oferece refeições, suporte emocional e encaminhamentos para serviços sociais e de saúde. A instituição conta com parcerias públicas e privadas — incluindo apoio da prefeitura — para oferecer suporte abrangente a crianças, adolescentes, adultos, idosos, moradores de rua e famílias em situação de vulnerabilidade.

Durante a segunda visita, em oito de março, o aluno entregou documentos e iniciou a imersão na rotina da instituição, buscando compreender melhor sua história e funcionamento. No decorrer do encontro, descobriu que a associação não apenas oferece serviços básicos como alimentação e banho, mas também promove atividades educacionais, de lazer e de apoio psicossocial, como reforço escolar e acompanhamento familiar. No dia 13 de março, durante a terceira visita, o estudante continuou suas observações e iniciou o planejamento para uma atividade de intervenção, que visava destacar a importância da associação na vida dos assistidos. Além disso, ele realizou escutas com indivíduos atendidos pela instituição, os quais compartilharam histórias de superação e de transformação pessoal, devido ao suporte oferecido pela instituição.

Na quarta visita, em um de abril, o aluno aplicou um questionário detalhado para entender melhor a história da, estrutura da e desafios enfrentados pela associação. No quinto encontro, em nove de abril, o estudante participou ativamente das atividades da instituição, como jardinagem e alfabetização, bem como observou a participação de missionários e estudantes, os quais trouxeram reflexões sobre o caráter comunitário e educacional da associação.

Na sexta visita, em dois de maio, o aluno colaborou com as atividades cotidianas da instituição, como costura e jardinagem, além de finalizar os preparativos para a atividade de intervenção. No dia 14 de maio, no sétimo encontro, o estudante organizou os últimos detalhes da intervenção e realizou uma reunião com a irmã, a responsável para concluir a atividade de intervenção. Na oitava visita, em 24 de maio, o aluno aplicou a atividade de intervenção, utilizando simbolismos como a água em um recipiente para representar o peso emocional e a superação. Ademais, por meio de atividades positivas e da criação de um ambiente acolhedor, em um local natural aberto, buscou-se promover um espaço de reflexão para os assistidos da associação, celebrando suas conquistas e o impacto gerado na comunidade.

Assim, os resultados alcançaram o objetivo da proposta da intervenção. Como exemplo, tem-se a atividade que promoveu o acolhimento, a participação, a interação, a partilha, o bem-estar e a reflexão entre os participantes, além de reforçar a importância das práticas comunitárias, do autocuidado, da memória institucional, da saúde e do reconhecimento dos benefícios da associação na vida deles/delas.

Sendo assim, a escolha de realizar a intervenção em um pátio aberto e rodeado pela natureza criou um ambiente agradável e estimulante, que contribuiu para promover a interação, o bem-estar e o diálogo entre as pessoas. Ainda, a organização de um ambiente com cadeiras em círculo para escuta/interação e o uso de recursos visuais/simbólicos — como as imagens e o objeto de fala — tiveram um impacto eficaz para engajar e promover uma conexão emocional com a comunidade.

Outra situação que proporcionou um resultado positivo foi a atividade do recipiente de água, que reforçou ainda mais o autocuidado e a consciência acerca da importância de identificar e refletir sobre as situações que envolvem os hábitos saudáveis. Essa atividade envolveu a comunidade em práticas simples e eficazes de saúde, com a finalidade de compartilhar informações sobre a importância da alimentação equilibrada, a prática regular de exercícios físicos e o cuidado com a saúde mental.

Na última etapa da intervenção — o momento de reflexão e de gratidão—, a atividade gerou resultados significativos na vida das pessoas e na comunidade, tanto na consolidação da aprendizagem quanto na celebração das conquistas que tiveram na associação. Isso

proporcionou um ambiente de memória individual/coletiva, de senso de pertencimento, de autocuidado e de identidade comunitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer do estudo, conclui-se que a Psicologia Social Comunitária têm raízes profundas e desenvolveu abordagens integrativas no decorrer da história, o que pode oferecer uma visão holística da saúde e do bem-estar da comunidade, bem como ser um instrumento para estimular a participação da população, envolver as comunidades e solucionar problemas, de modo a promover a equidade e a justiça social por meio de práticas colaborativas e a garantir a promoção de mudanças positivas nas vidas e nas estruturas sociais.

A Psicologia Social Comunitária ao longo de sua trajetória histórica, demonstrou ser um instrumento que contribuiu para a compreensão e para a intervenção nas dinâmicas sociais/comunitárias, tendo suas raízes nos estudos Platão, Aristóteles, Comte e Spencer. Nesse sentido, viu-se como essa teoria/disciplina/abordagem evoluiu para integrar diversos teóricos e movimentos sociais, como um instrumento que ampliou a reflexão sobre o contexto histórico/social, as relações humanas, o empoderamento, a conscientização e a justiça social.

A influência de teóricos como Ignacio Martín-Baró e Paulo Freire trouxeram um conjunto de instrumentos transformadores e emancipatórios para desenvolver a Psicologia Social e Comunitária, bem como a integração das teorias de Carl Rogers e Vygotsky ofereceram uma dimensão mais humanista e cultural/histórica, o que enriqueceu as práticas comunitárias com ênfase na empatia e na escuta ativa em diversos contextos ambientais. Além disso, o evento de Swampscott foi um momento histórico que contribuiu para promover o empoderamento comunitário e para consolidar essas abordagens.

A integração da saúde e da Psicologia Social/Comunitária como um modelo inclusivo, humano, integrativo e holístico é um sistema que fortalece ainda mais a saúde mental/social da comunidade/sociedade, sendo a colaboração entre psicólogos comunitários e profissionais de saúde no contexto do SUS um instrumento que promove a transformação social e a valorização das práticas colaborativas, de forma a proporcionar a saúde e o bem-estar integral.

Assim, a experiência em uma associação comunitária no contexto teórico e prático gerou diversas aprendizagens, reflexões e resultados significativos, que consolidou um ambiente de memória individual/coletiva, senso de pertencimento, autocuidado e identidade comunitária. Sendo assim, a atividade não alcançou apenas os objetivos propostos, mas também demonstrou o poder das práticas comunitárias para estimular o bem-estar coletivo da comunidade e para

promover a formação profissional, acadêmica, humana e social dos estudantes do curso de Psicologia.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. de F. Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 209-220, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/YpGvJRjbdNyJzrkS7wN8jp/>. Acesso em: .
- ARAÚJO, I. C.; FREIRE, J. C. Os valores e a sua importância para a teoria da clínica da abordagem centrada na pessoa. **Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 94-103, 2014. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672014000100012](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000100012). Acesso em:
- BENEVIDES, R. A psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais interfaces? **Revista Psicologia & Sociedade**, MG, v. 17, n.2, p. 21-25, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Jm75xgn6kkJ3Pp3ZxvbCsbw/>. Acesso em: .
- BAIARDI, D. C. **Conhecimento, evolução e complexidade na filosofia sintética de Herbert Spencer**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- BOCK, A. M. B. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia**. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes,, 1996.
- FARR, R. **As raízes da Psicologia Social moderna**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GÓIS, C. W. L. **Noções de Psicologia Comunitária**. 2ª edição. Fortaleza: Ceará. 1994.
- LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MARTIN, B. I. **O papel do Psicólogo**. Estudos de Psicologia, [s. l.], v. 2, n. 1, p.7-27, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- TARDEL M. I. Recordando a Comte. **Revista de Sociología**, [s. l.], n. 5, p. 9–18, 1990. Disponível em: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27590>. Acesso em: 29 ene. 2025.

# ATIVIDADE COMUNICATIVA EM CONTEXTO CLÍNICO: PARÂMETROS PARA INTERVENÇÕES VERBAIS

Caio Morais

## RESUMO

A clínica psicológica pode ser considerada um espaço de preparação para integração ao contexto da vida cotidiana. Nesse ambiente, ocorre a reconstrução de sentidos/significados das experiências, principalmente por meio do discurso. Esse processo possibilita a transformação de uma função interpsicológica em um processo intrapsicológico, promovendo a organização da atividade humana. Comunicação pode ser entendida como processo de interação entre duas ou mais pessoas para estabelecer relações e/ou alcançar um objetivo comum, resultando na formação de uma imagem de si e do outro. Sendo assim, dificuldades podem ocorrer na formação e na compreensão da linguagem. O presente trabalho é resultado de uma pesquisa teórica, realizada por meio de uma revisão bibliográfica, de natureza exploratória e descritiva, e objetiva estabelecer critérios teóricos que orientem a produção de intervenções verbais pelo profissional da Psicologia Clínica, a qual possibilite uma assimilação mais eficiente pelo paciente, burle seus processos compensatórios e estimule sua produção verbal. Assim, este trabalho fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, centrado-se especialmente no profissional, para analisar o processo comunicativo em contexto clínico, centrado-se na ótica do profissional.

**Palavras-Chave:** Psicologia Histórico-Cultural; psicologia clínica; intervenções verbais; raciocínio clínico; atividade comunicativa.

## INTRODUÇÃO

A clínica psicológica pode ser considerada um espaço de preparação da pessoa para a integração ao complexo contexto da vida cotidiana, processo intimamente relacionado com a educação e a promoção do desenvolvimento subjetivo. Nele, configurações subjetivas mais rígidas — associadas a estados subjetivos invariáveis produtores de sofrimento — devem entrar em processo de mudança (Rey; Goulart; Bezerra, 2016), ocorrendo, dessa maneira, uma construção de significados e sentidos das experiências. Nesse processo, as pessoas envolvidas encontram-se em relação interpsicológica, influenciando o espaço intrapsicológico (Marangoni, 2007) por meio de uma interação comunicativa. É através do discurso que uma função interpsicológica, partilhada por duas pessoas, transforma-se num processo intrapsicológico de

organização da atividade humana, a qual se realiza em uma “rede semântica interna” e que, geralmente, reflete a situação social, reformula os motivos que estão na base das ações e dá o caráter consciente à atividade humana. Neste processo, tanto o paciente como o profissional utilizam a linguagem, considerada o elemento mais importante na sistematização da percepção (Aires, 2006).

A comunicação pode ser entendida como um processo de interação entre duas ou mais pessoas para estabelecer relações e/ou alcançar um objetivo comum. É uma atividade mutuamente orientada — pois sempre está dirigida à individualidade do outro — e tem como resultado a formação de uma imagem de si mesmo e do outro (Lísina, 1987, 2010). O mundo interno da personalidade não se informa, não se transmite na comunicação pessoal, mas existe nela. O destino fundamental e o objetivo da comunicação pessoal, sua função real na vida do homem, é garantir a existência e representação de seu modo interno e, portanto, da sua personalidade (Bobneva, 1989).

Entretanto, podem ocorrer dificuldades na formação e na compreensão da linguagem, as quais o psicólogo deve levar em conta. Existem estruturas verbais de difícil acesso ao entendimento direto. É, portanto, tarefa do profissional descrever os procedimentos que podem facilitar a compreensão dessas estruturas sintáticas e tornar sua assimilação mais fácil e acessível (Luria, 1995).

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho consiste em levantar parâmetros teóricos para a construção de enunciados verbais eficazes na intervenção clínica. Partindo principalmente dos trabalhos de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente Alexander Romanovich Luria, analisa-se o processo comunicativo em contexto clínico, centrando-se na ótica do profissional.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar o objetivo de sugerir critérios para a construção de produções verbais mais eficazes na intervenção clínica, foi realizada uma pesquisa teórica, isto é, uma Revisão Bibliográfica de cunho exploratório e descritivo, na qual se usou os marcadores “atividade comunicativa”, “atividade de comunicação”, “enunciados verbais”, “intervenções verbais”, “psicolinguística” e “psicoterapia”. Depois dessa primeira busca e tendo em vista os resultados delas, a investigação produziu um maior refinamento desses marcadores, fornecendo novos, como “metáforas em psicoterapia”, “sarcasmo em psicoterapia”, “psicolinguística do sarcasmo”, “psicolinguística da metáfora”, “ironia em psicoterapia” e “psicolinguística da ironia”. Nesta revisão, foram utilizados livros, capítulos de livros e artigos das áreas afins, tomando como eixo

central a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os estudos de A.R. Luria. Nesse sentido, buscou-se analisar o processo comunicativo em contexto clínico, centrando-se na ótica do profissional. Como resultado, foram produzidas: i) definições de conceitos, proposta do processo psicológico de produção de enunciados verbais com objetivo interventivo por parte do profissional em Psicologia Clínica, ii) proposição de esquema desse processo, iii) proposta de elementos prioritários para essa produção e iv) parâmetros para a construção de intervenções verbais frente a diferentes objetivos do profissional.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A comunicação consiste na interação entre duas ou mais pessoas com o objetivo de estabelecer relações e/ou alcançar algum resultado comum (Lísina, 2010). Seu objeto é o outro sujeito — e por isso é vista como uma atividade mutuamente orientada, pois é sempre dirigida à individualidade do outro. Cada participante possui um estado ativo durante a comunicação, intercalando turnos de iniciativa e resposta e atuando mutuamente um sobre o outro (Lísina, 1987, 2010). O resultado da atividade comunicativa é a formação, em cada um dos integrantes, de uma imagem de si mesmo e do outro, as quais reúnem componentes cognitivos e afetivos (Lísina, 1987, 2010). Em contexto psicoterápico, pela via comunicativa, o profissional investiga e interfere na imagem que o paciente tem de si mesmo, participando, assim, dessa reestruturação. Ao mesmo tempo, o psicólogo deve considerar que o paciente também constrói, pela mesma via, uma imagem dele.

A comunicação permeia a maioria das atividades que realizamos e é condição indispensável para as atividades colaborativas. A realização de qualquer atividade conjunta e cooperativa inclui a comunicação, na medida em que nelas se manifestam as propriedades da personalidade dirigidas ao outro, o que permite fazer algo com ele e para ele (Bobneva, 1989). A comunicação também é uma forma de mediação, pois por meio do signo linguístico, proporciona-se orientação, sugestões, regulação e retroalimentação ao outro, modificando não apenas o processo da atividade conjunta, mas principalmente o próprio sujeito (Díaz, 2019).

A comunicação possui todas as características estruturais da atividade e deve ser examinada como uma forma complexa desta, pois tem a mesma estrutura de qualquer outra (Leontiev, 1978; Luria, 1995; Lisina, 2010): i) objeto — outra pessoa enquanto sujeito; ii) necessidade — impulso de ser conhecido e avaliado por outras pessoas e por meio delas, e, dessa forma, alcançar autoconhecimento e auto-avaliação; iii) motivos — motivação para uma interação comunicativa está nas qualidades das pessoas; é pelo conhecimento e avaliação de si e do outro que um indivíduo engaja-se numa interação comunicativa; iv) ação — a ação da

comunicação é a unidade da atividade comunicativa, um ato unitário que se dirige a outra pessoa como a seu próprio objeto; v) tarefas — objetivos para os quais, em condições concretas, dirigem-se diferentes ações que ocorrem no processo comunicativo; vi) meios — operações pelas quais se realizam as ações da comunicação; vii) produtos — formações geradas como resultado da comunicação, ou seja, uma imagem de si mesmo e dos demais participantes.

Como em todas as cenas comunicativas, no processo de comunicação verbal, entre psicólogo e paciente, são produzidas orações (também chamadas de “locuções verbais), as quais constituem seu “meio”. As estruturas semânticas das orações apoiam-se nesses meios que ajudam a precisar seu sentido e seu significado. A eles — sentido e significado — pertencem às funções semânticas das palavras. A entonação e as pausas realizadas entre determinados elementos ou partes das orações alteram o seu sentido. Os meios dificultam a multisignificação potencial da oração e conferem a ela um ou outro significado e sentido (Luria, 1995).

Cada oração tem uma estrutura completa, que se distingue por uma determinada unidade coerente. Enquanto a palavra isolada designa o objeto e o generaliza, ou seja, o introduz em uma determinada categoria, a oração é a expressão de um pensamento, de um juízo determinado (Luria, 1995). Na construção de uma oração, dois processos diferentes, mas complementares. Um processo origina os conceitos e pode ser chamado de paradigmático e o outro dá origem à alocação e é denominado de sintagmático (Jacobson; Halle, 1980).

A organização paradigmática da linguagem é a inclusão de um elemento em um determinado sistema de oposições ou em um determinado sistema hierárquico de códigos. Assim, um som opõe-se a outro, um conceito opõe-se a outro e o mesmo processo ocorre com as formas morfológicas e semânticas. Isso acontece porque os conceitos incluem-se em diferentes categorias semânticas, as quais se diferenciam de outras. Assim, por exemplo, “cão” se opõe a “gato”, apesar de ambos poderem ser incluídos na categoria de animais domésticos que, por sua vez, se contrapõem à categoria de animais selvagens. No entanto, entende-se ambas as categorias — animais domésticos e selvagens — podem ser incluídas num sistema mais amplo denominado de “animais”. Essa categoria, no entanto, difere e opõem-se a de frutas ou objetos, por exemplo (Luria, 1995). Esses elementos estão na base da escolha das palavras, compondo, assim, a alocação verbal.

Entretanto, a seleção das palavras por si só não garante a organização de uma oração. Com a passagem da palavra à oração, aparece o princípio da organização da fala como um sistema organizado serialmente, denominado “sintagmático”. Este consiste no fato de que na base da organização dos enunciados verbais não se encontra uma hierarquia de contraposições, mas a passagem fluida de uma palavra para outra. As palavras que entram na oração formam a

alocução, a formulação da ideia ou acontecimento e formam a unidade do pensamento. Tais grupos de palavras são constituídos por elementos sintáticos isolados e, nos casos mais simples, limitam-se a sujeito e predicado. Nos casos mais complexos, incluem o sujeito, o predicado e o objeto (Luria, 1995).

Também é importante considerar que as orações têm uma estrutura completa que se distingue por uma determinada “unidade” coerente, a qual pode ser constituída por palavras ou grupos delas. Em todas as orações também se pode identificar um “tema”, que constitui o objeto da locução e é conhecido pelo sujeito — ou seja, aquilo sobre o que se fala —, e um rema, que estabelece o que é dito sobre — isto é, o conteúdo fundamental do juízo incluído na oração.

Desta forma, a construção de um enunciado verbal ocupa-se do tema, do rema, do meio e da unidade para a formação de suas estruturas sintagmática e paradigmática, permitindo a comunicação de um significado (estruturas sintáticas superficiais) e um sentido (estruturas sintáticas profundas) específicos.

De acordo com Vygotsky (2001), o pensamento realiza-se na palavra. Desse ponto de vista, o problema fundamental da inter-relação entre o pensamento e a linguagem é o da passagem do sentido — subjetivo, ainda não formulado verbalmente e compreensível apenas para o próprio sujeito — para um sistema de significados verbalmente formulados e compreensíveis para qualquer interlocutor. Ou seja, aquilo que o sujeito quer formular em sua enunciação é conhecido, porém o problema consiste em como converter o sentido primário, subjetivo, em um sistema desenvolvido e compreensível para todos (Luria, 1995). O ponto de partida de uma produção verbal é o motivo pelo qual ela começa, isto é, a necessidade de expressar nesta produção um determinado conteúdo, mas ele é apenas o fator inicial que provoca o início do processo e não possui em si um conteúdo determinado. A etapa que determina o conteúdo da enunciação é denominada de “primeiro registro semântico”. Nela qual ocorre a aparição do projeto do esquema fundamental da futura alocução, quando o tema se separa pela primeira vez do rema. Nesta etapa, acontece a formação do “sentido subjetivo geral” da futura enunciação verbal, isto é, o sujeito começa a compreender como pode converter esse sentido subjetivo em um sistema de significações verbais desenvolvidas e compreensíveis para todos (Luria, 1995).

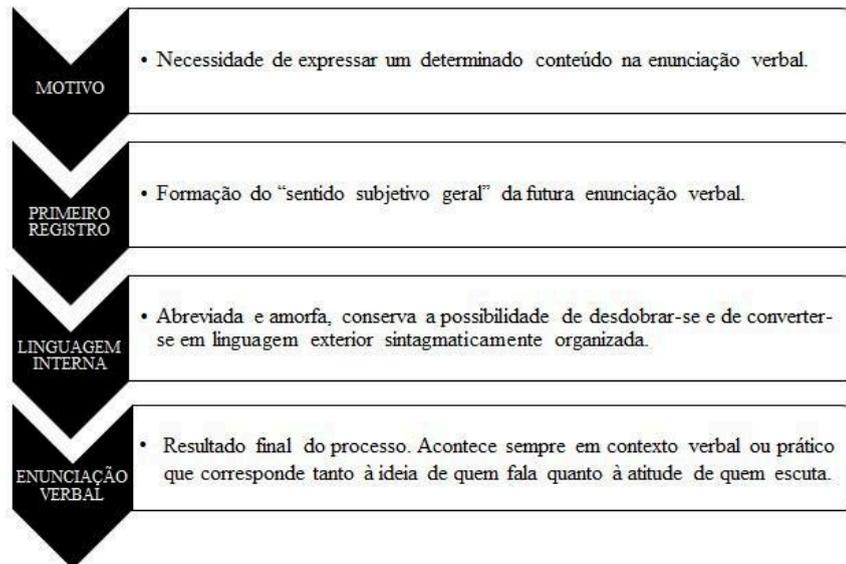
Nesse ponto entra um elemento de importante complexidade: a base da alocução é uma formação psíquica de difícil formulação, mas é precisamente isso o que determina o programa da enunciação. No projeto inicial da alocução existem dois componentes fundamentais, quais sejam o tema e o rema. Essas duas partes formam a ideia inicial, isto é, o sistema de enlaces simultâneos que devem figurar em uma futura alocução. Eles surgem segundo um tipo de

esquema simultâneo, de sentido semântico, construído por determinados elementos da enunciação, por um lado, e um grupo de vetores ou enlaces entre esses elementos, por outro. Esse sistema garante a unidade ou enlaçamento da enunciação, convertendo-a em uma formação semântica fechada. O registro semântico tem um caráter de alocação verbal reduzida que deve ser convertida em um sistema de palavras enlaçadas entre si. A conversão desse esquema simultâneo, semântico, em uma alocação verbal sucessivamente desenvolvida e organizada em forma consecutiva realiza-se com ajuda da linguagem interna, que constitui o elemento seguinte na formação da enunciação verbal (Luria, 1995).

Denomina-se linguagem interna o processo verbal oculto, não revelável pela introspecção ou pelo registro dos órgãos motores da fala. Ele caracteriza-se pela relação direta do aspecto sonoro da palavra com seu significado (Galperin, 2009). Assim, dada sua composição morfológica, a linguagem interior diferencia-se da externa por ter um caráter abreviado, amorfo. Esta, por sua vez, devido a sua característica funcional, a é predicativa. Assim, ela inclui em sua composição apenas palavras isoladas e seus enlaces potenciais. Isso significa que estão incluídas simultaneamente todas as valências da palavra; e é precisamente essa ocorrência, na linguagem interior, dessa conservação dos enlaces potenciais do registro semântico primário que serve de base para a locução verbal desdobrada. Ou seja, a linguagem interior abreviada e amorfa conserva a possibilidade de desdobrar-se e de converter-se em linguagem exterior sintagmaticamente organizada (Luria, 1995).

As orações incluídas na alocação verbal desdobrada sempre acontecem em um contexto verbal ou prático determinado, o qual deve corresponder não apenas à ideia de quem fala, mas também à atitude de quem escuta. Não existem orações independentes do contexto. Nesse processo, tanto o tema quanto o rema devem ser ampliados, isto é, devem ser divididos em toda uma cadeia de elos do programa da enunciação. Tudo isso dá base para examinar a alocação verbal como uma forma complexa de atividade que tem a mesma estrutura que qualquer outra forma de atividade psíquica (Luria, 1995; Leontiev, 1978; Lísina, 1987; 2010). O surgimento da alocação verbal desdobrada deve incluir em sua composição não apenas a criação de um esquema de partida que determina a sequência dos elos dessa enunciação, mas também um controle permanente sobre o curso dos componentes da alocação e a eleição consciente dos componentes verbais necessários entre as muitas alternativas possíveis. O Esquema 1 sumariza esse processo.

Esquema 1 - Esquema representativo do processo de formação de alocação verbal segundo Luria.



**Fonte:** autoria própria.

De acordo com Vygotsky (2001), o psicólogo francês Frédéric Paulhan (1856-1931) estabeleceu uma necessária diferenciação entre significado e sentido. Para ele, o principal mérito desse autor foi o de ter analisado a relação entre o sentido e a palavra, demonstrando que entre eles há mais relações independentes do que entre a palavra e o significado. O sentido, para ele, é a junção de todos os fatos psicológicos que a palavra é capaz de invocar na consciência. Já o significado é uma das zonas do sentido que pode ser adquirida dentro de um contexto, sendo mais estável, uniforme e exato. Luria (1995) descreve o significado como o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra, um sistema estável de generalizações encontrado em cada vocábulo e igual para todas as pessoas. O sentido seria um sistema composto pelos enlaces da palavra que tem relação com o momento dado numa situação específica. Já o significado da palavra é visto como o reflexo objetivo do sistema de enlaces e relações; o sentido é relativo aos aspectos subjetivos do significado em correspondência com o momento (Luria, 1995).

As orações organizadas pelo psicólogo clínico num processo interventivo devem apresentar especificidades que as diferenciam daquelas constituídas por participantes de um processo comunicativo num contexto informal. Durante um processo de intervenção clínica, o psicólogo precisa estar atento aos sistemas paradigmático e sintagmático na construção de uma alocação verbal interventiva. A escolha das palavras, a forma de conectá-las em uma oração e o meio de sua apresentação podem fazer a diferença na reação mais ou menos compensatória por parte do paciente em diferentes momentos. Desta forma, considera-se que o marco teórico apresentado até aqui permite a construção de parâmetros para construção de intervenções verbais

de forma técnica, diferenciando a comunicação em contexto clínico daquela que o paciente exerce no cotidiano.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma reação compensatória por parte do paciente ocorre quando o sujeito tende a buscar formas de compensar um sentimento negativo produzido por uma vivência, em nosso caso, uma intervenção verbal do profissional. Ou seja, aquilo que o psicólogo diz pode gerar uma impressão incômoda, o qual tenderá a procurar formas de diminuir a sensação desconfortável, compensando-a. Uma oração como “Você é covarde” deve obter uma reação psicológica diferente na pessoa que a escuta em relação a uma sentença como “Você tem dificuldade em conseguir coragem para...” ou “Algumas pessoas não têm coragem...” ou ainda “Algumas pessoas têm dificuldades em conseguir coragem...” etc.. Os vocábulos “medo” e “coragem” denominam emoções que se encaixam nas diferentes formas de correlações entre o sujeito e o meio, Vygotsky (2004): 1) o sujeito sente superioridade sobre o meio, o que produz força, satisfação etc.; 2) o sujeito percebe que a superioridade está com o meio, o que se relaciona à depressão, debilidade, sofrimento; 3) certo equilíbrio entre o sujeito e o meio é percebido, estabelecendo certa indiferença emocional relativa ao comportamento. Esses três casos seriam a base para o desenvolvimento da atividade emocional, sendo possível ver o resultado da avaliação que os organismos fazem de sua correlação com o meio, mesmo nas formas instintivas de comportamento.

Vygotsky (2004, p. 136) define emoção “[...] como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente”. A administração primária das reações vem das emoções, que as regula e as orienta de acordo com o estado geral do organismo. As emoções são, então, um chamado à reação ou renúncia a ela, funcionando como um organizador interno (Vygotsky, 2004). Sendo assim, é fácil perceber que diferentes vocábulos devem evocar diferentes sensações de correlação com o meio. Desta forma, a oração “Você é covarde” pode se encaixar na segunda forma de correlação, ou seja, a de produzir uma sensação desconfortável no ouvinte, o qual buscará compensá-la e produzir uma reação verbal como “Não sou covarde!”, associada a um possível sentimento de irritação. Esse tipo de reação do paciente tende a ser prejudicial ao processo de intervenção clínica, pois trava o fluxo do seu discurso e prejudica a sua relação com o profissional.

No trabalho clínico, o psicólogo tem o objetivo de, numa relação dialética, oferecer mediadores ao paciente num processo de conscientização acerca de elementos que atrapalham seu desenvolvimento psicossocial, colaborando na estimulação para o alcance da maior autonomia social possível (Venger; Morozova, [20-?]; Venger, 2006; Marangoni, 2007; Rey, 2007). Nesse processo, o psicólogo levanta hipóteses com base no discurso do paciente e, com elas, produz intervenções verbais e não verbais. As intervenções verbais consistem na produção de enunciados que apresentam ao sujeito as hipóteses do profissional. Entretanto, diversas vezes, as intervenções apresentam ao sujeito conteúdos com os quais ele tem dificuldade de lidar, pois provocam sentimentos negativos, o fazendo-o pensar em si mesmo como tendo capacidades inferiores àquelas exigidas pelo seu contexto de vida. Frente a isso, ele tende a compensar essa visão inferiorizada de si mesmo, buscando uma outra mais positiva, utilizando-se de desculpas e justificativas que vão contra as intervenções do profissional, independente de se as hipóteses deste são acertadas ou não. Desta forma, o psicólogo deve buscar a construção de enunciados verbais capazes de diminuir a necessidade compensatória do paciente, tornando-os, assim, mais eficazes.

No presente trabalho sugere-se que, na atividade comunicativa em contexto clínico, o objeto seja dividido em duas partes: o tema e o rema. O Tema é o objeto da alocação conhecido pelo interlocutor e é produzido a partir da relação dialética entre o paciente e o profissional. Por isso, parte-se da hipótese de que ele é consciente e representa o esforço do profissional em compreender as necessidades do paciente. O rema é aquilo que é necessário ser dito sobre o tema, o predicado, e deve ter como conteúdo os significados e sentidos que o profissional identifica a partir do tema. Ele representa o esforço do profissional de apresentar ao paciente aquilo que acredita poder colaborar com seu processo de desenvolvimento, buscando alcançar, principalmente, seus sentidos não conscientes.

A enunciação verbal do clínico deve se diferenciar de uma coloquial (aquela que acontece no dia de qualquer pessoa). No caso do contexto da clínica, a atividade comunicativa do profissional precisa fundamentar-se numa técnica embasada teoricamente, num raciocínio clínico especializado, de modo a afastar seu trabalho do senso comum. Sugere-se que, na interação comunicativa coloquial, ambos participantes tenham como motivo o tema da conversação (aquilo sobre o que se fala), já na atividade comunicativa num *setting* psicoterápico, o motivo das enunciações verbais do profissional é aquilo que motiva a verbalização (e todas as demais atividades) do paciente. O motivo do psicólogo é buscar os motivos do paciente.

Partindo do discurso do paciente, o profissional levanta hipóteses sobre suas condições de relações consigo mesmo e com seu contexto de vida, as quais podem estar dificultando seu

desenvolvimento psicossocial e autonomia. A partir delas, um certo número de temas pode ser sugerido, podendo dar origem a enunciados verbais interventivos. O surgimento da alocação verbal desdobrada deve incluir em sua composição não apenas a criação de um esquema de partida que determina a sequência dos elos dessa enunciação, mas também um controle permanente sobre o curso dos componentes da alocação e a eleição consciente dos componentes verbais necessários entre as muitas alternativas possíveis (Luria, 1995).

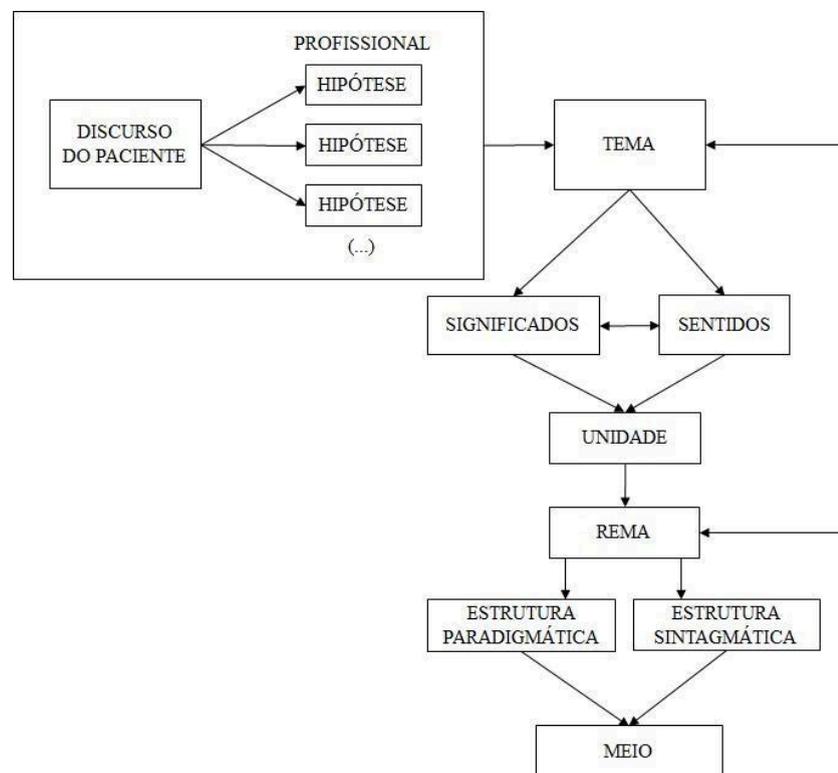
Segundo Luria (1995), toda oração possui uma unidade coerente, uma unidade de sentido que está na base de sua geração. Aqui se compreende essa unidade como um conjunto de sentidos e significados identificados a partir do tema constituído no discurso do paciente. Ele é pessoal, alvo da intervenção do psicólogo e gerado tendo como base os temas levantados pelo profissional dentro das hipóteses que propõe, que, por sua vez, partem da escuta do discurso. Desta forma, o profissional orienta a organização paradigmática da alocação verbal, a qual consiste na origem dos conceitos que a constituem, a partir de sua inclusão em um sistema de oposições. Isto é, ele orienta a escolha das palavras que formarão a oração desde uma estrutura sintagmática — que consiste na forma como os conceitos encadeiam-se em uma ordem sequencial de passagem de uma palavra a outra. Dessa maneira, para alcançar o objetivo de construir uma alocação verbal interventiva eficaz, o profissional deve se preocupar com os aspectos paradigmáticos (escolha das palavras) e sintagmáticos (a maneira como as conecta dentro da oração).

O discurso do paciente é a origem de tudo. A partir dele, o profissional formula hipóteses a respeito do que pode estar dificultando seu desenvolvimento psicossocial e levanta um número de temas que julga importantes. Do tema são gerados conceitos que se localizam em um conjunto de sentidos e significados e vão constituir a unidade da alocação verbal interventiva. Os elementos paradigmáticos da alocação devem ser constituídos por meio dos sentidos e dos significados. Igualmente, o profissional deve prestar atenção na forma como conectá-los na cadeia sintagmática. Em geral, a construção sintagmática pode acompanhar algumas opções: ativa-afirmativa, ativa-negativa, passiva-afirmativa, passiva-negativa, ativa-afirmativa-interrogativa, ativa-negativa-interrogativa, passiva-afirmativa-interrogativa, passiva-negativa-interrogativa.

Algumas destas opções expressam a hipótese construída pelo psicólogo, outras não tanto. Algumas expressam o tema de forma mais direta, outras menos. A primeira decisão na construção da alocação verbal por parte do profissional seria a de ser mais ou menos direto. Uma construção mais direta sobre o tema “ vaidade”, por exemplo, seria “A vaidade te faz ter

vergonha de falar com pessoas desconhecidas”. Uma opção menos direta seria “A vergonha de falar com pessoas desconhecidas não seria provocada pela vaidade?”. Ocorrendo o impulso de compensação por parte do paciente, poderia esperar dele reações como “Não sou tão vaidoso” ou “A vaidade não tem nada a ver com isso”, por exemplo. A necessidade de compensação por parte do paciente seria algo a ser evitado intencionalmente pelo profissional ao pensar no meio e na forma da intervenção verbal. O Esquema 2 sintetiza o processo psicológico de produção de uma intervenção verbal por parte do profissional.

Esquema 2 - Processo de produção de uma intervenção verbal em contexto clínico



**Fonte:** autoria própria.

Com base em uma escuta atenta do discurso do paciente, o profissional levanta uma quantidade de hipóteses. Partindo dessas hipóteses, ele busca estabelecer uma proposta de tema, o qual deve representar, de forma condensada, o conteúdo do discurso do paciente. O tema é composto por um conceito (palavra), cuja semântica é constituída por significados e sentidos importantes para o paciente. Esse conjunto de palavras, que compõem os significados e sentidos, vai constituir a unidade da intervenção verbal do profissional. Por meio desses elementos, o profissional pode produzir o rema, ou seja, aquilo de novo que ele vai oferecer ao paciente a

partir do tema, com a composição das cadeias de significado e sentido e da unidade da oração que vão vir a ser a intervenção verbal do profissional. Daí ele pode estabelecer os elementos da estrutura paradigmática — as palavras que vão compor a intervenção —, e da estrutura sintagmática — a composição gramatical da oração interventiva. Por fim, o profissional deve estabelecer o meio que vai utilizar tendo em vista a intenção que tem para com o paciente com aquela intervenção.

Aqui acredita-se que o meio pelo qual o profissional vai apresentar a sua intervenção verbal deve considerar os processos psicológicos da comunicação, de acordo com seus objetivos para aquela intervenção específica. Assim, escolher utilizar uma afirmação ou uma pergunta, estruturar na voz passiva ou ativa ou mesmo fazer o uso de ironia ou metáfora, por exemplo, deve considerar o efeito psicológico esperado na reação do paciente. Os parâmetros teóricos para balizar a construção de intervenções verbais em contexto psicoterápico por parte do profissional devem sugerir quais seriam os possíveis efeitos psicológicos no paciente resultantes de diferentes meios. Sugere-se abaixo algumas hipóteses teóricas com base em Luria (1995):

- Afirmação e exclamação: seriam variantes de um mesmo meio. Ambas com a mesma função de ajudar a organizar as ideias do paciente sem necessariamente estimular sua produção verbal ;

- Interrogação: tende a estabelecer no paciente o motivo para produção verbal. O sujeito deve entender a pergunta e eleger, entre todas as alternativas que se descortinam, uma e formular um enunciado ativo ;

- “Enunciação reativa”: é uma forma simples de alocação verbal, na qual a resposta repete a pergunta por inteiro. Essa enunciação não é tanto um processo ativo quanto reativo de resposta a uma interrogação . Deve ter também um efeito de organização;

- Voz ativa: produz uma intervenção verbal mais direta e incisiva, podendo produzir uma resposta emocional com um pouco mais de intensidade;

- Voz passiva: suaviza o impacto e o resultado emocional da intervenção sobre o paciente;

- Monólogo autônomo: pode aparecer em resposta a uma pergunta realizada desde fora ou ser a realização de uma ideia do próprio sujeito. Na base da produção do monólogo deve haver tanto um motivo como uma ideia, autônomos, e ambos devem ser suficientemente estáveis para determinar a criação de um programa para iniciação verbal ativa. Ele representa uma produção verbal (discurso) por parte do paciente, e pode ocorrer de forma mais livre e menos influenciada pelo profissional . É desejável e importante, no processo psicoterápico e deve ser buscado e estimulado pelo profissional. Ainda, ele pode produzir todo tipo de efeitos

psicoemocionais no paciente, assim como a realização de conexões e tomadas de consciência. Por fim, ele permite ao profissional o estabelecimento de hipóteses e temas para suas intervenções;

- Provérbio: exige que se desprenda do significado objetual direto e sua substituição pelo sentido interno, incluindo elementos de avaliações emocionais do fato ao qual se refere ;

- Metáfora: oferece uma ampla possibilidade de zonas do sentido com níveis mais ou menos equivalentes de estabilidade (significado) dentro de um contexto, possibilitando a identificação, por parte do paciente, de sentidos subjetivos que podem colaborar com o estabelecimento de hipóteses e temas. Ela permite que o paciente expresse questões e emoções complexas que são difíceis de descrever em termos literais (McMullen, 1996; Tay, 2017);

- Ironia: é uma marcação prosódica que confronta as palavras que compõem a oração gerando uma divergência entre significado e sentido. O significado das palavras não condiz com o sentido sugerido pela entonação, ele configura uma comunicação emotiva que objetiva provocar uma reação emocional positiva no paciente de forma humorística (Gibbs, 1986; Huang; Gino; Galinsky, 2015);

- Sarcasmo: é a forma mais típica de ironia e contém uma contradição entre sentido e significado. ele tende a produzir uma resposta emocional negativa por parte do interlocutor (Gibbs, 1986; Huang; Gino; Galinsky, 2015).

A ironia e o sarcasmo são fortemente dependentes dos elementos não verbais da comunicação e deverão ser alvo de uma pesquisa posterior. Ao contrário do que se possa imaginar, o tema não é uma produção do paciente. O processo do seu estabelecimento exige a escuta atenta do profissional que levanta suas próprias hipóteses as quais representam seus temas pessoais. Desta forma, acredita-se que o tema, constituído nesse processo, é composto pelo resultado do encontro das duas subjetividades. Acredita-se que isso autoriza-nos a levantar a hipótese de que o tema seria a unidade de análise da atividade comunicativa em contexto clínico. Unidade de análise seria um elemento indivisível do fenômeno estudado que possui todas as propriedades do todo. É o produto da análise que constitui os componentes primários do fenômeno a estudar com relação às suas características e propriedades concretas. Elas não perdem as propriedades inerentes ao todo, mas encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades que motivaram a análise (Vygotsky, 1991, 2001; Zanella *et al.*, 2007).

Assim, a partir dessa unidade de análise, o presente trabalho introduz como objeto de pesquisa a atividade comunicativa em contexto clínico, considerando como algo importante para o aprimoramento da eficácia da psicoterapia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação humana é uma atividade de extrema riqueza e sua análise não pode ser esgotada nas páginas deste trabalho, mesmo quando limitada ao contexto de intervenções verbais em clínica. Alcançar o objetivo de estabelecer parâmetros teóricos para intervenções que constituam eficientes ferramentas de trabalho clínico exige grande esforço. A presente publicação apresenta apenas uma aproximação inicial do autor dentro desta linha de pesquisa e tem o objetivo de oferecê-la ao escrutínio da comunidade científica especializada para ter sua pertinência avaliada. Outros esforços de investigação dentro da linha de pesquisa da atividade comunicativa em contexto clínico são esperados, como: aprofundamento e maior detalhamento da análise das produções verbais, investigação do processo de compreensão e processamento por parte do paciente, análise dos processos não verbais da atividade comunicativa em contexto clínico, verificação experimental dos modelos teóricos construídos, entre outros.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, J. M. Q. A abordagem sócio-histórica na psicoterapia com adultos. **Psicologia para América Latina**, México, n. 5, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000100009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100009&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: .
- BOBNEVA, M.I. Las normas de comunicación y el mundo interno de la personalidad. *In*: LOMOV, B. F. (Org.). **El problema de la comunicación en psicología**. La Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989. p. 262-284.
- DÍAZ, F. No contexto da comunicação e mediação...Recuperando um antigo conceito: atividade reitora. *In*: MORAIS, C.; CHASTINET, J. (Orgs.). **Desenvolvimento infantil e comunicação**. São Paulo: Memnon, 2019. p. 49-95 .
- GALPERIN, P. Acerca del lenguaje interno. *In*: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Editorial Trillas, 2009. p. 91-97.
- GIBBS, R. On the psycholinguistics of sarcasm. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 1, n. 115, p. 3–15, 1986. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0096-3445.115.1.3>.
- HUANG, L; GINO, F.; GALINSKY, A. The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, [s. l], v. 131, p. 162-177, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.07.001>.
- JACOBSON, R.; HALLE, M. **Fundamentos del Lenguaje**. Valencia: Editorial Ayuso, 1980.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Bauru: Editora Mireveja, 1978.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987,p. 274-298.

LÍSINA, M. Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. *In*: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (Orgs.). **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar**. México: Editorial Trillas, 2010. p. 87-95.

LURIA, A. R. **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

MARANGONI, S. **A mediação da palavra e do brincar na psicoterapia com crianças**. Dissertação (mestrado em Psicologia do Desenvolvimento), Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

MCMULLEN, L. Studying the use of figurative language in psychotherapy: The search for researchable questions. **Metaphor and Symbolic Activity**, UK, v. 4, n. 11, p. 241–255, 1996. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327868ms1104\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327868ms1104_1).

REY, F. G.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, [S. l], v. 39, n. 4, p. 54-65, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/24379>.

REY, F. G. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

TAY, D. Time series analysis of discourse: A case study of metaphor in psychotherapy sessions. **Discourse Studies**, [s. l], v. 19, n. 6, p. 694–710, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445617727187>.

VENGER, A. L.h; MOROZOVA, E. I. **Psychological support for children and teenagers after the Beslan tragedy**. United States: Agency for International Development, 20-?. Disponível em: <https://www.hsdl.org/?abstract&did=727593>.

VENGER, A. L. Cultural approach in psychotherapy. **Cultural-Historical Psychology**, Moscow, v. 2, n. 5, p. 16-17, 2006. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/kip/2006/n5/Venger.shtml>.

VYGOTSKY, L. S. A educação no comportamento emocional. *In*: VIGOSTKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R.. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.19, n.2, p. 25-33, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CLÍNICA HISTÓRICO-CULTURAL: OS INSTRUMENTOS MEDIADORES UTILIZADOS NO PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO EM UMA CLÍNICA-ESCOLA

Maria Amanda Lima Mota<sup>20</sup>

Brenna Laryssa dos Santos Silva<sup>21</sup>

Ana Ignez Belém Lima<sup>22</sup>

## RESUMO

Na realidade social do sistema capitalista, novas consciências formam-se e o psiquismo humano é moldado pela realidade concreta, refletindo em sujeitos frequentemente vulneráveis economicamente e socialmente, resultado das injustiças do capitalismo. Assim, este trabalho tem como objetivo destacar os instrumentos/recursos utilizados na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), no contexto da clínica-escola, demonstrando como essas ferramentas são meios importantes para transformar a realidade e proporcionar recursos psíquicos para o sujeito em tratamento psicoterapêutico. Portanto, trata-se de um relato de experiência (RE) sobre a vivência de duas estagiárias de Psicologia na Clínica-Escola do Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, localizado em Fortaleza, Ceará, no período do início de 2023 até metade do ano de 2024. O estudo aborda as vivências das estagiárias nos atendimentos clínicos, nos quais foi utilizada a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural para embasar o processo psicoterapêutico. Concluímos que os casos apresentados, os instrumentos e os recursos da PHC mostraram-se essenciais para o processo terapêutico. A integração dessas ferramentas com a teoria e os princípios da PHC proporcionou uma experiência terapêutica enriquecedora, contribuindo para o fortalecimento dos recursos psíquicos das pacientes.

**Palavras-chave:** instrumentos; clínica histórico-cultural; adoecimento psíquico.

## INTRODUÇÃO

A abordagem da Psicologia Histórico-Cultural oferece um sistema psicológico abrangente e intrincado, proporcionando uma base sólida para a prática dos psicólogos em diversos contextos, com destaque para a clínica — foco principal de nossos estudos —, apresentando uma proposta inovadora. Vygotsky volta-se para o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Marx e Engels como método de construção (Vygotsky, 1991).

---

<sup>20</sup> Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, [brenna.laryssa@aluno.uece.br](mailto:brenna.laryssa@aluno.uece.br)

<sup>21</sup> Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, [amandinha.lima@aluno.uece.br](mailto:amandinha.lima@aluno.uece.br)

<sup>22</sup> Doutora pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, [ana.belem@uece.br](mailto:ana.belem@uece.br)

Assim, conforme Vygotsky (1991, p. 10), como base no MHD, argumenta que "mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na 'natureza humana' (consciência e comportamento)".

Apesar da morte prematura de Vygotsky e da falta de sistematização de seus escritos para a aplicação em uma clínica psicológica, seus discípulos foram bem-sucedidos nessa tarefa. Suas obras, amplamente difundidas em todo o mundo e voltadas para uma construção que permitisse a aplicação na educação e no contexto social, apresentam desafios teórico-metodológicos para a prática clínica (Lima, 2023; Clarindo, 2020). Sua psicologia destaca-se como uma teoria do desenvolvimento, tornando-a ainda mais importante e sólida para uso nesta perspectiva, especialmente porque Vygotsky propõe um novo olhar sobre o psiquismo e o sujeito, enfatizando sua integralidade na explicação de como nos tornamos humanos e como nos relacionamos com o mundo (Lima, 2023; Vygotsky, 2004).

Ao adotar uma abordagem histórico-cultural, reconhecemos o indivíduo como sendo determinado histórica e socialmente, estando este em constante interação com os outros. Vygotsky trouxe-nos novas perspectivas para entender o indivíduo e seu adoecimento mental. Durante seu percurso teórico, o teórico criticou a psicologia formada com base na reflexologia e no mecanicismo (Vygotsky, 2004).

Algumas obras-chave são fundamentais para entender como podemos atuar na clínica e compreender a complexidade do sujeito. Em "A construção do pensamento e da linguagem", explora-se a relação entre pensamento e linguagem como unidades da consciência, já em "A formação social da mente", investiga-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais para compreender a constituição psíquica ao longo do desenvolvimento histórico do indivíduo em sociedade.

As funções psicológicas superiores, como memória, percepção, atenção, pensamento e emoções, são cruciais para compreender o desenvolvimento do sujeito e a dinâmica da consciência humana (Vygotsky, 1991). Conceitos como mediação, instrumentos, signos e atividade também são fundamentais para a base teórico-metodológica da clínica (Vygotsky, 1991, 2001; Leontiev, 1978).

Os discípulos de Vygotsky dedicaram-se à sistematização de instrumentos e recursos aplicáveis na prática clínica, especialmente a professora e doutora Ana Ignez Belém Lima, da Universidade Estadual do Ceará, através do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LADES). Lima (2023) e sua equipe desenvolveram cinco recursos/instrumentos e técnicas, quais sejam: dinâmica do tempo, frases mediadoras, cenário de vida, técnica de três cenários e criação de cenários possíveis, além do baralho das emoções.

Assim, ao aplicar a PHC na clínica, podemos proporcionar uma experiência enriquecedora, como demonstrado por duas estagiárias em uma Clínica Escola em Fortaleza. A importância da PHC, permeada pela criticidade, reside na sua visão do indivíduo. Na realidade social do sistema capitalista, novas consciências formam-se e o psiquismo humano é moldado pela realidade concreta, refletindo, assim, em sujeitos frequentemente vulneráveis economicamente e socialmente, os quais são resultado das injustiças do capitalismo.

Tendo em vista o que foi apresentado, este trabalho tem como objetivo destacar os instrumentos/recursos utilizados na Psicologia Histórico-Cultural, no contexto da Clínica Escola, demonstrando como essas ferramentas são meios importantes para transformar realidade, proporcionando/oferecendo recursos psíquicos e fontes de fortalecimento para o sujeito que busca o processo psicoterapêutico.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa trata-se de um relato de experiência, segundo as proposições de Mussi et al. (2021). O RE é uma forma de produção de conhecimento em que se descreve vivências acadêmicas ou profissionais. Esse modo de produção do saber destaca-se pela intervenção descrita e pela importância de inclusão de embasamento científico e pela reflexão crítica (Mussi et al., 2021). Neste trabalho, o RE trata-se da vivência de duas estagiárias de Psicologia, na Clínica Escola do Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, localizado em Fortaleza, no estado do Ceará, no período do início de 2023 até metade do ano de 2024.

O estudo aborda as vivências das estagiárias nos atendimentos clínicos, as quais utilizaram a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural para embasar o processo psicoterapêutico. O objetivo principal deste relato é o de destacar os instrumentos/recursos utilizados no setting. Para tanto, procedeu-se à recuperação do processo vivido por meio da observação informal e simples, registrada em diário de campo pelas estagiárias. O objeto deste trabalho refere-se à experiência do estágio, que teve como eixo central os elementos desse setting da Clínica Escola. Assim, aqui, traremos à análise crítica da experiência vivida.

Vale ressaltar que os casos expostos neste relato seguem as orientações éticas estipuladas na resolução nº 466 de 2012 pelo Conselho Nacional de Saúde, a qual estabelece normas e diretrizes para pesquisas que envolvam seres humanos. Seguindo essas orientações, os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ainda, de modo a preservar a identidade deles, serão usados nomes fictícios (CNS, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Clínica-Escola da Universidade Estadual do Ceará é voltada para a comunidade da cidade de Fortaleza, atendendo, em sua maioria, pessoas assoladas pela marginalidade, que vivem em vulnerabilidade socioeconômica. O perfil desse público é formado, mormente, por pessoas pretas, as quais, muitas vezes, são encaminhadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que não conseguem lidar com as demandas relacionadas à saúde mental. É por esse motivo que há um volume expressivo de procura pelo serviço de atendimento psicológico, produzindo uma superlotação dos serviços das Clínicas Escolas das universidades, nas quais se acumula uma longa fila de espera de sujeitos para serem atendidos. Essa situação faz-nos refletir sobre o fato de demanda se sobrepôr ao que a disponibilidade do serviço consegue atender. Essa lacuna entre demanda e disponibilidade, expressa muito bem o que a teoria aponta sobre a formação da subjetividade: ela é transpassada pelo contexto social, sendo esta marcada pelas profundas desigualdades do sistema.

Apontamos, também, que o serviço de psicologia atende minimamente os requisitos para o seu funcionamento de infraestrutura, contando também com supervisões semanais, de modo presencial. Cada estagiário(a) do serviço, que inicia os estágios clínicos no 8º semestre do curso, atende, em média, entre três a quatro pacientes. Faz-se necessário salientar que as duas estagiárias desta pesquisa estão no 10º semestre do curso, tendo, cada uma, e três pacientes.

O processo de adoecimento na Psicologia Histórico-Cultural deve ser pensado com uma integralidade que leva em consideração a relação entre os planos de desenvolvimento filogenéticos, ontogenéticos, sociogenéticos e da microgênese. Como uma psicologia do desenvolvimento e da dialética, a PHC é, acima de tudo, uma psicologia crítica que intervém sobre o adoecimento para além de um olhar superficial e mecanicista (Neto, 2023; Lima, 2023; Vygotsky, 2004).

Um conceito caro para a PHC é o de mediação. Sabemos que a teoria de Vygotsky baseia-se na relação do homem com o mundo e, por isso, nada é feito de maneira direta, mas sim mediada. A mediação é a interposição de um elo intermediário na relação do indivíduo com o mundo, cabendo dizer que o sujeito cria instrumentos (materiais e psíquicos) para se relacionar com o mundo. O primeiro — o sujeito — intervém na natureza e o segundo — o mundo — em si mesmo.

Assim, o psicoterapeuta tem uma função central no processo de desenvolvimento daquele indivíduo, qual seja, a de mediar o caminho para que o indivíduo possa criar condições de consciência da realidade material e de si mesmo (Melo, 2023). Santos e Battisti (2022, p. 03) explicam que “A mediação, sob essa perspectiva, é central e determinante, [pois] caracteriza a

relação do homem com o mundo e com outros homens e é fundamental na formação das funções mentais superiores”.

As funções psicológicas têm sua origem na relação com a dialética do homem-mundo. A partir do seu nascimento, o homem vai desenvolvendo funções psíquicas que deem conta de torná-lo um ser no mundo. Assim, sua origem é de ordem social, apresentando, assim, ações mediadas e intencionais, presentes somente nos humanos. Elas caracterizam-se por serem voluntárias, envolvendo vontade e ação. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores são: linguagem, pensamento, ato motor, percepção, sensação, emoções, criatividade, consciência, volição, memória, atenção (Lima, 2023; Melo, 2023; Neto, 2023; Vygotsky, 2004).

Por sua vez, cabe-nos trazer para esta pesquisa a realidade de uma Clínica Escola que atende uma parcela da população em contexto de vulnerabilidade econômica e social, o que demonstra-nos como o elemento sociogenético determina o processo de subjetivação e o adoecimento psíquico dos indivíduos. Os instrumentos/recursos produzidos pela PHC são importantes ferramentas, uma vez que elas potencializam o processo de consciência dos sujeitos. Portanto, traremos para este estudo dois exemplos de casos que foram atendidos na Clínica Escola e quais instrumentos e recursos foram utilizados neles.

### **Caso 1**

A paciente Girassol é uma mulher negra, de cabelos cacheados, atualmente estudante universitária. Ela enfrenta uma dinâmica familiar conflituosa e foi exposta a episódios de violência doméstica durante sua infância, os quais continuam ocorrendo até o momento. Girassol também lida com questões relacionadas à sua imagem corporal e vivenciou episódios de bulimia em sua adolescência. Além disso, ela enfrentou relacionamentos afetivos abusivos e está lidando com questões relacionadas à sua própria sexualidade.

No meio acadêmico, ela vivencia pressões para se destacar e, em um dado período, perdeu uma amiga, que morreu devido a um suicídio. Após essa fatalidade, Girassol, que já apresentava sintomas de ansiedade, passou a manifestá-los com maior frequência, desenvolvendo, inclusive, um quadro depressivo, a ponto de, atualmente, questionar se realmente deseja continuar na profissão escolhida..

Outro ponto importante é o pensamento sobre a morte, a ideação suicida, com ideias recorrentes, mas com o sentido de que algo catastrófico pode ocorrer com ela. O motivo pelo qual Girassol buscou atendimento foi devido à autocobrança exarcebada e às crises persistentes de ansiedade. Com base nessa descrição simplificada do caso Girassol, iremos apresentar alguns

recursos/instrumentos utilizados no processo psicoterapêutico, como: **complementação de frases, montanha russa e baralho das emoções.**

Ao iniciar os atendimentos com a Girassol, foi imprescindível a utilização do cenário de vida e da linha do tempo. Passamos por um período investigativo sobre o seu contexto de vida. Girassol apresentou recortes importantes de como sua personalidade está se constituindo. Na época em que procurou o serviço, Girassol estava vivenciando um relacionamento abusivo com seu parceiro.

No segundo atendimento, ela informou que estava enfrentando o luto pela perda de uma amiga, que cometeu suicídio. Além disso, estava passando por um período difícil em seu contexto familiar, bem como dentro da Universidade. Nesse sentido, com base no que foi contado por Girassol nos atendimentos (sentir-se paralisada), propusemos a utilização de um recurso, qual seja, a construção de uma **montanha russa** sobre sua vida e como ela estava se percebendo no mundo. Para isso, utilizamos instrumentos dispostos na mesa, como papéis, tintas, canetas, giz de cera e outros.

O objetivo era que Girassol percebesse e tomasse consciência da dinâmica e do movimento que estavam ocorrendo em sua vida. Ao finalizar a construção da **montanha russa**, Girassol observou atentamente sua própria construção, com subidas e descidas, e seu carrinho em movimento de altos e baixos, representando, por meio da **linguagem**, o sentido e o significado da sua construção.

Durante os atendimentos, Girassol rompeu o relacionamento que mantinha com seu parceiro. Mais tarde, iniciou um relacionamento homoafetivo. Girassol compartilhou sobre sua sexualidade e as dificuldades que enfrentava em sua nova relação. Trabalhamos com a ideia de fortalecer como ela se sentia, independentemente da relação em que estivesse. Para isso recorremos ao uso da **complementação de frases**, de modo a compreender **o sentido e o significado** da relação afetiva para Girassol. Elencamos abaixo algumas das frases utilizadas no processo terapêutico:

1. Eu estou me sentindo no meu atual relacionamento...
2. Eu estou depositando na relação...
3. Eu estou me doando nessa relação...
4. Tenho necessidade de me doar muito nas relações...
5. Um relacionamento é formado por duas pessoas...
6. A primeira vez que experienciei o não merecimento do amor, eu me senti...
7. Eu dentro e fora de uma relação...
8. Eu continuo existindo estando ou não em uma relação...

## 9. Movimentos/atividades da minha vida...

Também utilizamos o **baralho das emoções** durante uma das sessões, pois Girassol encontrava dificuldades em expressar e nomear as emoções que estava experimentando naquele momento. Por meio das imagens, ela pôde identificar, apontar e refletir sobre cada uma delas. Girassol percebeu que estava lidando com mais emoções consideradas negativas, mas também reconheceu a presença de emoções positivas em sua vida. Portanto, fomos trabalhando e reforçando, durante as sessões, os recursos positivos que Girassol identificou com o auxílio desse instrumento.

Em resumo, a relação entre emoção e arte é um tema frequente nas obras de Vygotski. Ele argumenta que as emoções despertadas pela arte não são simples reações a estímulos específicos, mas sim expressões de intensa atividade psíquica, que envolvem operações intelectuais complexas, como imaginação e fantasia (Vygotsky, 1999). Dessa forma, a arte é considerada um instrumento crucial na mobilização da dinâmica psíquica e um mediador importante nos processos de transformação pessoal, especialmente no contexto da Clínica Histórico-Cultural.

### Caso 2

O caso dois é de uma paciente chamada Lua. É uma mulher branca, de cabelos pretos, lisos e de porte mediano, tem 32 anos de idade, é residente da cidade de Fortaleza e não exercia nenhuma profissão na época em que chegou ao serviço. Lua buscou o processo psicoterapêutico em virtude de um intenso adoecimento psíquico: ela apresentava um diagnóstico de depressão e ansiedade, tendo pensamentos intrusivos e medo intenso de que algo ruim acontecesse a ela ou a sua família.

Lua buscou a psicoterapia em março de 2023, informando-nos estar passando por um processo de adoecimento mental relacionado a algumas experiências de abandono que teve em sua vida. No que tange ao relacionamento familiar e amoroso, Lua tinha um bom convívio com sua mãe e sua avó materna, que foi quem a criou por uma parte significativa da vida. Quanto a relacionamentos amorosos, Lua narrou ter passado por vivências de relacionamentos abusivos, em que, na maioria das vezes, os ex-parceiros abandonaram-na, tendo roubado, inclusive, seus pertences. Assim, partindo dessa descrição simplificada do caso Lua, iremos apresentar alguns recursos/instrumentos utilizados no processo psicoterapêutico, como: **dinâmica do tempo e frases mediadoras**.

Lua possuía dificuldade de se mobilizar para conseguir um emprego, pois sentia que não conseguia dar conta de permanecer nele e de que era incapaz de exercer o trabalho e o nele era exigido. Durante o percurso psicoterapêutico, Lua demonstrou uma autoconsciência de si

bastante negativa, referindo-se com adjetivos como “inútil”, “lesada”, “não sabe fazer nada” ao processo de vivências anteriores em relação às atividades do trabalho. Lua terminou o ensino médio e durante um período de sua vida trabalhou em *call centers* e supermercados, mas disse que preferiria não mais trabalhar fora de casa, pois não queria passar pelo mesmo processo de se sentir mal nesses ambientes.

Lua frequentemente mencionava sentir sintomas deprimidos, como humor eufímico, isto é, na maior parte dos dias, não gostava de sair de casa, tinha medo de ficar sozinha, tinha pensamentos de que algo ruim poderia acontecer a si e a sua família, sobretudo, quando assistia reportagens na televisão ou notícias na *internet*. Ela também dizia sentir angústia, taquicardia. Ainda, ela falava que ficava com as mãos trêmulas, tinha dificuldade de se alimentar, tomar banho e, por vezes, levantar da cama.

Neto (2023) aponta que o acolhimento-intervenção da síndrome sintomática é um percurso importante que podemos seguir na nossa atuação na clínica, sendo ele o primeiro período no processo terapêutico. Essa postulação do pesquisador tem como base as discussões realizadas por Vygotski e Lúria, no que concerne aos sintomas do adoecimento psíquico e a importância de se fazer uma boa anamnese de investigação dos sintomas do paciente, sobretudo, quando eles se fazem tão intensos e agravantes no processo de adoecimento: “O adoecimento costuma se expressar pelo não funcionamento ou mau funcionamento dos nossos recursos psíquicos e da nossa conduta. A cada uma dessas expressões nós chamamos de sintoma” (Neto, 2023, p. 58).

Nesse sentido, no contexto de vivência do caso de Lua, ela trouxe nas sessões vários sintomas de depressão e ansiedade intensa. Lúria (1981) aponta que os sintomas nunca são manifestados em casos isolados e sozinhos, pois eles só estão mostrando como está a realidade psíquica e o desenvolvimento daquele indivíduo, configurando-se como uma síndrome sintomática ou “(...) uma situação de adoecimento” (Neto, 2023, p. 58).

No caso da Lua, foi importante investigarmos a sua situação sindrômica, seu desenvolvimento psíquico e seu contexto de vida. Com base nesses dados, percebemos também que Lua estava com suas funções psicológicas superiores afetadas, como a sua memória, sua atenção e percepção de si. Lua por várias vezes informou que tinha lapsos de memória em seu cotidiano, não conseguindo completar frases nas sessões, pois não se recordava de algumas situações de sua vida — e até mesmo atividades rotineiras.

Ainda, percebemos que Lua tinha um empobrecimento acentuado de consciência de si, tendo dificuldade de conseguir identificar emoções mais básicas, bem como perceber o que sentia, referindo, por vezes, durante mais ou menos uns seis meses de psicoterapia, estar se sentindo neutra, isto é, não conseguia nomear qualquer emoção. Isso mostrou-nos que, apesar de

sua situação síndrômica ser afetada pela depressão, Lua não desenvolveu recursos psíquicos que dessem conta de reconhecer a si mesma e o que poderia estar sentindo. É como explica Neto (2023) sobre a o afetamento das síndromes no cotidiano da pessoa:

Sendo a síndrome sintomática a forma como os sintomas, em conjunto, expressa-se em nosso cenário de vida e situação de desenvolvimento, é importante que, como psicoterapeutas histórico-culturais, avaliemos pormenorizadamente quais desses aspectos estão desregulando a atividade mínima da pessoa no mundo (Neto, 2023, p. 59).

No caso de Lua, um importante recurso/instrumento utilizado para conseguirmos identificar sua situação de desenvolvimento e ter um aprofundamento maior de sua demanda, foi a **dinâmica do tempo**. Utilizada, na maioria das vezes, no início dos processos psicoterapêuticos, o recurso permitiu termos acessos a conteúdos importantes da vivência de Lua, como os de sua infância, adolescência e adultez, os quais foram marcados por contextos de abandono.

Assim, por meio dessa dinâmica, tivemos acesso a momentos importantes e significativos da vida de Lua, como, por exemplo, o fato de haver conhecido seu pai biológico apenas quando já era adolescente, pois ele não quis reconhecê-la como filha quando sua mãe engravidou. Esse episódio fez com que ela sentisse uma ausência paterna significativa, pois trazia para ela a sensação de que foi abandonada por seu pai. Ainda, Lua contou que sua mãe deixou-a com a avó materna para ser criada por ela, pois a mãe passava por dificuldades financeiras e precisava trabalhar fora. Essas situações resultaram, de um lado, na que falta que sentia da presença da mãe; de outro lado, uma ausência de afeto, carinho e cuidado.

Em sua adolescência, descobrimos que Lua envolveu-se amorosamente com um homem mais velho do que ela, o que a levou a fugir da casa da avó para morar com ele. Essa relação durou por, aproximadamente, cinco anos. Nela, Lua não percebeu, inicialmente, as violências que sofria. Ela relata que só conseguiu perceber, depois de muito tempo, que passava por situações de violência psicológica e patrimonial, tendo em vista que seu ex-parceiro a controlava em tudo que ela fazia. Mesmo diante dessas situações, Lua não conseguia voltar para a casa da mãe, pois não tinha um bom relacionamento com seu padrasto, de modo que percebia que a mãe sempre ficava ao lado dele e não a ajudava quando ela precisava.

Tais situações foram decisivas para a constituição da Lua atualmente, tendo em vista que, embora ela tenha uma relação boa com sua mãe, percebia que ainda sentia mágoas dela por ela não ter dado suporte e não ter exercido a função de acolhimento, proteção e orientação em sua vida como se espera — socialmente — da figura materna. Segundo narra, se houvesse esse

suporte, ela acha que poderia ter evitado várias situações difíceis em sua vida, sobretudo, em relações amorosas.

No que tange às relações amorosas, descobrimos que Lua tinha sentidos e significados de relacionamentos adoecidos. No decorrer das sessões, fomos acessando conteúdos sensíveis para Lua, pois ela abordava as vivências em seus relacionamentos amorosos anteriores como uma tentativa de salvar os seus parceiros. Lua relacionava-se com homens que, em sua concepção, eram problemáticos e que, por isso, ela precisava consertá-los. Lua mobilizava dentro destes relacionamentos energia mental intensa em direção aos seus parceiros para que eles não terminassem a relação, incluindo, muitas vezes, ajuda financeira e mental. Contudo, no final, eles sempre colocavam um fim no relacionamento deixando-na em situação de vulnerabilidade emocional e financeira.

Percebemos que Lua tinha um padrão nos relacionamentos. Ela tinha necessidades de estar com homens que ela achava precisar consertá-los/salvá-los, como uma tentativa de que eles nunca a abandonassem. Isso se dava porque ela não queria se sentir sozinha, mesmo que, nesse processo, ela ficasse em segundo plano e com a saúde mental fragilizada. Diante dos abandonos vividos ao longo da vida, especialmente pelo primeiro homem que deveria oferecer proteção e cuidado, seu pai, Lua teve sua constituição de personalidade psíquica moldada para evitar novos abandonos em sua trajetória.

Atualmente, depois de um ano de psicoterapia, Lua está em um relacionamento amoroso saudável e que a faz se sentir bem. Contudo, ela ainda aponta sentir medo de se machucar novamente e passar de novo pelas mesmas situações. Diante disso, foi necessário utilizar um recurso muito interessante, o qual foi desenvolvido sob a perspectiva da PHC, chamado de **frases mediadoras**. Como explicado por Neto (2023, p. 68), as frases mediadoras “consistem em identificar pensamentos, conceitos e percepções patológicas na produção de vida dos nossos pacientes e propor contra-narrativas a esses processos como alternativas de desenvolvimento”.

No caso de Lua, percebemos que ela não conseguia se deixar ser vulnerável e tinha dificuldades de expressar sentimentos ao seu parceiro. Assim, propomos algumas frases mediadoras que pudessem servir como novos sentidos internos para si, como:

- 1 - Ser vulnerável não significa ser fraca.
- 2 -Me permitir gostar de alguém novamente, não significa que irei sofrer como nos relacionamentos passados.
- 3 - Está tudo bem, me apaixonar novamente.
- 4 - Está tudo bem, me deixar ser vulnerável.

Algo importante a ser salientado, foi o momento em que pedi para Lua repetir juntas, em voz alta, todas as frases. Em cada uma delas, fomos perguntando como ela se sentia ao pronunciá-las. Segundo ela, era muito difícil dizer aquilo em voz alta, sobretudo, era estranho pensar a respeito, pois percebia ainda um certo entrave. Ainda, ao pedi-la para repetir a última frase, Lua não conseguiu reproduzi-la, pois sentiu reações desconfortáveis fisicamente em sua garganta, não conseguindo verbalizar. E, ao reproduzir a penúltima frase, Lua discordou da frase, uma vez que achava que estar vulnerável era ficar fraca.

Assim, ao longo de todo o processo psicoterapêutico, Lua foi gradativamente tomando consciência de si e das relações que mantinha em sua vida, bem como se comportava dentro delas. Diante disso, ela foi fortalecendo suas funções psicológicas superiores, em especial, o reconhecimento e a identificação de suas emoções. Além disso, ela foi integrando novos pensamentos saudáveis, desenvolvendo novos conceitos e sentidos e significados para si, os quais passaram a fazer parte de sua vida, fazendo com que houvesse uma melhora significativa.

Ao analisarmos os dois recursos/instrumentos utilizados nos caso de Lua, podemos perceber que a dinâmica do tempo foi crucial para o processo de melhora do seu adoecimento psíquico e sua consciência de si, principalmente no que diz respeito em como ela se relacionava em seu contexto de vida e o que entendia por relacionamentos amorosos. Isso permitiu-nos, tendo como base o acesso aos conteúdos de sua vivência, a entender a constituição da sua personalidade e de seus comportamentos adoecidos. Diante disso pudemos aplicar o segundo recurso/instrumento — as frases mediadoras — adequadamente em seu contexto, sobretudo, analisando suas zonas de desenvolvimentos proximal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) oferece uma abordagem ampla e profunda para a prática clínica, especialmente em contextos como o da Clínica Escola da Universidade Estadual do Ceará. A base teórica desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores fornece ferramentas valiosas para compreender e intervir nos processos psicológicos dos pacientes. Assumindo essa perspectiva, este estudo destacou a aplicação de instrumentos e recursos da PHC em dois casos clínicos, evidenciando sua eficácia e relevância.

No primeiro caso, Girassol, uma estudante universitária negra, enfrentava uma série de desafios pessoais, familiares e acadêmicos. Utilizando recursos mediadores como a montanha russa e a complementação de frases, foi possível fortalecê-la. O baralho das emoções também foi necessário para auxiliá-la a reconhecer suas emoções.

No segundo caso, Lua revelou uma história marcada por experiências de abandono e relacionamentos abusivos. A dinâmica do tempo permitiu uma compreensão mais profunda de sua trajetória de vida. Neste caso, o uso das frases mediadoras foi uma importante ferramenta para desafiar padrões de pensamento negativos e promover uma reconstrução de sua autoimagem e perspectivas de relacionamento.

Em ambos os casos, os instrumentos e recursos da PHC mostraram-se essenciais para o processo terapêutico. A integração dessas ferramentas com a teoria e os princípios da PHC proporcionaram uma experiência terapêutica enriquecedora, contribuindo para o fortalecimento dos recursos psíquicos das pacientes, bem como na introdução de novos comportamentos saudáveis em seus cotidianos.

Ademais, salientamos também que, apesar da PHC nos oferecer uma ampla gama de recursos/instrumentos que podemos atualizar na clínica, não podemos deixar de apontarmos as disparidades que ocorrem na realidade do *setting* da clínica-escola. Embora tenha recursos mínimos para nossa atuação, por vezes, deparamos-nos com a falta desses recursos para serem utilizados, o que impunha aos estagiários utilizar de seus recursos financeiros para obter os materiais necessários para a clínica. Um dos exemplos disso foi o recurso do baralho de cartas, o qual foi comprado pela estagiária.

Do mesmo modo, os supervisores, muitas vezes, utilizam de seus recursos financeiros para ajudar os alunos a terem os materiais necessários para utilizar com os pacientes da clínica. Essa situação traz-nos uma discussão e reflexão importantes, a da falta investimentos financeiros para as Clínicas Escolas. Para terem um atendimento integral, sem que seus alunos sejam afetados com tal discrepância social — pois a maior parte dos alunos são advindos de realidades econômicas vulneráveis— é necessário investimento : falta políticas públicas que criem mecanismos que injetem recursos financeiros para as universidades e para as Clínicas Escolas exercerem um papel.

Por fim, destaca-se a necessidade contínua de pesquisas na área da Psicologia Histórico-Cultural, visando aprimorar e adaptar os instrumentos e recursos existentes às diversas realidades e aos contextos de atuação clínica, garantindo uma prática terapêutica cada vez mais eficaz e revolucionária.

## REFERÊNCIAS

LIMA, A. L. A clínica de Vigotski para o sujeito contemporâneo: de que psicologia estamos falando. LIMA, A. L. *et al.*. In: **Práxis na clínica histórico cultural**: por uma clínica de transformação. Local de publicação: Expressão Gráfica, 2023,

LEONTIEV, A.lexis. **O homem e a cultura**. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método**. Martins Fontes. São Paulo, 2004.

# PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: UM ESTUDO DE CASO NA CLÍNICA ESCOLA

Fernanda de Almeida Rodrigues<sup>23</sup>

Maria do Carmo Sousa<sup>24</sup>

## RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar o papel da psicopedagogia clínica, baseada na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, no processo de avaliação e intervenção de dificuldades escolares. Tal análise foi fundamentada por meio de uma revisão bibliográfica e um estudo de caso clínico, realizado pelo serviço de psicopedagogia na clínica escola da Universidade Fumec (Fundação Mineira de Educação e Cultura), no estágio obrigatório do curso, no período de maio de 2022 a julho de 2023. Para tanto, discutiu-se os conceitos vigotskianos, como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), mediação, sentidos, significados e funções psicológicas superiores (FPS), correlacionando-os à prática psicopedagógica clínica e às possibilidades de inclusão e êxito escolar. Conclui-se que a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky traz muitas contribuições para a prática psicopedagógica clínica, como evidenciado no relato do caso em questão. Além disso, em parceria com as práticas psicopedagógicas nas Clínicas Escolas, percebeu-se também a necessidade de continuar a ampliação das discussões a respeito da inserção e inclusão escolar, corroborando, assim, para efetivar escolaridades plurais, acolhedoras e que potencializam avanços dos estudantes como sujeitos singulares.

**Palavras-chave:** psicopedagogia clínica; Psicologia Histórico-Cultural; Vygotsky; desenvolvimento; aprendizagem.

## ABSTRACT

The present article aimed to analyze the role of clinical psychopedagogy based on Vygotsky's historical-cultural perspective in the assessment and intervention process of school difficulties. This analysis was grounded through a literature review and a clinical case study conducted by the psychopedagogy service at the school clinic of Fumec University, during the mandatory internship period from May 2022 to July 2023. It intends to discuss concepts related to Vygotskian learning and developmental processes, such as Zone of Proximal Development, Zone of Actual Development, Zone of Potential Development, Mediation, Senses, Elementary

---

<sup>23</sup> Psicóloga e graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, [fernandadealmeidardg@gmail.com](mailto:fernandadealmeidardg@gmail.com)

<sup>24</sup> Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMG/ docente no curso de Psicologia na Universidade FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura, [maria.carmo@fumec.br](mailto:maria.carmo@fumec.br)

Psychological Functions, Higher Psychological Functions, and correlate them with clinical psychopedagogical practice, school insertion, and educational practices in dialogue with processes of school failure and exclusion. It is concluded that Vygotsky's historical-cultural psychology brings many contributions to clinical psychopedagogical practice, as evidenced in the clinical report in question.

**Key-Words:** clinical psychopedagogy; Vygotsky; Historical-Cultural Psychology; development; learning.

## INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento voltada para as relações de aprendizagem. Nela estão em confluência três grandes áreas, a psicologia, a pedagogia e a psicanálise (Rubinstein *et al*, 2004). As primeiras aparições da Psicopedagogia no Brasil ocorreram por volta da década de 1970, influenciada por alguns grandes nomes como Jorge Visca, Alicia Fernández e Ana Maria Rodriguez Muñiz. Atualmente, ela é assistida pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), fundada em 1980, e tem crescido enquanto campo de conhecimento com grandes produções científicas (Blaszko; Portilho, 2021).

Segundo a ABPp (2019, p.1) a psicopedagogia é definida como “um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades”. Ela tem como objeto de estudo a aprendizagem, abrangendo uma investigação que engloba indivíduos e sistemas, incluindo a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural.

É na compreensão multifatorial, histórica e social das demandas do sujeito que a Psicologia Histórico-Cltural de Vygotsky contribui para o aprofundamento e embasamento da prática psicopedagógica e da compreensão de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento ocorre nas relações de troca entre o sujeito e o meio. Assim, é permeado pelos processos de mediação e interação. Compreendendo o papel importante do social e da intersubjetividade do sujeito, Vygotsky elaborou uma explicação para a estrutura psíquica do ser humano, nomeada de funções psicológicas elementares e superiores (Tosta, 2012).

Para o autor, os sujeitos nascem com suas funções psicológicas elementares, isto é, capacidades biológicas, semelhantes aos animais, que são respostas automáticas ou reflexas ao ambiente externo. Já as funções psicológicas superiores são aquelas mediadas por signos e instrumentos, que se desenvolvem ao longo da vida do sujeito a partir dos processos de interação com o meio (Vygostky, 2002).

A memória, percepção, atenção, emoção e pensamento são exemplos dessas funções. A principal função psicológica superior é a linguagem, a qual, diferentemente da comunicação que ocorre entre os outros animais, é permeada por um sistema complexo de representações e de significados, cuja incorporação pelos sujeitos dá-se em forma de signos (Oliveira, 2002).

O desenvolvimento, para Vygotsky, é auto-propulsor. Dizendo de outro modo, é um processo que está intrinsecamente relacionado ao exercício relacional, uma vez que ocorre a partir da mediação entre o sujeito e o meio ou entre pares. Desta maneira, a atuação da Psicopedagogia Clínica Sociointeracionista está voltada para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do sujeito, enquanto mediadora do processo de aprendizagem e de desenvolvimento e fornecendo recursos para que ele consiga ampliar os sentidos — que são as atribuições subjetivas para experiências vividas — e, desse modo, desenvolver-se de modo integral, uma vez que o estudioso compreende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem de modo conjunto (Koshino; Batista, 2011).

As clínicas-escola universitárias surgiram com o intuito de construir um espaço de práticas educativas, assistidas pelos professores responsáveis, onde os estudantes pudessem levar para a prática os conteúdos vistos em sala de aula e, ao mesmo tempo, cumprir um importante papel social de assistir à população vulnerável (Zilli, 2017). A Clínica-Escola da Universidade Fumec (Fundação Mineira de Educação e Cultura) oferece, durante o período letivo, atendimentos psicológicos gratuitos de psicoterapia, avaliação psicológica e atendimentos psicopedagógicos. Esses serviços são realizados por estudantes de graduação do curso de Psicologia, durante seus estágios obrigatórios, e supervisionados por professores capacitados.

## **OS CONCEITOS VYGOTSKYANOS**

Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo Russo, nascido em 1896, que, junto a outros dois psicólogos, Luria e Leontiev, desenvolveram uma teoria sobre o processo de desenvolvimento. Ele é o principal teórico da abordagem histórico-cultural, a qual tem como ponto chave o processo de interação do sujeito com o meio e com seus pares (Oliveira, 2002). Ao organizar seu pensamento a respeito do desenvolvimento humano, Vygotsky cunhou alguns conceitos importantes para compreender a constituição do sujeito e, por conseguinte, a forma como ele desenvolve-se.

Como visto anteriormente, por meio das funções psicológicas superiores, é possível compreender como o sujeito difere-se dos demais animais em seu caráter intersubjetivo e social.

Essa diferenciação é expressada por aspectos como comunicação, escrita, memória, percepção, atenção etc. Segundo o autor, todos os indivíduos nascem com suas funções psicológicas elementares, relativas aos instintos mais básicos humanos ( como fome, sede e dor), mas, ao se relacionar com o meio, esse sujeito apreende sua cultura, a partir da mediação, que, por sua vez, é transmitida, transformando suas vivências de forma singular e, ao mesmo tempo, em contato estrito com o que recebe da cultura (Vygostky, 1991).

Para explicar como ocorre o desenvolvimento, o autor cunhou o termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do sujeito — ou seja, o seu estágio atual de desenvolvimento — e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP)— referente àquele que, por meio da mediação, poderá ser construído pelo sujeito.

Já mediação, tendo como base Oliveira (2002) e Martins e Moser (2012), é conceito importante para compreender o desenvolvimento. Ela pode ser definida, de modo genérico, enquanto o processo de intervenção intermediário em uma relação. Deste modo, atua como uma conexão mais complexa entre o meio e o objeto (Oliveira, 2002). A mediação pode ocorrer entre sujeitos — aquele com mais conhecimento atua como mediador da aprendizagem daquele que tem menos conhecimento — ou entre o sujeito e a cultura — o ambiente dispõe de mecanismos, ferramentas intelectuais, como a linguagem, signos e normas, que possibilitam o desenvolvimento do sujeito (Martins; Moser, 2012).

Vygotsky compreende o aprendizado a partir de um processo em que o indivíduo adquire determinada capacidade. É um processo relacional, ou seja, de intercâmbio entre o sujeito e o meio, que pode ser mediado por indivíduos ou objetos. Essa mediação ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito, atuando de modo auxiliar para que ele adquira competências necessárias e, assim, desenvolva-se (Oliveira, 2002).

Desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente conectados, sendo que o primeiro ocorre por meio de novas aprendizagens. Essas, por sua vez, permitem alcançar o nível de desenvolvimento potencial, que, de forma autossustentada, se reorganiza e define uma nova zona de desenvolvimento (Tosta, 2012). No presente trabalho, o psicopedagogo é tomado como mediador por excelência, sendo aquele profissional que intenciona colaborar para que as experiências do sujeito atendido se ampliem e possibilitem novos sentidos (Melo *et al.*, 2020).

Um sistema de signos crucial para os estudos de Vygotsky é a linguagem. Esse processo é o que difere os seres humanos dos demais animais, tornando o sistema psíquico humano mais refinado. A linguagem desenvolve-se por meio dos significados, os quais atuam como um

intercâmbio de comunicação ou uma generalização, isto é, um conceito. É a partir dos significados que o sujeito apropria-se do mundo e da linguagem, mas, devido ao caráter ativo do sujeito, ele não apenas reproduz esses significados, mas os incorpora às suas próprias interpretações, ou seja, os sentidos (Vygotsky 2008).

Os sentidos não são estáticos e estão em constante processo de reestruturação, o que caracteriza a noção histórico-cultural do sujeito. Eles são ampliados e modificados a partir de vivências enriquecedoras, através das quais o sujeito passa a se apropriar de novos significantes (Oliveira, 2002).

## **OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Vygotsky cunhou o termo “sentido” em meio a uma tentativa de rompimento das cisões entre as Psicologias Naturalistas e as Idealistas do século XX. O autor percebia a falta do social no discurso e na análise da época. Desse modo, ao discutir sobre a relação entre pensamento e linguagem, ele criou o termo “sentido” como um fato semântico particular, cuja constituição pelo sujeito dá-se por meio das relações sociais (Barros *et al.* 2009). Em seu livro “pensamento e linguagem”, de 1934, Vygotsky explora as especificidades da linguagem interior em relação à linguagem exterior, reiterando a proeminência dos sentidos sobre os significados. A linguagem interior diz respeito àquela interna do sujeito com ele mesmo, carregada de subjetividade e interpretações próprias, já a linguagem exterior é aquela comunicativa e que detém um denominador comum, qual seja, os conceitos pautados na cultura e na inserção social do sujeito (Vygotsky, 2008).

Assim, o autor separa “sentidos” de “significados”, de modo que os sentidos são aqueles particulares, complexos, mutáveis e construídos pelo sujeito em sua relação com os outros e com o meio. Já os significados são aqueles partilhados socialmente e imutáveis, isto é, representações comuns do significante da palavra. Assim, a palavra pode ter seu sentido transformado de acordo com seu contexto de uso, mas o seu significado mantém-se o mesmo (Vygotsky, 2008).

Dentro do contexto psicopedagógico, a perspectiva de sentidos é muito importante, pois eles podem ser transformados, tornando possível a intervenção enquanto trabalho do psicopedagogo. Os sentidos sobre a escola e o processo de aprendizagem em crianças com dificuldades escolares normalmente são negativos e limitados, havendo nelas a presença do sentimento de incapacidade e menos valia. Portanto, o trabalho do psicopedagogo não se

restringe às dificuldades propriamente ditas, mas também aos sentidos que esses sujeitos carregam, principalmente sobre as relações escolares.

Como já mencionado anteriormente, é na construção de espaços seguros que possibilitam vivências enriquecedoras que esses sentidos podem ser transformados e novos podem ser constituídos. Para uma criança com dificuldades escolares, a leitura não é uma mera decodificação de símbolos alfabéticos ou algo prazeroso, como um *hobbie*, mas sim algo complexo e distante de sua realidade, ou seja, uma atividade que, geralmente, ela não acredita ser possível de realizar. Então, antes de iniciar qualquer intervenção psicopedagógica, visando avanços do sujeito, faz-se necessário ampliar os sentidos que ele construiu sobre o mundo letrado — para minimizar suas dificuldades escolares — e ampliar suas vivências com a aprendizagem escolar em geral — para que ele não permaneça lidando apenas com o insucesso e fracasso escolar.

A compreensão sobre a estrutura política e social da produção do fracasso escolar também é de suma importância para a desculpabilização do estudante e para que o psicopedagogo consiga perceber e lidar com o contexto no qual a dificuldade do sujeito em questão aparece. O fracasso escolar pode ser entendido, de modo geral, como dificuldades escolares, que incluem, entre outras questões, o baixo desempenho escolar, questões comportamentais, repetências, abandono escolar ou dificuldades de aprendizagem (Pozzobon *et al.* 2017). Entretanto, essa compreensão anterior deixa de lado os fatores históricos, políticos e sociais por trás do fracasso escolar, ou mesmo de sua produção. Para Patto (1990) o fracasso escolar está relacionado a diversos fatores que transcendem a incapacidade individual do estudante. Ele está profundamente enraizado na estrutura social, abrangendo desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, limitações de acesso, condições familiares desfavoráveis, pressões e expectativas externas, além da ausência de políticas públicas adequadas..

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho apresenta uma análise e discussão crítica de estudo de caso clínico, realizado na Clínica Psicológica da Universidade Fumec, Fundação Mineira de Educação e Cultura, no estágio obrigatório de Psicopedagogia Clínica. Os atendimentos clínicos foram desenvolvidos sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky.

Para cumprir com o exposto anteriormente, foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de artigos científicos nas bases de dados *BVSPSIC*, *DECS PePSIC*, *Google Scholar*. Além disso, foram usados também livros de referência sobre o assunto, como “A formação Social da Mente” ( Vygotsky, data), “Pensamento e Linguagem” (. Vygotsky, data), “Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar” ( Weiss, data) e “Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever” ( Soares, data).

Os atendimentos clínicos foram realizados no período de maio de 2022 a agosto de 2023, em três semestres acadêmicos, totalizando 35 (trinta e cinco) atendimentos. Os atendimentos eram realizados semanalmente, com duração média de 50 minutos por sessão.

### **DESCRIÇÃO DO CASO**

A paciente, cujo nome fictício é Sara, foi encaminhada ao serviço de psicopedagogia pelo atendimento psicoterápico, também realizado na instituição. Ela já havia passado por uma avaliação psicológica pelo serviço da prefeitura de sua cidade natal e havia realizado acompanhamento terapêutico e fonoaudiológico até os 6 anos, idade limite para permanência no programa. As principais queixas da paciente estavam relacionadas às dificuldades gerais na escola. Sara iniciou os atendimentos em maio de 2022, com oito anos e onze meses, cursando a quarta série do ensino fundamental I. Nesse período, ela apresentava dificuldades na leitura, escrita, comunicação verbal e raciocínio lógico, assim como uma grande resistência ao ambiente escolar e às práticas educativas.

### **PROCEDIMENTOS**

No período de maio a julho de 2022, foi realizada a avaliação psicopedagógica de Sara com intuito de verificar seu nível de desenvolvimento da linguagem, escrita e leitura e de seu pensamento lógico, seu raciocínio matemático e sua relação com a aprendizagem.

Para realizar essa avaliação, foram utilizados, além do diálogo constante como principal ferramenta, os instrumentos: desenhos ( “Par educativo”, “Eu e meus companheiros” e “Família Cinética”, de Jorge Visca); provas Piagetianas de conservação de massa; prova do realismo nominal; provas pedagógicas de escrita; análise do material escolar e entrevista com os pais, com a escola e com a fonoaudióloga. Além disso, também foi analisado seu vínculo com a aprendizagem e sua lógica matemática, a partir de jogos, diálogos e brincadeiras direcionadas nas sessões.

## **OBSERVAÇÕES REALIZADAS DURANTE A MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INICIAL**

Sara havia sido encaminhada a avaliação neuropsicológica pela creche quando iniciou seu processo de escolarização, devido à queixa de dificuldades na comunicação. Nesta avaliação, foi constatado que ela tinha um atraso na fala, mas sem comprometimento neurológico. Assim, foi hipotetizado que seu atraso estava relacionado à falta de estímulos ambientais. Sara era acompanhada semanalmente por uma fonoaudióloga e apresentava um avanço gradual da fala.

Nas primeiras sessões, foi possível perceber a dificuldade que ela tinha em se expressar e como seu repertório vocabular era reduzido. Ela também se mostrava tímida e insegura. Nas avaliações, ela demonstrou estar no nível silábico-alfabético da escrita e da leitura (Emília, 1985), ou seja, já compreendia que cada sílaba representava um valor sonoro, porém ainda não tinha domínio de todos os fonemas e das regras gramaticais. Na leitura, apresentava grande resistência e dificuldade de pronunciar as sílabas complexas — que são aquelas formadas por mais de duas letras em composição que pode variar entre uma consoante e duas vogais seguidas ou em duas consoantes seguidas acompanhadas por uma vogal. Foi constatado que Sara ainda não havia superado o realismo nominal, com isso, ainda associava o objeto à palavra falada, vinculando, dessa maneira, o signo ao significante.

O pensamento lógico, como função psicológica superior, necessitava de intervenção para avançar, pois não conseguia, no momento, realizar atividades que compreendessem a reversibilidade e a manutenção de características dos objetos em diferentes contextos. A categorização e reconhecimento de situações não condizentes com o contexto também necessitavam de intervenção.

Quanto ao pensamento matemático, Sara já dominava operações de adição, mas ainda apresentava dificuldades nas operações de subtração, o que podia ser explicado pela limitação no pensamento abstrato. Ela ainda não compreendia a lógica das operações de multiplicação e divisão, conteúdos que já estavam sendo trabalhados na sua seriação. Na análise dos materiais escolares e em entrevista com a escola, foi constatado que Sara não acompanhava os colegas com relação ao conteúdo escolar e eram passadas atividades diferenciadas para ela, pouco estimulantes para o seu desenvolvimento e sem que houvesse um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Com relação ao vínculo escolar, avaliado a partir dos desenhos de Jorge Visca e da mediação da psicopedagoga em brincadeiras, ela demonstrou resistência à proposição, bem como vínculos frágeis com a aprendizagem e com as vivências escolares. Uma brincadeira em especial, aqui denominada de “escolinha”, ocorrida em uma das sessões iniciais, exemplifica os sentidos

construídos por Sara em relação a sua aprendizagem e vida escolar. Sara interpretou uma professora impaciente, agressiva e que se dirigia aos estudantes como incapazes e distantes de aprender o necessário. Ou seja, os sentidos trazidos por Sara demonstravam que ela convivia com a aprendizagem como algo muito difícil para ela, por uma incapacidade pessoal.

Em suma, Sara apresentava grande resistência em relação à escola, tendo em vista o fato de ter construído sentidos de inadequação, não pertencimento ao ambiente escolar e baixa possibilidade de mudanças. Ela, inclusive, havia sido alfabetizada no ensino remoto emergencial, em decorrência da Covid-19<sup>25</sup>, o que representou uma grande lacuna em seu processo de aquisição da leitura e escrita. Foi observado ainda que ela estava no nível silábico-alfabético de escrita, isto é, já reconhecia o sistema alfabético, mas ainda não apresentava total domínio sobre as relações fonológicas. A partir de tais conclusões, foi feito um plano de intervenção para colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Sara, para avançar na consolidação da alfabetização e ampliação do letramento. Além disso, o plano propunha também trabalhar sua insegurança e o vínculo inadequado com a aprendizagem.

### **INTERVENÇÃO: AMPLIAÇÃO DE SENTIDOS, INSERÇÃO AO MUNDO LETRADO E DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES (FPS)**

As intervenções de Sara tiveram como objetivos principais a ampliação de sentidos, que diz respeito à interpretação individual dos significados dispostos no meio (Oliveira, 2002), e, conseqüentemente, o avanço das funções psicológicas superiores, especialmente pensamento e linguagem, a partir da inserção ao e ampliação do mundo letrado, ou seja, a contextualização e uso prático e social da linguagem (SoaresS, 2022).

A mudança dos sentidos trazidos por Sara, para novos que viabilizassem sua aprendizagem, passava, necessariamente, pela construção de momentos agradáveis, nos quais ela retomasse o prazer de conhecer e de aprender. Desse modo, as intervenções de leitura e escrita deslocaram-se do contexto escolar — e a partir de uma lógica de letramento — para a utilização desses elementos em seus contextos sociais e práticos.

Em consonância às necessidades de movimento de Sara, foram realizadas atividades mais dinâmicas, como balões com prendas escritas em papéis, alfabeto móvel, atividades de

---

<sup>25</sup> A covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo no início do ano de 2020. Pelo seu potencial de contágio e letalidade, foi decretado isolamento social e as escolas passaram a adotar o sistema remoto emergencial, transmitindo as aulas de modo online e através de apostilas mensais de orientação de estudos e atividades (BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde)

colagem, atividades com música e o uso do computador. Todas as atividades eram propostas pensando nas competências dela e no que ela conseguisse realizar sozinha ou mediada pelas estagiárias ou pelos materiais. Esse ponto é importante, tendo em vista que a conclusão da atividade por ela seria um fato que poderia elevar sua autoestima e o sentimento de competência. Dizendo de outro, isso faria com que as funções psicológicas superiores, que incluem os afetos, pudessem avançar.

Aos poucos, Sara foi construindo novos sentidos sobre aprender e sobre o ambiente escolar. Assim, ao mesmo tempo em que sua autoestima era trabalhada, ela se sentia mais segura de si. Foi possível perceber essa mudança gradual com a disposição que ela apresentava para a aprendizagem, bem como o seu desejo em ler e escrever. Sara mostrava-se com mais entusiasmo e disposição para a realização de tais atividades. Ela compreendia que os demais colegas já tinham mais domínio do sistema escrito e demonstrava o desejo de também conseguir realizar as atividades.

À medida que Sara ganhava mais autoconfiança, as atividades nas sessões tornaram-se mais complexas e desafiadoras. Diferentemente do senso comum, que interpreta esses conflitos cognitivos como algo negativo, para Vygotsky, essa crise representa algo positivo, ou seja, é a partir dessas mudanças que o sujeito consegue reestruturar suas necessidades com o meio, reconstruir sentidos e ampliar novos saltos de desenvolvimento (Koshino; Martins, 2011). Assim como na escola, onde os conteúdos têm uma progressão com níveis de dificuldade maiores para acompanhar o sujeito nesse processo de constante avanço, na psicopedagogia, esse progresso também deve ser realizado (Oliveira, 2002).

O trabalho com a escola também era importante para que os sujeitos dela compreendessem que, apesar de certas dificuldades, todos os sujeitos conseguem aprender e se desenvolver, mas cada um do seu jeito. O foco de Vygotsky não era na deficiência ou dificuldade propriamente dita, mas em como o meio lidava com ela. Para ele, todos os sujeitos são capazes de aprender e devem ser ativos nesse processo. Assim, o PDI, adaptações dos conteúdos e metodologias de ensino tornam-se indispensáveis (Melo *et al.*, 2020).

É, entre outros fatores, a compreensão limitada das possibilidades do sujeito que a escola perpetua o processo de fracasso escolar e a culpabilização do sujeito por tal fato (Souza, 2007). A escola de Sara, em questão, já percebia a criança como fadada ao fracasso e, por isso, demandava um diagnóstico formal, demonstrando mais interesse em uma resposta que explicasse o motivo do rendimento escolar inferior do que possibilidades de reversão do caso. Apesar disso, a escola manteve-se aberta e disposta a colaborar com a psicopedagoga.

O trabalho em conjunto com a família também foi fundamental para a sua inserção ao mundo letrado. O grupo familiar, que não tinha o hábito de ler, começou a desenvolver essa prática em casa. Isso ficou evidente nas práticas religiosas da família, nas quais Sara passou a ser incluída e era responsável por apresentar algo nas células realizadas em sua casa. Ela passou a ensinar as crianças mais novas e seu desejo por ser professora foi levado aos atendimentos. Em algumas sessões, já no processo de intervenção, Sara brincava de professora e, ao interpretar esse papel, demonstrava ter construído novos sentidos, pois mostrava-se mais calma e paciente, diferentemente de como era interpretado no começo.

Para Vygotsky a brincadeira de imitação é muito simbólica e não representa uma mera cópia, mas sim uma representação interna do que é observado no meio e, por isso, é dotada de sentidos (Vygotsky, 1991). O papel do brincar e do lúdico também é importante para o desenvolvimento e a aprendizagem. Era nas brincadeiras que Sara conseguia utilizar da sua criatividade para se apropriar das normas e regras sociais, assim como desenvolvia, ao mesmo tempo, sua linguagem e sua capacidade de abstração. Era também um momento em que propiciava novas trocas, fundamentais para o desenvolvimento da criança e para a construção de novos sentidos (Rolim, 2008).

No começo do terceiro semestre — e último —, de intervenção, em conversa com a família e a escola, constatou-se a necessidade de reencaminhar Sara para atendimento em local mais próximo de sua residência, que era em outro município. Apesar dos avanços percebidos, ainda seria necessário continuar com as intervenções psicopedagógicas por longo tempo. Assim, foi interrompido o acompanhamento e realizada a transferência para novo local e profissional responsável. Para a transferência, foram realizadas várias reuniões com as novas profissionais e criado diversos momentos de mediação com Sara, para que ela percebesse o movimento de mudança como positivo e não como mais uma perda em sua vida de aprendiz.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky contribui para a prática psicopedagógica, oferecendo a ela uma compreensão ampliada dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem. Essa compreensão, que explora a importância do papel social e do sujeito como ativo nesse processo, possibilita a ampliação de intervenções (Melo *et al.* 2020). Com base nos pressupostos Vygostkyanos, neste caso clínico, Sara foi vista, pela primeira vez, como capaz de aprender e deixou de estar fadada ao fracasso escolar.

Assim como Sara, seus pais também reconheceram a capacidade da criança de aprender e se desenvolver. Além disso, notaram, sobretudo, a mudança em sua autoestima, que estava significativamente abalada no início dos atendimentos.. A mãe, que acompanhava a criança na maioria dos atendimentos, relatava mudanças no comportamento de Sara em casa e na escola, onde demonstrava mais autonomia e desejo por aprender.

Conforme visto, a construção e a ampliação de novos sentidos sobre as relações com a aprendizagem são fundamentais para a efetivação e sucesso em qualquer prática psicopedagógica. Essa lógica torna-se ainda mais evidente em casos como o de Sara, em que crianças com algum tipo de deficiência e sem acesso a recursos materiais e simbólicos ficam sujeitas a um sistema escolar excludente e meritocrático, no qual a construção de sentidos de pertencimento e competência é extremamente rara..

Também chama atenção o papel importante que as clínicas-escolas universitárias, assim como os professores responsáveis, têm na formação dos discentes. Essas práticas enriquecem as vivências desses estagiários e possibilitam um diálogo direto entre teoria e prática, além, claro, de assistir à população e exercer um papel político social. Diante da revisão bibliográfica feita, pode-se concluir que existe potencial nas clínicas universitárias e que elas em conjunto com as comunidades e com o real apoio aos professores e com demais trabalhadores em educação podem ajudar na diminuição do fracasso escolar. Conforme visto, a mediação faz-se presente o tempo todo e os ambientes escolares são fundamentais nesse processo.

Um ponto importante a ser ressaltado é que as referências da Psicopedagogia na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky são limitadas. Por um lado, a própria Psicopedagogia é uma área de estudo e atuação relativamente nova no Brasil, com seu início por volta da década de 1980. E, por outro lado, a abordagem da psicologia Vygostkyana também é pouco difundida no Brasil, muito pelo seu viés político de cunho Marxista, assim como sua morte prematura, em 1934, aos 37 anos de idade, contribuiu para essa limitação. Desta forma, destaca-se a importância de mais estudos que contribuam para o desenvolvimento dessa área.

Apesar disso, Vygotsky e a Psicologia Histórico-Cultural trazem muitas contribuições à prática psicopedagógica, não apenas pelas suas fundamentações teóricas e metodológicas, mas também pela compreensão ampliada que possuem do sujeito. Como pode ser observado, utilizando-se desses referenciais teóricos nos atendimentos, Sara apresentou um significativo avanço em suas habilidades escolares, assim como nas competências sociais e relacionais, desenvolvendo-se à medida que suas funções psicológicas superiores progrediam de forma integrada .

## REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2013a. Disponível em: [https://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_diretrizes\\_formacao.html](https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html). Acesso em: nov de 2023.
- BARROS, J. P. P. *et al.* O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Pernambuco, v. 21, p. 174-181, 2009. Disponível em: . Acesso em: .
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BLASZKO, C. E.; PORTILHO, E. M.L. Retrospectiva histórica da psicopedagogia no contexto brasileiro: gênese, documentação e legalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n.3, p. 2117-2132, 2021.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- KRAVTSOVA, E. E. The cultural-historical foundations of the zone of proximal development. **Journal of Russian & East European Psychology**, [s. l.], v. 47, n. 6, p. 9-24, 2009.
- KOSHINO I. L.; BATISTA, M. J. **Questões do desenvolvimento infantil em Vigostki e seus desdobramentos para a educação**. Curitiba: PUCPR, 2011.
- MARTINS, O. B., & MOSER, A. . Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [s. l.] , v.7, n.13, p. 8–28, 2012.
- MARTINS, J. B. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s.l.] , v. 15, n. 3, p. 287-295, 1994. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9453>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- MELO, J. F. *et al.* Teoria histórico-cultural-contribuições para a prática psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353-365, 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862020000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 jan. 2025.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990.
- POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H.. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n.3, p. 387-396, 2017.
- ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008

RUBINSTEIN, E.; CASTANHO, M. I.; NOFFS, N. A.. Rumos da psicopedagogia brasileira. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 225-238, 2004

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, B.P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. 1ª. ed. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020.

TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em psicologia**,[s.l.], v. 16, n. 1, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo 1991.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Pensamento e linguagem**, 2008.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14ª ed. Rio de Janeiro: DP&A., 1997.

ZILLI, M. G. *et al.* Contribuições de uma clínica escola no atendimento em saúde no sul de Santa Catarina. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 105-116, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/1321>.

# PRÁXIS EM REABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PELA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: REVISÃO DE LITERATURA

Sara Farias Santiago Araújo<sup>26</sup>

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma revisão de literatura, na qual se buscou compreender como ocorre a atuação profissional em processos de reabilitação neuropsicológica realizados com base na Psicologia Histórico-Cultural. Seu objetivo geral foi o de investigar como ocorre a práxis em reabilitação neuropsicológica a partir de uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e o seu objetivo específico foi o de compreender as teorias e técnicas utilizadas para respaldar as atuações de reabilitação neuropsicológica sob a ótica da PHC. De cunho qualitativo, foi o método PRISMA como metodologia de organização de materiais. As informações obtidas foram interpretadas respeitando a perspectiva dialética e dialógica da abordagem adotada. Assim, buscou-se trabalhos nas plataformas Google Acadêmico, Scielo e BVS. Os critérios de inclusão estabelecidos consistia em: textos completos, publicados nos últimos 5 anos por psicólogas (os) que escreveram sobre processos de reabilitação neuropsicológica, utilizando a Psicologia Histórico-Cultural como sua referência de atuação. Como resultado, encontrou-se 6 trabalhos, entre eles estão 1 dissertação de mestrado, 1 monografia e 4 artigos.

**Palavras-chave:** reabilitação neuropsicológica; Psicologia Histórico-Cultural; práxis; funções psicológicas superiores; revisão de literatura.

## INTRODUÇÃO

Luria é um dos principais teóricos que compõem a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e é também considerado o pai da neuropsicologia. Suas contribuições hoje são relevantes para diversas áreas de conhecimento, como Linguística, Psicologia, Pedagogia e Neurologia (Coelho, 2018). Nessa perspectiva, tanto Luria e quanto Vygotsky buscaram compreender a construção e o funcionamento das funções elementares e psicológicas superiores, investigando como essas atividades manifestavam-se em adultos ditos saudáveis. (Tuleski; Gomes, 2020). Ainda que Luria seja prestigiado, muitas de suas ideias foram deturpadas por uma lógica biologicista e patologizante. . Muitos de seus escritos são

---

<sup>26</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará, com pós-graduação finalizada em Psicologia da Saúde e Neuropsicologia. Email: psi.sara.farias@gmail.com.

utilizados, paradoxalmente, para sustentar ideias que promovem o reducionismo medicamentoso e biomédico, atribuindo diagnósticos a indivíduos sem considerar os processos sob a perspectiva de seu desenvolvimento histórico, cultural e social (Tuleski; Gomes, 2020). Dito isso, segundo Tuleski e Gomes (2020), Luria acreditava que a Psicologia de sua época era dividida entre:

Um subjetivismo, que compreende os processos mentais como aspecto apartado do substrato orgânico e o materialismo mecanicista, que resume o comportamento humano em reflexos condicionados. Entretanto, essas tendências negligenciavam algo crucial para Luria: os aspectos socioculturais. (Tuleski; Gomes, 2020, p. 2).

Ambas as autoras ressaltam a influência direta dos aspectos socioculturais no funcionamento das funções psicológicas superiores, as quais, ainda que tenham suporte biológico, são mutáveis no decorrer dos anos, principalmente a partir das relações sociais e da dinâmica histórico-cultural que o sujeito está inserido (Tuleski; Gomes, 2020). Assim, entende-se que, ao desconsiderar os aspectos socioculturais, negligencia-se a compreensão de toda a construção de aprendizagem e o indivíduo é fragmentado em aspectos mecanicistas e duais, divergindo da Psicologia Histórico-Cultural. Para essa abordagem o comportamento consciente do homem advém de seu contexto, diferenciando-nos de comportamentos biologicamente programados de outros animais:

São elencados três traços principais que distinguem a atividade consciente do homem, de comportamentos mais simples: “a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos” (LURIA, 1979, p. 71, grifo do autor); esta atividade também não é determinada sempre por impressões evidentes; e, além de ela ter duas fontes que comportamentos mais simples apresentam (hereditária e resultados da experiência individual), possui a assimilação da experiência da humanidade. Outro aspecto que diferencia o homem do resto dos animais é a emergência da linguagem simbólica, que remete às relações sociais de trabalho, já que estas fizeram surgir forçosamente no homem uma necessidade de comunicação mais complexa. (Tuleski; Gomes, 2020, p. 5).

Levando em conta a quantidade de pesquisas e atuações em neuropsicologia que utilizam os conceitos de Luria sem considerar o proposto anteriormente, faz-se necessário analisar como ocorre a atuação da reabilitação neuropsicológica por profissionais que atuem com uma práxis que respeite os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, visa-se aqui compreender se é possível uma atuação com reabilitação neuropsicológica que compreenda o sujeito em sua integralidade e considere, em sua atuação, as potencialidades do sujeito em processo de cuidado e também o contexto no qual ele está inserido, refletindo como isso pode influenciar em sua reabilitação.

Diante disso, o presente trabalho tem como pergunta de partida: como ocorre o processo de atuação profissional em reabilitação neuropsicológica com base na Psicologia Histórico-Cultural? Desse questionamento, advém nosso objetivo geral, investigar como ocorre a práxis em reabilitação neuropsicológica a partir de uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), e nosso objetivo específico, buscar compreender as teorias e técnicas utilizadas para respaldar a práxis de reabilitação neuropsicológica a partir da ótica da PHC..

## **METODOLOGIA**

A pesquisa aqui apresentada foi realizada no dia 2 de abril de 2024, nas plataformas Scielo, BVS e Google Acadêmico. Para tanto, foram utilizados os descritores: “Reabilitação Neuropsicológica”+“Psicologia Histórico-Cultural”. Os critérios de inclusão escolhidos foram: trabalhos completos dos últimos cinco anos que abordassem a temática de reabilitação neuropsicológica pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Após a aplicação desses critérios, não foram encontrados nenhum material na Scielo e na BVS. Contudo, encontrou-se 23 trabalhos no Google Acadêmico, os quais, depois de aplicar os parâmetros de inclusão e exclusão determinados, resultaram em 6 trabalhos: quatro (4) artigos, uma (1) monografia e uma (1) dissertação.

A organização e separação dos trabalhos ocorreram a partir das indicações do método PRISMA (Galvão *et al.*, 2015), tendo como justificativas para a exclusão dos outros trabalhos: quatro arquivos estavam corrompidos e não foi possível fazer a análise dos conteúdos; outros sete não abordavam processos de reabilitação ou não usavam a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural no corpo do texto; três trabalhos abordaram exclusivamente aspectos educacionais não correlatos com a temática deste trabalho; era um arquivo era resumo e, por fim, dois trabalhos, dentro dos encontrados, estavam duplicados.

Após realizar essa organização dos materiais, as pesquisas foram lidas em sua integralidade e, para compreender o método de análise qualitativa escolhido, faz-se essencial recordar o que Vygotsky afirmava sobre estudos em PHC: "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético" (Vyigotsky, 1984, p.74). Assim, considera-se a pesquisa também como processual, inserida em um espaço e tempo. Além disso, ela é perpassada, em algum nível, pelo sujeito que a escreve.

Por esse motivo, após ler todo o material, o conteúdo foi correlacionado levando em consideração as limitações das pesquisas e outros preceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

O resultado obtido também não tem a pretensão de esgotar a temática e considera a impossibilidade de imparcialidade em trabalhos de cunho qualitativo. A análise do material obtido foi realizada com base nos preceitos de Minayo (2021). Em seu trabalho, ela aponta a importância da pesquisa qualitativa na área da saúde para profissões das áreas de humanas e ciências sociais, pontuando as limitações que metodologias cartesianas e biomédicas podem trazer para análises de conteúdos de pesquisa que necessitam considerar a subjetividade. Desse modo, a análise qualitativa utilizada neste trabalho considera os aspectos compreensivos, relacionais e reflexivos dessa modalidade de pesquisa, considerando as relações dialéticas e subjetivas implicadas nela (Minayo, 2021).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Vygotsky e Luria, dois dos principais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, embasaram-se no Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Marx, para fundamentar epistemologicamente a PHC. Por isso, essa perspectiva apontará para a necessidade de compreender o ser humano como inseparável de seu meio, tendo em vista que todas as relações de desenvolvimento social, cultural e histórico são construídas dialeticamente entre si e estão em uma dinâmica constante de transformação mútua, tanto nos níveis mais individuais, quanto nas lógicas grupais e culturais (Tuleski; Gomes, 2020), pois “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotsky, 2019, p.56).

Nesse contexto, para Lima (2023), a práxis em Psicologia Histórico-Cultural precisa incluir a compreensão do contexto de filogênese e ontogênese. Portanto, o sujeito em processo de cuidado, ainda que só, não está isolado de sua sociedade e de sua cultura, isto é, suas particularidades são desenvolvidas por meio das suas múltiplas relações dialéticas e vivências. Desse modo, entende-se, ainda, que a atuação em PHC, principalmente na clínica, perpassa o processo de desenvolvimento e visa a transformação:

Logo, seguindo a lógica dialética aplicada ao desenvolvimento psicológico humano, entendemos que o sujeito na sua gênese é eminentemente essa síntese entre interno e externo, o biológico e o sociocultural, entre o afetivo e cognitivo. O sujeito é essa síntese que precisa se movimentar em direção a novas sínteses (Lima, 2023, p.19).

Tendo em vista a relevância do desenvolvimento para os processos de práxis em PHC, bem como a compreensão integral do sujeito, Luria (2008), ao escrever sobre Zasetzky e seu processo de reabilitação neuropsicológica (ele sofria de amnésia e afasia, após um ferimento de guerra), relatou: “fui tendo a oportunidade de testemunhar sua longa e incansável luta para recuperar o uso de seu cérebro danificado - para viver, não apenas existir” (Luria, 2008, p.37).

Nesse relato e ao longo de seu livro, Luria não limita esse sujeito ao seu cérebro e aos danos ocasionados naquele órgão, ele estuda as funções psicológicas superiores preservadas e o caminho ativo que Zasetzky percorreu para recuperar sua existência:

A neuropsicologia proposta por eles busca as origens da consciência humana e da atividade mental na vida social do homem. Considera que a estrutura do organismo pressupõe uma organização complexa de sistemas que se expressa em uma correlação funcional na qual se unem como partes muito definidas e integradas numa estrutura funcional. Isso significa que uma função mental superior consiste em muitos componentes, e cada um dos quais se baseia no trabalho de uma zona especial do cérebro e desempenha seu papel específico no sistema (Morais *et al.*, 2023, p.3).

Assim, Luria (2008) defende que as funções psicológicas superiores (FPS) manifestam-se concretamente no cérebro, o qual apresenta três unidades funcionais. A primeira, reguladora do tônus, “localiza-se na base do cérebro, no interior das seções superiores do tronco e na formação reticular que constitui o ponto de partida da atividade vital do cérebro” (Luria, 2008, p.43). A segunda unidade, encontra-se “nas seções posteriores dos grandes hemisférios” (Luria, 2008, p.45) e atua possibilitando o processamento e a retenção de informações, sendo que seu funcionamento também participa de partes visuais, tátil-motora e auditivo-vestibular. A terceira unidade:

localiza-se nos setores anteriores do cérebro e contém os lóbulos frontais [...] Vincula-se ao mundo unicamente por meio de mecanismos do segundo bloco e só pode funcionar efetivamente se o primeiro bloco mantiver o córtex suficientemente nutrido e vigoroso. A função desse terceiro bloco é de importância decisiva; ele consiste em um poderoso aparelho que permite que a pessoa forme e sustente intenções, planeje ações e as leve a cabo (Luria, 2008, p.50-51).

Dito isso, Vygotsky (Vygotsky, 2021, p. 201) afirma que “todas as funções superiores não foram formadas na biologia, não são formadas na filogênese [...] Todas as funções mentais superiores são a essência das relações sociais internalizadas.” . Assim, com base no conceito de ZDP, Vygotsky (1995) propôs o primeiro princípio de neuropsicologia, afirmando o caráter sistêmico e dinâmico das FPS, qual seja, elas são organizadas por meio de sistemas funcionais complexos que estão integrados por diferentes setores cerebrais e se manifestam de forma diferente em crianças e adultos, pois são modificadas a partir dos processos de automatização e de aprendizagem de cada um. O segundo princípio é o da gênese social das FPS, isto é, o processo de interiorização da socialização. Já o terceiro princípio refere-se ao problema da localização das funções psíquicas:

A primeira conclusão a que Vygotsky (1991) chega com relação ao problema da localização é que uma função complexa específica nunca está ligada à atividade de um

centro determinado e que é sempre produto da atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si. Tampouco a função global do cérebro segue da atividade conjunta e funcionalmente homogênea de cada um dos centros, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro separadas, diferenciadas e unidas novamente entre si hierarquicamente (Moraes *et al.*, 2023, p.5).

Considerando o exposto, Tuleski e Gomes (2022) pontuam que a Neuropsicologia da atualidade atenta-se mais para processos quantitativos frente aos qualitativos, focando, quando muito, em fatores de filogênese e ignorando aspectos ontológicos essenciais na neuropsicologia proposta por Luria, a qual, juntamente com Vygotsky, consideravam o desenvolvimento real e potencial como conceitos basilares para essa atuação. O primeiro conceito diz respeito às atividades que a pessoa consegue realizar sem o auxílio de outrem, processos consolidados de atividade. Já o potencial, refere-se às possibilidades de desenvolvimento que podem ser estimuladas e somadas por meio de trocas, mediações intrapsíquicas. Desse modo, a atuação em reabilitação neuropsicológica em PHC precisa buscar as potencialidades apresentadas e facilitar processos de mediação, não devendo focar apenas nas limitações e no cognitivismo:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (Vygotski, 1996, p. 12).

Assim, a atuação em reabilitação psicológica em PHC, por sua vez, precisa compreender os processos em sua integralidade e buscar os potenciais a serem trabalhados, sendo necessário, portanto, que se leve em conta processos contextuais que influenciam na saúde e desenvolvimento do sujeito, como as condições sociais da pessoa que está sendo analisada e outros aspectos que podem influenciar sua história de vida, como: idade, relações étnico-raciais, identidade de gênero, religião, sexualidade e outros tipos de vivências significativas e identitárias.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo Tuleski e Gomes (2020), os avanços da neurociências e da neuropsicologia desvirtuaram de alguns conceitos da PHC, especialmente ao naturalizar questões sociais, como desigualdades sociais, por exemplo, justificando-as a partir de uma lógica biologicista e reducionista, ou seja, menosprezando a importância dos contextos sócio-históricos. Desse modo, as autoras, em seu trabalho, fizeram um resgate dos trabalhos de neuropsicologia que, segundo

elas, se apropriam das ideias de Luria e Vygotsky, desconsiderando o olhar da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Os principais erros, apontados pelas pesquisadoras, consistem em considerar erroneamente os escritos de Luria e de Vygotsky como interacionistas, contrariando a complexidade dialética da obra de ambos. Além disso, muitos trabalhos encontrados pelas escritoras associam a teoria de Luria ao cognitivismo e realizam traduções lineares e simplistas de seus trabalhos, fragmentando e deturpando o legado intelectual e metodológico da PHC. Para as pesquisadoras, em muitos trabalhos, “as apropriações da obra de Luria que realizam uma assepsia em relação ao marxismo e ao materialismo histórico dialético” (Tuleski; Gomes, 2020).

Diante disso, as autoras denunciam os trabalhos de psicologia pesquisados: “[...] a grande maioria dos artigos analisados (75%) negligencia o método materialista histórico-dialético de alguma forma, seja não deixando explícita a sua relação com a PHC e com a Neuropsicologia ou não fazendo referência a ele” (Tuleski; Gomes, 2020, p.15). Em suas pesquisas, as estudiosas apontam disparates da neuropsicologia, amplamente difundida atualmente, que distorcem as ideias de Luria. Outro apontamento sobre as apropriações indevidas dos postulados do psicólogo refere-se às consequências de uma neuropsicologia asséptica, dicotômica e que centraliza sua atuação em aplicação de testes padronizados, adicionando as provas Lurianas como mais um dos instrumentos de normatização e ignorando as questões acima pontuadas. Para resumir as incompatibilidades com os preceitos de Luria e Vygotsky, elas trouxeram:

Com relação ao equívoco da fundamentação teórica, podemos ramifica-lo, para fins didáticos, em cinco tópicos: (1) a fragmentação da relação da Neuropsicologia com a PHC, que gera (2) a quebra da continuidade dos estudos de Luria e Vigotski e a também consequente (3) assepsia quanto ao materialismo histórico-dialético – que já foi explicada no tópico anterior – (4) a exclusão dos aspectos fundantes da própria Neuropsicologia luriana e, por último, (5) a supervalorização de aspectos quantitativos em detrimentos de aspectos qualitativos (Tuleski; Gomes, 2020, p.16).

Considerando as críticas válidas e bem fundamentadas trazidas por Tuleski e Gomez (2020), percebe-se que a atuação em neuropsicologia, ainda que originalmente tenha advindo da PHC, atualmente tende a distanciar-se de seus princípios. Tendo isso em vista, os trabalhos encontrados nesta pesquisa também serão observados com base nos parâmetros críticos trazidos pelas autoras, visando filtrar possíveis inconsistências. Tuleski e Gomes (2020), no que concerne à atuação em neuropsicologia em PHC, trazem o conceito de Zona de Desenvolvimento Real e Potencial para pensar o uso dos testes psicológicos. Baseadas na teoria de Vigotski, elas afirmam que os testes psicológicos padronizados analisam estaticamente o

desenvolvimento infantil, não captando a dinamicidade que é o vir-a-ser da criança. Em outras palavras, esses testes não conseguem identificar o potencial de desenvolvimento que, segundo Vigotski, é mais relevante do que o desenvolvimento real, já consolidado..

Ainda sobre a crítica e a análise da atuação em neuropsicologia, as autoras apontam que “É importante esclarecer que a avaliação neuropsicológica luriana, para que possa cumprir com seus objetivos, é mais respaldada por critérios qualitativos”(Tuleski; Gomes, 2020, p. 18). Mais especificamente sobre a reabilitação em neuropsicologia soviética, discutem que:

Por exemplo, Luria e Majovski (1977) posicionam-se de forma contundente contra a Neuropsicologia Americana, tecendo crítica à orientação quantitativa, sem um enfoque teórico norteador, que acabava conduzindo a diagnósticos errôneos. Fizeram a crítica aos testes padronizados e estandarizados, que eliminavam a subjetividade do investigador, cujas informações não possibilitavam o desenvolvimento de métodos eficazes para reabilitação. Analisam a neuropsicologia Soviética e a Americana demonstrando a diferença em seus enfoques. A primeira visava compreender detalhadamente e qualitativamente cada sintoma apresentado, estabelecendo a correlação entre as áreas lesionadas, a profundidade da lesão e as possibilidades de reabilitação, considerando o nível de desenvolvimento do indivíduo, orgânico e cultural. A segunda estabelecia um conjunto de sintomas padrão e abstrato para cada patologia e a bateria de testes avaliava de acordo com o número de sintomas correspondentes, estabelecia-se o diagnóstico e supunha-se a área afetada. (Tuleski; Gomes, 2020, p. 18).

Considerando as discussões apresentadas, analisa-se a monografia encontrada nas buscas, a qual , tendo como base a PHC, pesquisa como ocorre “o modo de organização social como dimensão formativa da subjetividade”. Os autores comparam a psicologia denominada de “tradicional” com a Psicologia Histórico-Cultural. Ao analisar a neuropsicologia, eles também criticam pesquisas que dicotomizam o social do neurológico, como a neurociência social. Segundo eles, a última fragmenta as funções psicológicas superiores ao analisar o social isoladamente e não em relação à dialética com as demais funções e com o contexto de vida do sujeito. Ademais, muitos dos trabalhos encontrados por Spindola, Santos e Vieira (2022) também buscaram entender quais regiões cerebrais estão conectadas ao comportamento, o que viola diversos preceitos da PHC (Spindola; Santos; Vieira, 2022)

Dessa forma, os autores se apoiam em Hazin *et al.* (2018) para pontuar a importância de se buscar uma neuropsicologia que seja condizente com a realidade de saúde brasileira, que inclua a multiplicidade cultural e as minorias políticas de seus povos, bem como que dialogue de maneira coerente com as desigualdades sociais e suas implicações no desenvolvimento dos seres humanos, realizando intersecção com os conhecimentos da educação e do trabalho. Ainda que tenham trazidos esse autor como resistência para uma práxis ética em neuropsicologia, Spindola, Santos e Vieira (2022) não elaboraram ou sistematizam como tal premissa ocorreria, mas ressaltam a importância da participação ativa em lutas para transformações sociais, enfatizam a

compreensão integral e dialética da vivência humana e também dão destaque para a participação metodológica do Materialismo Histórico-Dialético na atuação psicológica.

Como a mencionado, ao falar de integralidade do cuidado e ao pensar na atuação neuropsicológica em PHC, faz-se relevante considerar a intercessão desse cuidado na inclusão escolar, principalmente ao considerar que processos de reabilitação/habilitação psicológica perpassam a esfera da aprendizagem e reaprendizagem de algo a partir de uma nova realidade de existência. Elas — a integralidade do cuidado e atuação neuropsicológica—, quando relacionada ao desenvolvimento ou a processos de reaprendizagem, serão adaptativas, considerando as diferenças e limitações para cada idade, os processos ontológicos e a ZDP de cada pessoa (Silva; Gomes, 2021).

Silva e Gomes (2021) e Sá (2022) apontam para a educação escolar como apenas uma das instâncias educativas que perpassam o desenvolvimento. Assim, elas afirmam que a educação escolar inclusiva carrega saberes históricos e culturais que mediam o desenvolvimento infantil. Por isso, deve-se buscar incentivar o potencial da criança para que ela possa elaborar suas habilidades. Dito isso, as capacidades e os incentivos precisam ser coerentes com as necessidades da criança, sem segregá-las. Para tal, defende-se a democratização do ambiente escolar, a promoção de saúde, a despatologização e a equidade.

Para realizar esse feito, Silva e Gomes (2021) propõem a utilização da neuropsicologia luriana para uma compreensão sobre os processos de aprendizagem, assim como de não-aprendizagem, corroborando para uma visão integral e crítica do sujeito. Sabendo que a constituição das funções psicológicas superiores são perpassadas por diversos fatores, como mencionado anteriormente, o fator econômico ganha destaque em uma sociedade capitalista e capacitista, uma vez que ele. Pois o mesmo pode facilitar ou dificultar o acesso a mediadores e a processos inclusivos. Nesse sentido, as autoras ainda reforçam: “as falhas na execução de tarefas em âmbito escolar não necessariamente podem ser caracterizadas como disfunções neuropsicológicas, mas sim falhas na execução do ato educativo” (Silva; Gomes, 2021, p.410).

Desse modo, Sá (2022) também afirma que a escola é um dos principais mediadores pedagógicos, pois auxilia na apresentação das crianças aos signos e aos mediadores culturais, o que possibilita que elas sejam inseridas nas complexidades sociais que as cercam, assim como viabiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dito isso, em seu trabalho, Sá (2022) tomará a PHC como base para discutir os mecanismos compensatórios que são desenvolvidos para suprir possíveis comprometimentos no desenvolvimento. Para isso, exemplifica com um estudo de caso:

O processo de compensação não objetiva eliminar a deficiência, visto que é uma condição da pessoa, mas buscar vias alternativas, caminhos compensatórios para alcançar o desenvolvimento através das Funções Psicológicas Superiores (FPS), pois “o defeito não é somente debilidade, mas também força” (VYGOTSKI, 1997, p.79). Assim a criança com deficiência intelectual pode se desenvolver completamente, mas para isto será necessário a utilização de vias díspares, com a utilização de signos e instrumentos possivelmente diferentes, ainda que precise de mais tempo ou de outros recursos, outras estratégias, deste modo “o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se manifestam ao desenvolvimento e à educação, e as forças íntegras da psique” (Sá, 2022, p. 20-21).

Sá (2022) apresentará intervenções possíveis para estimular o desenvolvimento desses caminhos compensatórios nas crianças. A primeira postura para uma práxis ética que ela defende é sobre a necessidade de não comparar o desenvolvimento de crianças com deficiências com crianças sem elas. A autora alega que essa atitude só reforça lógicas de exclusão. Sua justificativa para a assunção dessa postura fundamenta-se no fato de que são essas crianças apresentam funcionamentos diferentes, logo os seus processos precisam ser lidos e ponderados com base em planos social e educacional de cada uma, focalizando, desse modo, um trabalho que explore as potencialidades infantis e não evidence suas limitações.

Isso não implica afirmar que serão desincentivados os conhecimentos da criança sobre o próprio corpo ou sobre os possíveis obstáculos sociais, como a acessibilidade e o capacitismo. Ao contrário, “seus efeitos e significados sociais que afetam o modo como o entorno social se organiza e se estrutura, pois o gênero humano é produto e produtor de sua própria condição de existência, que se constituem num processo dialético entre desenvolvimento cultural e individual” (Sá, 2022, p.46). Em outras palavras, almeja-se que a criança construa um processo de apropriação de si e viabilize uma construção de autoestima que proporcione estratégias de enfrentamento e mecanismos compensatórios frente aos obstáculos colocados.

Esse processo compensatório ocorre por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o qual é viabilizado por mediações instrumentais e simbólicas facilitadas por outrem. Esses caminhos compensatórios possibilitam que a criança atribua significados aos seus signos e continue seu processo de desenvolvimento. Caso isso não ocorra, pode implicar em percalços adaptativos, que podem ser múltiplos, entre os quais estão: limitações fisiológicas, contratempos nos processos de assimilação, questões afetivas com as pessoas que auxiliam no processo de aprendizagem, utilização de instrumentos inadequados. Tudo isso pode ocasionar o que a autora denomina de bloqueio das funções psicológicas superiores, o que pressupõe a necessidade de reelaborar e reorganizar as estratégias de mediação (Sá, 2022).

Borges e Moraes (2020), por sua vez, perceberam que as maiores demandas na clínica neuropsicológica são referentes a questões com aprendizagem e desenvolvimento, afirmando, assim, que a práxis neuropsicológica em Psicologia Histórico-Cultural:

[...] tem o objetivo de identificar o desenvolvimento positivo ou negativo dos diferentes fatores neuropsicológicos que integram sistemas funcionais complexos necessários para a realização de qualquer atividade (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2008). Esses fatores neuropsicológicos, que correspondem ao trabalho de áreas específicas do cérebro, se desenvolvem e se organizam em sistemas funcionais no curso dos diferentes tipos de atividade-guia em cada idade psicológica (LEONTIEV, 2009). Uma vez estabelecida a atividade guia, o conteúdo de sua idade psicológica pode ser utilizado como mecanismo para estimular cada um dos fatores (Borges; Moraes, 2020, p.17).

Sendo assim, os autores propuseram um protocolo interventivo, o qual se divide em 5 etapas: “ 1. Avaliação da criança no primeiro ano (subdividido em quatro trimestres); 2. Avaliação do jogo objetal; 3. Avaliação do jogo simbólico; 4. Avaliação do jogo de papéis; 5. Avaliação do jogo de regras” (Borges; Moraes, 2020, p.13). Os autores contextualizam o aparato teórico de desenvolvimento infantil e a proposta neuropsicológica de Luria para construir uma avaliação neuropsicológica interventiva que investiga as funções elementares, funções psicológicas superiores e diversos outros aspectos contextuais de crianças em diferentes etapas do desenvolvimento. Tudo isso, embasado no repertório de cada criança e na busca por entender como está o desenvolvimento de suas ações culturais e simbólicas dos objetos, bem como habilidades criativas e sociais e diversos outros aspectos pertinentes ao processo em questão:

Todas as etapas possuem indicações da correspondência das idades psicológicas em idades cronológicas, instruções, lista de materiais requeridos para a aplicação e espaços para registro de respostas às intervenções sugeridas, já que se disponibilizam algumas sugestões de mediação que podem ser úteis caso a criança não realize a atividade com autonomia. O manual do protocolo introduz o referencial teórico que fundamenta o instrumento e oferece recomendações e instruções para aplicação e interpretação dos dados (Borges; Moraes, 2020, p.14).

Por fim, Morais *et al.* (2023) também trouxeram uma proposta de avaliação psicológica interventiva pediátrica, mas, nesse caso, para o modelo virtual, que foi aplicada durante o período pandêmico. Eles pontuaram sobre as perdas de não aplicar o método presencialmente, entre elas estão: ausência de contato vivencial presencial e complexificação da aplicação de testes. No entanto, os autores ponderam sobre seus benefícios e suas possibilidades, como, por exemplo, a amplitude de público e a flexibilidade das intervenções. Os pesquisadores ainda apontaram que foram necessárias adaptações para o novo formato de *settings*, tais como a construção de instrumentos exclusivos para o ambiente virtual, a participação dos pais em algumas situações e a necessidade de gravar algumas sessões para manter a qualidade do

atendimento. Além disso, foi necessário ainda retirar a limitações de números encontros, para que pudesse ter um panorama de intervenção neuropsicológica com mais qualidade:

A eficácia da elaboração de métodos para a intervenção neuropsicológica de crianças e adolescentes se relaciona com os seguintes aspectos: 1. Estabelecimento de uma relação direta entre o diagnóstico sugerido e a proposta de intervenção; 2. Conhecimento das necessidades psicológicas básicas de cada idade ontogenética; 3. Necessidade de um desenho dos métodos que correspondam à síndrome neuropsicológica e à idade psicológica/nível educativo de cada paciente; 4. Consideração das características particulares e individuais do paciente relacionadas com sua situação social de desenvolvimento e de vida; 5. Possibilidades de mudanças e adaptação dos materiais, procedimentos e tempos utilizados durante a avaliação; 6. Possibilidades de alteração e adaptação dos materiais, procedimentos e tempos utilizados durante a intervenção (Moraes *et al.*, 2023, p. 8).

Moraes *et al.* (2023) ainda apontam como princípios teórico-metodológicos básicos para a atuação em neuropsicologia infantil: i) formação do mecanismo funcional cerebral com base nos mecanismos fortes; ii) interiorização gradual das ações que incluem o mecanismo cerebral a ser trabalhado; iii) inclusão das ações na atividade guia própria da idade psicológica de cada criança; iv) organização das sessões de correção de acordo com o uso da ZDP. Eles afirmam:

A intervenção neuropsicológica deve garantir o desenvolvimento da criança junto com a conformação dos sistemas funcionais que correspondem às suas ações. Pode ser de uma reorganização intra ou intersistêmica dos sistemas funcionais que já foram anteriormente adquiridos pelo paciente (Luria, 1979). Queremos sublinhar que a aquisição de uma ação cultural nova sempre implica na conformação de um sistema funcional novo desde a participação do sistema nervoso central e periférico (Leontiev; & Zaporozhets, 2012). Esses sistemas funcionais formam bases para a produção futura de outros novos que utilizam os mesmos elementos funcionais do sistema anteriormente criado (Leontiev, 1983). Esse princípio permite que a reabilitação tenha um efeito duradouro e ultrapasse os limites de um simples treinamento (Moraes *et al.*, 2023, p.6).

Os autores ressaltam que o objetivo da intervenção neuropsicológica infantil é auxiliar na aquisição e consolidação de novos conhecimentos, respeitando e compreendendo cada período do desenvolvimento da idade psicológica de cada criança. Por esse motivo, outro conceito muito utilizado na práxis em neuropsicologia, com base na PHC, é o de ZDP. A psicóloga(o) pode mediar tais processos de reabilitação por alguns meios: “1) a base orientadora da ação elaborada pelo adulto ou reabilitador; 2) com as operações de execução da ação; 3) de acordo com o plano de realização da ação (material, materializada, perceptiva, verbal etc.)” (Moraes *et al.*, 2023, p.7). O primeiro aspecto irá buscar identificar os sentidos e significados que atendem à necessidade do sujeito, buscando elaborar um plano de ação que corresponda ao encontrado; o segundo ponto diz respeito ao auxílio mediador da psicóloga em situações necessárias durante o processo de habilitação ou reabilitação; e o terceiro visa implementar ações

práticas e intelectuais que podem contribuir para a intervenção neuropsicológica (Moraes *et al.*, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que, ainda que os trabalhos pesquisados não tenham trazidos a sistematização de como ocorre a práxis de reabilitação neuropsicológica em Psicologia Histórico-Cultural, os materiais apresentam pistas de como esse trabalho pode ocorrer. Ainda, eles apontam como o acervo teórico deixado pelos pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural possibilita pensar o que não deve ocorrer, como: o olhar fragmentado do sujeito; os reducionismos biologicistas centralizados no funcionamento cerebral; a análise patologizante descontextualizada e estigmatizante da pessoa em processo de reabilitação/habilitação neuropsicológica; e o descaso para as origens teóricas da neuropsicologia, como os preceitos da PHC.

Logo, considera-se, a partir do que foi encontrado, que a pessoa que atua, com base nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial com reabilitação neuropsicológica, deve ter uma conduta que compactua com o cuidado integral do sujeito, considerando o contexto histórico, cultural e social dele, levando em conta as relações dialéticas presentes e buscando saber as potencialidades do sujeitos — o que inclui investigar quais funções psicológicas superiores estão preservadas e como elas podem contribuir para o processo de reabilitação.

Pode-se observar, por fim, que as pesquisas encontradas sobre reabilitação neuropsicológica pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural foram escassas, ainda que exista um amplo arcabouço teórico de PHC que possibilite pensar a atuação nesse cenário, o presente trabalho trás de forma ínfima recortes do que pode ser explorado e aprofundado na PHC no contexto de reabilitação neuropsicológica.

## REFERÊNCIAS

BORGES, C. ; MORAIS, C. Proposta de instrumento de avaliação do desenvolvimento da atividade lúdica segundo abordagem Histórico-Cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 243–268, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57367>. Acesso em: 2 abr. 2024.

CAMARGO, A. A. S. B.; RODRIGUES, L. C. S. S.; BALERO, P. F. da S. Música na Promoção da Aprendizagem em Crianças com Transtorno Específico de Aprendizagem. *In: SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNEVANGÉLICA*, 6., 2021, Anápolis, Goiás. **Anais**, p. 1-24. Goiás: Curso de Psicologia, Universidade Evangélica de

Goiás. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/18679>. Acesso em: 2 abr. 2024.

COELHO, P. C. **Contribuições da escola de AR Luria para o desenvolvimento do diagnóstico neuropsicológico**. 2018. Monografia (Especialização em Neurociências)- Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,. 2018  
Disponível em:  
[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ICBB-BDAU5H/1/tcc\\_ufmg\\_pamela\\_revisto\\_\\_\\_fev2019.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ICBB-BDAU5H/1/tcc_ufmg_pamela_revisto___fev2019.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024

FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

GALVÃO, T.F.; HARRAD, T.S.A. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol. Serv. Saúde**, [s.l.], v. 24, n. 2, 2015.  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCNF/?format=pdf&lang=p> . Acesso em: 2 abr. 2024.

HAZIN, I.; FERNANDES, I.; GOMES, E.; GARCIA, D. Neuropsicologia no Brasil: passado, presente e futuro. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1137-1154, 2018. Disponível em:  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812018000400007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000400007).

LIMA, A.I.B.; NETO, J. da S. O.; CLARINDO, J.M. (Orgs). **Práxis na clínica Histórico-Cultural: por uma clínica de transformação e do desenvolvimento**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2023.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis, Rio de Janeiro :Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo , v.9, n.22, p. 521-539, 2021. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>. Acesso em:2 de abr. 2024.

MORAIS, C. P. G.; SOLOVIEVA, Y.; CHASTINET, J. B.; ROJAS, L. Q. Reflexões sobre o trabalho on-line da neuropsicologia infantil numa visão histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasil/México, v.43, p.1-16, 2023.  
Disponível em:<https://pesquisa.bvsalud.org/gim/resource/ru/biblio-1431120>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SÁ, K. F. C. de. **Teoria Histórico-cultural: Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista , São Paulo, 2022. Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/009dc703-97d2-4953-96ec-3bc50c9ebc2c/content>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SILVA, T. C. da; GOMES, G. Produções sobre Neuropsicologia e suas contribuições para a (des) patologização da Educação. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n.117,; p. 397-415, 2021.  
Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n117a09.pdf> . Acesso em: 2 abr. 2024.

SPINDOLA, C. S.; SANTOS, H. L. C.; VIEIRA, M. E. T. **O modo de organização social como dimensão formativa da subjetividade**. 2022. Monografia (Graduação em Psicologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15937/Relat%c3%b3rio%20Monografia\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15937/Relat%c3%b3rio%20Monografia_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 2 abr. 2024.

TULESKI, S.; GOMES, M. D. H. As apropriações dos estudos neuropsicológicos de Luria na atualidade. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 10, n.13, p. 178-201, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2019.

\_\_\_\_\_. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

# APRECIÇÃO DE ARTE E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS COMPLEXAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Lígia Carvalho Libâneo<sup>27</sup>

## RESUMO

O presente estudo, de cunho teórico, fundamentado, na perspectiva histórico-cultural, formulada por Lev Vygotsky e colaboradores, objetiva compreender as possibilidades da arte como materialidade mediadora do desenvolvimento psicológico complexo. De modo complementar, objetivos específicos dele foram: (a) compreender as diversas significações do objeto de estudo “arte” na produção de Lev Vygotsky; (b) construir relações entre a apreciação de arte e o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, a partir de pesquisas que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural; e (c) vislumbrar possibilidades de tomada da arte como materialidade mediadora do desenvolvimento psicológico complexo, em contextos de trabalho de psicólogas, incluindo a clínica histórico-cultural. Para isso, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, realizando uma pesquisa no periódico da Capes com os seguintes descritores: “arte”, “funções psicológicas” e “perspectiva histórico-cultural”. Analisamos que a proposição de uma atividade com arte pode movimentar o psiquismo e a dinâmica consciente e inconsciente, constituindo uma situação social de significação de motivos e de necessidades. Espera-se com esse estudo contribuir com psicólogas na compreensão da importância da arte na movimentação do psiquismo.

**Palavras-chave:** psicologia; arte; funções psicológicas; Psicologia Histórico-Cultural.

## INTRODUÇÃO

Os objetos artísticos podem compor de diferentes formas a atividade profissional da psicóloga. A profissional pode indicar um objeto artístico como materialidade mediadora para movimentação do psiquismo. Esse objeto pode ser um livro, um filme, uma fotografia, uma performance etc. O objeto artístico pode ser acessado na presença da profissional ou pode ser feita uma recomendação para apreciação dele.

Uma outra possibilidade é o relato do próprio paciente/cliente/público da intervenção sobre uma materialidade artística que tenha sido mediadora da movimentação de seu psiquismo.

---

<sup>27</sup> Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Psicóloga escolar na Universidade de Brasília. Professora do curso de Psicologia do UniProjção. E-mail: ligiaclibaneo@gmail.com

Assim, a pessoa pode trazer para o espaço do encontro com a psicóloga um objeto, o seu relato, sua produção de sentidos e significados sobre um objeto artístico, como uma imagem, um vídeo, um livro, uma música. Também pode acontecer de a intervenção psicológica criar uma atividade com objetos vinculados à arte, como colagem, fotografia, escrita, entre outras formas artísticas, os quais podem possibilitar desenvolvimentos do psiquismo.

Diante dessas inúmeras possibilidades e com intuito de reunir fundamentos teórico-metodológicos para tomada de objetos de arte e materiais de arte como materialidades mediadoras do desenvolvimento psicológico complexo, na atuação profissional de psicólogas, realizamos este estudo. O objetivo geral dele é compreender as possibilidades da arte como materialidade mediadora do desenvolvimento psicológico complexo, como entende a perspectiva histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e colaboradores. No contexto da pesquisa e da prática profissional de psicólogas, Petroni e Souza (2014) apresentam as materialidades mediadoras como:

representadas pelas diversas expressões artísticas – textos literários, músicas, filmes, fotografias, reproduções de pinturas – tomando como base Vygotsky (1925/2001a), quando diz que a arte pode ser utilizada como um instrumento psicológico mediador, um signo que possibilita ao sujeito o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Petroni; Souza, 2014, p. 450).

Tivemos como objetivos específicos do estudo: (a) compreender as diversas significações do objeto de estudo “arte” na produção de Lev Vygotsky; (b) construir relações entre a apreciação de arte e o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, a partir de pesquisas que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural; e (c) vislumbrar possibilidades de tomada da arte como materialidade mediadora do desenvolvimento psicológico complexo, em contextos de trabalho de psicólogas, incluindo a clínica histórico-cultural.

## **METODOLOGIA**

Adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, utilizando como fontes livros, artigos e capítulos de livros de autores da perspectiva histórico-cultural. Para atender ao objetivo de “compreender as diversas significações do objeto de estudo ‘arte’ na produção de Liev Vygotsky”, estudamos quatro textos escritos por Vygotsky. O primeiro deles é o livro *Psicologia da Arte*, tese de doutorado do autor, publicado no Brasil em 1999, pela editora Martins Fontes. O segundo é o capítulo “Educação Estética”, presente no livro *Psicologia Pedagógica*, publicado pela editora Martins Fontes em 2004. Também fizemos o estudo do livro “Liev S. Vygotsky: escritos sobre arte”, organizado, traduzido e com notas de Priscila Marques, publicado em 2022, pela Editora Mireveja.

Nesse livro constam resenhas críticas sobre teatro, dança, artes plásticas e literatura, escrita por Vygotsky, em sua fase jovem (1915-1928), quando atuou como crítico artístico em jornais e revistas do período pré e pós-Revolução de 1917, na cidade de Gomel. São textos em que, segundo Smolka (2022, p. 15), na apresentação do livro, “delineiam-se aspectos que integram a gênese de suas elaborações teóricas e que vão ancorar as teses da psicologia histórico-cultural”, entre elas estão a arte — como técnica social dos sentimentos — e a psicologia da criação pelo ator. Por fim, dedicamo-nos ao texto “Sobre a questão da psicologia da criação pelo ator”, traduzido por Priscila Marques e publicado no Brasil, em 2023, na revista Pro-Posições.

Para investigar o objetivo “construir relações entre a apreciação de arte e o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, a partir de pesquisas que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural”, fizemos uma busca nas bases de dados dos periódicos Capes com os seguintes descritores: arte, funções psicológicas, histórico-cultural. Das leituras de títulos, resumos e palavras-chave, focalizamos, para estudo dos textos na íntegra, nas reflexões produzidas sobre a atuação profissional de psicólogas/os. Além da pesquisa nos Periódicos Capes, realizamos uma busca do tipo bola de neve de textos que aproximavam os temas arte e desenvolvimento das funções psicológicas complexas, demonstrando aspectos pormenorizados dessa relação, sem somente citá-la.

Para explorar o objetivo “vislumbrar possibilidades de tomada da arte como materialidade mediadora do desenvolvimento psicológico complexo, em contextos de trabalho de psicólogas, incluindo a clínica histórico-cultural”, tecemos aproximações entre as produções de Vygotsky, de seus colaboradores e de autores contemporâneos. O intuito dessas aproximações foi o de refletir sobre como a arte possibilita o desenvolvimento psicológico complexo, tanto com relação ao desenvolvimento de funções psicológicas específicas quanto com relação a novos nexos entre as funções.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano foi desenvolvida no contexto da União Soviética do século XX, pelo psicólogo bielorrusso Lev S. Vygotsky, em colaboração com outros pesquisadores, entre os quais se destacam Alexander Luria e Alexei Leontiev. Os estudiosos dedicaram-se à compreensão da ação mediada como fundante do psiquismo humano, interessando-se na gênese histórico-cultural dos processos psicológicos. Linhares e Facci (2021) apresentam três elementos fundamentais para compreender o psiquismo

humano à luz das leis históricas do desenvolvimento, são eles: as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cultural da conduta ou do comportamento e o domínio dos próprios processos do comportamento.

Em seu livro “Desenvolvimento cognitivo”, Luria comenta que, apesar dos avanços da psicologia científica, sempre se ignorou a “origem social dos processos mentais superiores” (Luria, 2013, p. 19). Para ele, as pesquisas descreviam os mesmos padrões “para homens e animais, para homens de diferentes culturas e épocas históricas distintas e para processos mentais elementares e formas complexas de atividade mental” (p. 19).

Frente a esse contexto da Psicologia da época, o que buscavam, a partir da iniciativa de Vygotsky, era a abordagem da consciência humana como um produto da história social, considerando a influência do sistema socioeconômico e das formas existentes de atividade social sobre a consciência individual (Luria, 2013). Eles criticavam as perspectivas que apontavam a consciência como imutável, passiva ou dada *a priori*. Leontiev postulava que a atividade humana e a consciência constituíam uma unidade dialética, uma vez que a primeira é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens, ao mesmo tempo que regula a atividade produtora da vida humana (Asbahr, 2014).

Para Linhares e Facci (2021), os estudos histórico-culturais sobre o cérebro, tomando-o como órgão material, tiveram “um papel decisivo na concepção de um psiquismo reflexo da realidade, com condições sociais objetivas interferindo no desenvolvimento” (Linhares; Facci, 2021, p. 31). Essa investigação demandou métodos apropriados, que não dicotomizassem as dimensões natural e histórico-cultural, biológica e social. Além das mudanças metodológicas da investigação psicológica, modificaram o próprio caráter da análise psicológica e dos seus conceitos.

Comentando a perspectiva histórico-cultural, Oliveira (1995) afirma que a espécie humana distingue-se das outras espécies animais pela existência do trabalho e dos signos mediadores. O conceito de trabalho é apropriado do materialismo histórico-dialético e entendido como:

[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2011, p. 211 *apud* Linhares; Facci, 2021, p. 37).

O conceito de mediação também é trazido da filosofia marxista e é concebido como “interposição que provoca transformação, encerra intencionalidade socialmente construída e

promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins, 2013, p. 46 *apud* Linhares; Facci, 2021, p. 37).

No Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que o ser humano produz artefatos culturais e instrumentos de natureza física que objetivamente modificam a realidade e funcionam como ampliadores de suas potências de intervenção no e sobre o mundo. De modo análogo à criação e à utilização de instrumentos de natureza física, Vygotsky (2007) propôs que, para solucionar um problema de natureza psicológica, o humano tornou-se inventor de mediadores simbólicos, meios auxiliares, denominados pelo autor como e signos. Esses mediadores são instrumentos psicológicos que orientam a atividade interna humana e modificam suas relações sociais. Linhares e Facci (2021, p. 45) destacam o “salto qualitativo do psiquismo humano tendo o emprego dos signos como mediação fundamental, que regulam e explicam o comportamento humano”.

Nesse sentido, Vygotski (2011) propõe que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, pela “linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante)” (Vygotski, 2011, p. 869). É a internalização dos signos, como categoria central no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que possibilita transformações significativas do psiquismo como sistema funcional e construção das atividades culturais humanas (Linhares; Facci, 2021).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Martins e Eidt (2010) explicam que “atividade especificamente humana, o trabalho, produziu objetivações de diferentes tipos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência” (Martins; Eidt, 2010, p. 681). No caso da arte, explica Vygotsky que “a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade” (Vygotski, 1999, p. 315).

De que modo a arte torna-se instrumento da sociedade foi um dos questionamentos apresentados por Lev Vygotski. Um dos problemas colocados por ele na investigação do objeto “arte” é a especificidade dele, que distingue a reação estética dos demais comportamentos humanos. Para o psicólogo, a arte não é um “simples ressonador, um amplificador e um aparelho

transmissor do contágio pelo sentimento” (Vygotsky, 1999, p. 304), bem como ela não tem como tarefa contagiar muitas pessoas com o sentimento de apenas uma, pois “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que supera o sentimento comum” (p. 307).

O interesse de Vygotsky (1999) por compreender as especificidades da arte no desenvolvimento do psiquismo levaram-no à elaboração da tese de que a arte é o social em nós. Esse social não pode ser tomado apenas como coletivo, como a existência de uma multiplicidade de pessoas. Para o autor, o social está presente até onde “há apenas um homem e as suas emoções pessoais” (Vygotsky, 1999, p. 315). Isso porque a “arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (p. 315). O sentimento não é algo que se torna social, ele torna-se pessoal.

Neves e Souza (2018, p. 18) referem-se à arte como materialidade mediadora, pois compreem “que as diferentes expressões artísticas, tais como: filmes, fotografias, reproduções de artes visuais, textos literários, músicas etc, se constituem como produções humanas, por isso materialidade, e permitem acessar o sujeito por meio da mediação (Souza, Petroni; Dugnani, 2011)”. Essa mediação tem uma outra qualidade.

A obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais, “estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética” (Vygotski, 2004, p. 333).

Segundo Vygotski (2004), a vivência estética é constituída por três momentos: estimulação, elaboração e resposta. Nesse sentido é preciso admitir que “o próprio receptor constrói e cria o objeto estético” (Vygotsky, 2004, p. 333). Exemplifica o autor russo: “quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou uma ação, o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor” (p. 333-334). Esse trabalho de “síntese criadora secundária” (p. 334) requer de quem o percebe a reunião em um todo e a sistematização dos elementos dispersos da totalidade artística. A percepção é uma das primeiras funções psicológicas superiores mobilizadas na apreciação de arte (PetroniI; PissolattiI, 2016). São “os afetos que possibilitam o acesso ao sujeito por meio da obra de arte, e a percepção, tendo em sua base o afetivo, possibilita o sujeito se identificar ou não com a obra de arte” (Camargo; Silva; Carvalho; Souza, 2023, p. 274).

Nisto reside um importante elemento para a proposição pela psicóloga de uma atividade

com arte. Quando essa profissional indica um objeto artístico, ela deve compreender que “a evocação voluntária e criação artificial de novas emoções não está baseada na interferência direta de nossa vontade sobre a esfera dos sentimentos, como ocorre no campo do pensamento e do movimento” (Vygotski, 2023, p. 11). A psicóloga não pode garantir que o objeto escolhido por ela mobilize afetivamente o sujeito com quem está trabalhando e nem que esta mobilização tenha o direcionamento imaginado.

Em pesquisa com gestores e profissionais da saúde, Petroni e Pissolatti (2016) intencionaram promover a ampliação da consciência dos participantes, por meio do contato com as materialidades mediadoras, em particular com imagens. As pesquisadoras comentam que as imagens, ao tocar os sujeitos pelo sensível, “mobilizaram a força motriz afetivo-volitiva e iniciaram um processo de estabelecimento de novos nexos entre as funções psicológicas, promovendo reorganizações, reestruturações, reelaborações no modo de funcionar do sujeito, tendo como um dos resultados desse processo a configuração de novos significados e sentidos” (Petroni; Pissolatti, 2016, p. 95). As autoras defendem que a “imaginação e a criação são componentes fundamentais nesse processo, pois são elas que abrem caminho para a interpretação que daremos àquela obra, já que ela não está acabada” (p. 84). Para elas, a avaliação que será feita da obra depende, diretamente, daquilo que é percebido nela e do que se expressa sobre ela. A obra, elas argumentam, não é boa ou ruim, mas é o efeito que ela provoca que fará com que seja entendida de uma ou outra maneira (Petroni; Pissolatti, 2016).

Por isso é tão importante o movimento de pedir aos sujeitos que falem sobre as imagens e que eles sejam colocados a narrar, pois se encontra nas possibilidades infinitas de significação o estabelecimento de novos nexos (Petroni; Pissolatti, 2016). No processo de narração, os sujeitos “ampliam sua consciência sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, além de se apropriarem de novos conhecimentos e de novas maneiras de conhecer” (Petroni; Pissolatti, 2016, p. 86). Isto porque a arte é “outra forma de conhecimento, que nos possibilita acessar a produção humana, de uma outra dimensão, a partir dos sentimentos expressos em forma de síntese” (p. 87). O encontro com a arte e o convite para sua apreciação coloca o desafio da criação de novos modos de pensar e sentir, via elaboração e desenvolvimento das funções psicológicas complexas. Esta dinâmica é apresentada na seguinte reflexão de Souza, Dugnani e Reis (2018, p. 378):

Compreendida como uma linguagem que tem sua gênese nas relações sociais e que apresenta como peculiaridade a potência de afetar os sujeitos pela via do sensível, a obra artística, por apresentar conteúdos e formas da cultura, por um lado, e por seu caráter aberto, por outro, pode promover o estranhamento da realidade, que é condição essencial para a atribuição de novos significados e sentidos em relação ao vivido

(Dugnani; Souza, 2016; Petroni; Souza, 2014; Souza, 1998, 2016a; Souza; Dugnani; Petroni; Andrada, 2015).

A obra de arte, para atuar como instrumento psicológico, precisa confundir, paralisar, dificultar a percepção da realidade, produzir estranhamento, fazer emergir as emoções contraditórias, dificultando a atribuição de significados e a configuração de sentidos, colocando o sujeito em um estado de contemplação e reflexão. É a vivência da contradição que promove novas significações, superando a condição anterior de sentimento e pensamento. Essas novas significações incorporadas constroem novos nexos ou relações e ampliam a compreensão da realidade (Souza; Dugnani; Reis, 2018).

Comentamos até aqui sobre a proposição de uma atividade com arte pela psicóloga. No entanto, quando é a pessoa que traz para o espaço do encontro com a psicóloga um objeto artístico, da mesma forma, faz-se importante o movimento de pedir aos sujeitos que falem sobre ele, isto é, que sejam convidados a narrar. A pessoa pode relatar sobre seus estranhamentos, sobre as emoções contraditórias, sobre a atribuição de significados e configuração de sentidos, bem como sobre aquilo que confunde, paralisa e dificulta a percepção da realidade. A mediação da psicóloga diante desse movimento do psiquismo do sujeito, mobilizado pelo objeto artístico, pode constituir uma situação social de significação de motivos e de necessidades.

Conforme Martins (2015), uma das características nucleares da atividade humana é sua sustentação por motivos, por finalidades. Entretanto, segundo ela, a existência de motivos e a consciência sobre eles são dois fenômenos distintos. Disso se deduz que podem ocorrer atividades cujos motivos encontram-se ocultos para o sujeito. Os motivos não conscientes possuem a mesma determinação que qualquer outro e só podem ser reconhecidos pela pessoa com o auxílio de sua relação com o mundo circundante. Vygotski, analisa Martins (2015), coloca o problema da consciência e do inconsciente nos seguintes termos:

Tendo-se que a consciência não é um locus do psiquismo, mas uma qualidade dos processos psicológicos, o fundamento do tratamento dispensado pela psicologia histórico-cultural à questão consciência/inconsciência das vivências é sua consideração como *continuum* de consciência, estruturado na base das relações concretas da pessoa com a realidade vivida. Disto resulta que a consciência real sobre qualquer fenômeno é representada pela unidade correlacional entre o que se tem consciência e aquilo que permanece inconsciente (Martins, 2015, p. 680).

A partir da perspectiva histórico-cultural, Martins (2015) tece relações entre consciente, inconsciente e palavra. O conteúdo da consciência é dado pelo significado da palavra. Por isso, o não verbal resulta oculto e foge ao controle consciente. O significado da palavra forma-se e

transforma-se na relação ativa sujeito-objeto. O movimento de significação está relacionado com a possibilidade de conceber o inconsciente como potencialmente consciente e vice-versa. Diante disso, pensamos que a utilização da arte na intervenção psicológica, se estabelecida como relação ativa sujeito-objeto, pode produzir movimentação do psiquismo e da dinâmica consciente e inconsciente, constituindo uma situação de significação.

Na clínica histórico-cultural, Clarindo (2020) comenta a criação de novas estratégias mediadoras para as situações relatadas no processo psicoterapêutico. Segundo ele, o profissional pode propor um exercício reflexivo para que se possa ver as situações relatadas a partir de uma nova perspectiva. Entre os recursos mediadores físicos e simbólicos podem estar poemas e músicas. A partir deles, novas possibilidades mediacionais podem ser vistas em relação às situações colocadas no contexto terapêutico. Esses mediadores são ferramentas que compõem o processo psicoterápico. O psicoterapeuta deve entender que essas ferramentas têm como “função mediar processos simbólicos, transformando o ato instrumental dos sujeitos e os possibilitando ressignificar suas experiências e estarem mais conscientes de si e de suas relações” (Clarindo, 2020, p. 184).

Como dito por Vygotsky (2023, p. 11), apenas “indiretamente, pela criação de um sistema complexo de ideias, concepções e imagens, em cuja composição se insere determinada emoção, podemos suscitar o sentimento de que precisamos”). É nesse sentido que entendemos o oferecimento de uma atividade com arte ou com material vinculado a ela como possibilidade de intervenção na movimentação do psiquismo e na dinâmica consciente e inconsciente. Essa movimentação aciona e é acionada pelas funções psicológicas complexas.

Também pode acontecer de a intervenção psicológica criar uma atividade com objetos vinculados à arte ( colagem, da fotografia, da escrita etc.) que podem possibilitar a movimentação do psiquismo. Analisemos a colagem como ferramenta da psicóloga. Camargo, Silva, Carvalho e Souza (2023) apresentam a colagem da seguinte maneira:

A colagem é diferente da aglomeração de materiais, ela possibilita uma passagem para uma nova linguagem com o uso dos significados das imagens, é o momento em que novos fragmentos se encontram, fazendo uma composição; tal linguagem que possibilita diálogo com outras expressões artísticas (Camargo; Silva; Carvalho; Souza, 2023, p. 272).

No trabalho com a colagem, para além do uso de imagens físicas, as autoras sugerem que sejam pensadas as possibilidades de “colar” e “recolar” os momentos, as interações e as experiências de nossa vida cotidiana. Elas demonstram que, no próprio processo da colagem, “colar” e “recolar” constituem-se possibilidades de intervenção no modo de funcionamento

psicológico, mediante criação de ferramentas psicológicas para reflexão das temáticas que nos atravessam e nos ressignificam na vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em “Psicologia Pedagógica”, Vygotsky (2004) comenta que um dos maiores erros cometidos pela educação estética é tentar dar à arte funções pedagógicas e de ampliação de conhecimento acerca de uma determinada época, de costumes, de pessoas, de história, de algo. O estudioso comenta isso, uma vez que, apesar de retratar alguns desses aspectos, “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (Vygotsky, 2004, p. 329). Para ele, é distorcida a possibilidade da percepção artística e da relação estética, por exemplo, quando se associa concepções morais ou quando se toma a obra como pretexto para o estudo da realidade objetiva ou, ainda, quando se reduz a estética ao sentimento do agradável e a fonte de prazer. Entendemos que na atuação psicológica também deve-se ter o mesmo cuidado na atividade com arte.

Por esse motivo, discutimos nesse artigo a atividade com arte como estratégia de intervenção da psicóloga nos seguintes termos: a) as nossas funções psicológicas permitem a interpretação que será feita da materialidade artística, o que será percebido nela e o que se expressa sobre ela; b) as funções psicológicas, quanto mais sofisticadas, mais amplificadas serão as capacidades de perceber e de significar a realidade; c) a arte apresenta especificidades como materialidade mediadora do desenvolvimento psicológico complexo; d) a atividade com arte pode movimentar o psiquismo e a dinâmica consciente e inconsciente; e e) a atividade com arte pode constituir uma situação social de significação de motivos e de necessidades.

Nesse ensaio teórico preocupamos-nos com a reunião de fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, os quais podem auxiliar psicólogas na compreensão da importância da arte na movimentação do psiquismo, nos diversos contextos de atuação psicológica. No entanto, realçamos que a proposição de atividade com arte se diferencia, a depender da intencionalidade e dos motivos da psicóloga. Esses — a intencionalidade e os motivos — e, por sua vez, relacionam-se aos contextos de atuação e às características dos sujeitos da intervenção psicológica.

No caso de pessoas com deficiência, por exemplo, há que se levar em conta a necessidade de construção de caminhos alternativos de desenvolvimento, quando a organização psicofisiológica do sujeito impede a realização da atividade por caminhos culturalmente convencionados para apreciação estética daquele objeto artístico. Diz Vygotsky (2011) que todo

o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica da pessoa típica e que toda a cultura é estruturada para a pessoa dotada de certos órgãos como mão, olho, ouvido e de certas funções cerebrais, bem como todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são acomodados para a pessoa típica. Isso gera uma ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais. Na intervenção psicológica com pessoas com deficiência, é necessário inventar novas maneiras de produzir condições e possibilidades para a vivência estética, considerando as mais diversas formas de organização psicofisiológica, de modo a garantir à pessoa com deficiência o acesso à produção cultural artística e a mobilização do psiquismo pela via da materialidade artística.

Ressaltamos ainda que, neste trabalho, focalizamos em reflexões sobre atividade com arte e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas como emoção, percepção, criação, imaginação. No entanto, muitas outras funções complexas são mobilizadas no processo de apreciação de materialidades artísticas, tais como a atenção e o pensamento por conceito. Entendendo que investigações outras possam elucidar novos aspectos e possibilidades da relação entre apreciação estética e desenvolvimento psicológico complexo, apontamos essa como limitação deste estudo e sugerimos esse caminho como uma agenda para pesquisas futuras. Esse aprofundamento teórico-metodológico da perspectiva histórico-cultural para tomada de objetos de arte e materiais de arte como materialidades mediadoras do desenvolvimento psicológico contribuirá para qualificação da atuação profissional de psicólogas, no que tange, entre outros aspectos, à avaliação e à intervenção no desenvolvimento das funções psicológicas complexas.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgimgCrw67mPSch/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CAMARGO, T.; SILVA, R.e V.a N.s; CARVALHO, R. M. A.a F.; SOUZA, V.a L. Tn. Arte e Psicologia: A colagem como instrumento de trabalho do psicólogo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 122, p. 271-275, 2023. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862023000200271&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000200271&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2025.

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

LINHARES, R.;a FACCI, M.a G.s Ds. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, F. G.s; FACCI,

M.a G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, pp. 29-46.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Ícone, 2013.

MARQUES, Pa. (Org.). **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2022.

MARTINS, L. Mia. A dinâmica consciente/inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n.2, p. 679-689, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8541>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MARTINS, L. M.a; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, [s.l.], v. 15, p. 675-683, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 17-25, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.scielo.br/j/pee/a/vJF3Bqwp5kxKQdWKRn3cRWc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 1-9, 1995. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PETRONI, A. P.; PISSOLATTI, La. As imagens como materialidade artista no trabalho do psicólogo em práticas educativas: possibilidades de ampliação da consciência. *In*: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (Orgs.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Editora Loyola, 2016.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: Ciência e profissão**, [s.l.], v. 34, p. 444-459, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WJCSQxHmn8Y5Tkjw6956Mk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A.a C.; REIS, E.e C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, 2018. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/55QML8QcV9DwJF8JfgJJpfh/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Sobre a questão da psicologia da criação pelo ator. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, p. ed0020210085, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WbCM7hYh6dzjRCt6hDyFY5t/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

\_\_\_\_\_.. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_.. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

\_\_\_\_\_.. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# MULHERES E A CLÍNICA PSICOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS PAPÉIS DE GÊNERO E OS SINTOMAS DE MULHERES

Lorena Beatriz Alves de Lacerda<sup>1</sup>

Ysmenia Mariah Alves de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo analisa a influência dos papéis de gênero atribuídos às mulheres e a manifestação de sintomas psicológicos na clínica psicológica, sob uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Investiga-se como as expectativas sociais e culturais moldam a experiência das mulheres, considerando especialmente o contexto de papéis tradicionais, como cuidadora e responsável pelas tarefas domésticas. O estudo revela que mulheres frequentemente enfrentam pressões para encaixarem-se de acordo a esses papéis, o que pode contribuir significativamente para transtornos psicológicos como ansiedade, depressão e baixa autoestima. Além disso, a dificuldade em conciliar múltiplos papéis sociais e a diferenciação social entre gênero exacerbam esses sintomas. Argumenta-se que as implicações dessa relação para a prática clínica evidenciam a necessidade de intervenções sensíveis ao gênero, as quais reconheçam e abordem as complexas interações entre identidade de gênero e bem-estar psicológico das mulheres.

**Palavras-chave:** gênero; clínica; mulheres.

## INTRODUÇÃO

No cenário atual, a investigação sobre as mulheres no contexto clínico revela-se fundamental para compreender e evidenciar não somente suas experiências individuais, mas também as influências socioculturais que moldam essas experiências e como elas refletem-se no contexto clínico.

Em decorrência desta importante temática, o presente estudo propõe-se a investigar como os papéis de gênero influenciam os sintomas psicológicos manifestados por mulheres em contexto clínico, oferecendo assim uma perspectiva significativa e permitindo, por um lado, a análise das construções sociais de gênero ao longo do tempo e, por outro, a compreensão de como elas influenciam a saúde mental e emocional das mulheres.

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Potiguar - UNP, [lorennaxb@gmail.com](mailto:lorennaxb@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Potiguar- UNP, [psiysmeniamariah@gmail.com](mailto:psiysmeniamariah@gmail.com)

A escolha do tema em questão justifica-se pela constante necessidade de evidenciarmos, analisarmos e compreendermos as experiências psicológicas das mulheres dentro de um contexto mais amplo de estruturas socioculturais e como elas refletem em um ambiente terapêutico. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural permite realizar uma análise crítica das normativas de gênero e de como estas impactam não apenas a identidade individual, mas também a expressão e o enfrentamento dos sintomas psicológicos.

Além disso, este estudo busca explorar, sob um olhar da abordagem histórico-cultural, a influência de fatores históricos, sociais e culturais na construção das identidades femininas e na expressão dos sintomas psicológicos, para uma melhor compreensão desses fenômenos.

Portanto, neste trabalho propõe-se não apenas a contribuir para o conhecimento teórico sobre uma psicologia feminina, mas também a fornecer subsídios e referenciais teóricos para intervenções psicoterapêuticas que considerem as complexidades das identidades de gênero e as suas manifestações psicológicas, levando em consideração as diversas formas de expressar-se como uma mulher. Nesse caminho, tem-se em consideração também – com base em uma visão crítica acerca da temática e que considere os contextos sociais, culturais e históricos – o impacto da exploração dos papéis de gênero tradicionalmente atribuídos às mulheres, alisando, no contexto clínico especialmente, como esses papéis impactam as mulheres e como esses padrões podem se manifestar como sintomas psicológicos distintos.

## **METODOLOGIA**

Com intuito de analisar como os papéis de gênero impostos e as pressões estéticas afetam a saúde mental das mulheres e como essas questões refletem em ambiente clínico, este trabalho adota uma metodologia de revisão histórico-bibliográfica. A escolha por esta metodologia justifica-se pela necessidade de analisar criticamente a literatura existente sobre o tema. Assim, utilizamos, nesta pesquisa, fontes de dados acadêmicos como PubMed, PsycINFO, Scielo, Google acadêmico, além de livros especializados. A revisão bibliográfica seguiu um procedimento de busca sistemático, utilizando palavras-chave específicas relacionadas aos temas de interesse.

A fundamentação teórica parte da análise histórico cultural dos papéis de gênero e como eles manifestam-se ao longo dos tempos, bem como também uma análise das pressões estéticas e dos padrões impostos pela sociedade à mulher. A finalidade desse percurso é compreender como os papéis de gênero modificaram-se ao longo do tempo, dando destaque, em específico, às normas sociais que moldam a identidade feminina e as consequências psicológicas delas.

Toma-se como fundamentação , conforme já citado, a abordagem histórico-cultural, sendo ela base para todas as análises realizadas e metodologias adotadas. Um dos grandes pesquisadores da abordagem foi Lev Vygotsky, cujas obras foram lidas e analisadas, durante o processo desta investigação.

Na discussão dos resultados, pretende-se explorar as relações entre os papéis de gênero, as pressões e padrões estéticos e mentais impostos à mulher e quais são as queixas psicológicas mais comuns apresentadas por esse grupo em contextos clínicos. Esta análise permite identificar padrões e nuances que contribuam para uma compreensão mais profunda das necessidades específicas das mulheres na prática clínica psicológica.

Por fim, pretende-se destacar os principais achados do estudo, as suas contribuições para o campo da psicologia e aponta-se direções para pesquisas futuras. Reconhece-se aqui as limitações inerentes à revisão bibliográfica realizada, bem como a limitação alcançada ao escrever e analisar sobre questões raciais e econômicas que perpassam as mulheres e também ditam diferenças no modo de ser mulher e de se posicionar. Diante dessa limitação, fica evidente a necessidade de pesquisas futuras que englobam o tema.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao longo do tempo, houve diversas maneiras para definir e explicar o que seria a construção social do feminino e do masculino — ainda dentro de um binarismo de gênero, antes considerado somente o sexo biológico do indivíduo. Rocha (2008, p. 104), por exemplo, explica que essa dicotomia sobre os gêneros “Inicialmente, origina-se da diferenciação sexual biológica e, posteriormente, por uma diferenciação social através da divisão social do trabalho”. Hoje, entretanto, pode-se levar em consideração um conjunto de fatores, sendo esses fatores biológicos, sociais e culturais.

Segundo Souza (2017) :

A diferença entre os sexos – que como relação social é denominada gênero – detém particularidades que são transversais à classe e trans-históricas. Nas sociedades de classes os gêneros se constituíram de modo diverso; na sociedade capitalista, forma particular da sociedade de classes, o gênero masculino constituiu-se em torno da vida pública e o gênero feminino em torno da vida privada (Souza, 2017, p. 1656).

Como citado, a partir dessa diferenciação entre os gêneros feminino e masculino, o gênero feminino ocupa lugares e espaços diferentes na sociedade. As mulheres foram direcionadas para um espaço privado, principalmente o lar, no qual desempenham funções de cuidado da casa, do marido e dos filhos. Pode-se identificar que essa divisão está fundamentada em expectativas sociais e culturais que moldam as oportunidades e responsabilidades dessas mulheres.

É possível ressaltar ainda que as mulheres frequentemente ainda são vistas como responsáveis pelas tarefas domésticas e cuidado dos filhos, além de serem esperadas como cuidadoras da família. Conforme cita Arruda e Mondin (2017) :

Torna-se claro a atribuição por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher e ocorre um processo de naturalização desse papel. Dessa forma estabelece-se a prerrogativa de que é natural que a mulher seja responsável pela casa e pelos filhos. Essas atribuições pertencem ao campo das representações sociais que estabelecem como a mulher pode ou deve agir (Arruda; Mondin, 2017, p. 493).

Diante disso, observa-se que, mesmo tendo esses papéis de gênero atribuídos às mulheres ao longo dos anos, é possível destacar, ainda que brevemente neste trabalho, que a classe social dessas mulheres e sua etnia e raça são fatores determinantes para quais papéis lhe serão atribuídos e suas consequências na história dessas mulheres. Segundo Santos *et. al* (2016):

Um dos aspectos mais importantes que tem sido criticado por grupos de mulheres que, por suas marcas de raça, nacionalidade, cultura ou sexualidade estiveram fora das reflexões feministas mais tradicionais, se refere à forma inadequada através da qual têm sido discutidas as diferenças/desigualdades dentro da categoria mulher. Esta tem sido definida não exclusivamente a partir da análise das relações de poder entre homens e mulheres, mas, frequentemente, a partir da relação de desigualdade entre mulheres de diversas raças, etnias, classes e culturas (Santos *et. al*, 2016).

Tendo em vista que esta dinâmica é persistente desde séculos passados, é importante ressaltar que essa divisão de papéis e espaços tem raízes históricas em diferentes contextos culturais e econômicos. Raízes históricas essas que, muitas vezes, advêm de um modelo econômico ( como o modelo capitalista em que atualmente nos inserimos), como também de tradições religiosas, as quais têm grande impacto nesse modelo de divisão. No Ocidente – e especialmente no Brasil, onde as religiões cristãs predominam, conforme dados do IBGE (2010), com 86,8% da população brasileira se identificando como cristã –, observa-se uma influência constante dessa religiosidade nos estereótipos produzidos e reproduzidos. . Conforme cita Busin (2011):

Ao colocar a mulher como responsável pela Queda original e, a partir daí, submetida ao homem, essa passagem demonstra que não há equidade entre os gêneros desde a criação do mundo, define que a submissão da mulher se deu por culpa dela - é, portanto, merecida - e coloca as mulheres como responsáveis por todos os sofrimentos e males da humanidade (Busin, 2011, p. 117).

Já no campo econômico, com o modelo capitalista de economia, faz-se importante lembrar que a mulher só foi inserida no mercado de trabalho no século XX, quando se perceberam obrigadas a sustentar suas famílias enquanto seus maridos estavam em guerras. Segundo Amaral (2012, p. 6), “A partir da Primeira Guerra, evidenciou-se a tendência à presença da mulher nos setores primário, secundário e terciário da economia, ocupando não só o espaço rural, mas também o da indústria e o de serviços”.

Ainda que essa inserção tenha ocorrido, há uma tendência de atribuir certos tipos de trabalho às mulheres, frequentemente relacionados ao cuidado doméstico e ao cuidado para com o outro, trabalhos esses que muitas vezes são desvalorizados em termos econômicos. Observa-se também que existe uma expectativa sobre os corpos das mulheres, estas têm que estar sempre bem vestidas, com um corpo dentro do que se considerado padrão, muitas vezes inatingível. Ainda, espera-se que sua face não demonstre cansaço e nem marcas de uma

rotina sobrecarregada. Essa carga de expectativas sociais cria uma sobrecarga emocional e mental significativa, afetando diretamente as mulheres e causando reflexos na clínica.

Atualmente, o padrão corporal feminino baseia-se em um corpo extremamente magro, sem curvas – quase inalcançável. Vê-se que esses padrões são inversamente proporcionais ao acesso à comida, por exemplo. Em tempos em que o acesso à comida era difícil, os padrões estéticos baseavam-se em corpos volumosos. Atualmente em que o acesso à comida é “facilitado”, o padrão mudou. Conforme cita Pinheiro e Figueiredo (2012)<sup>4</sup> :

Apesar de a classificação do que vem a ser aceito e belo serem ideais construídos cultural e socialmente em uma determinada época, e mutáveis com o tempo, na atualidade dos grandes centros urbanos, percebe-se o dever moral de apresentar beleza para a aceitação da identidade feminina (Pinheiro; Figueiredo, 2012, p. 124).

A beleza não é um conceito fixo ou universal; ela é construída culturalmente e socialmente, variando ao longo do tempo e entre diferentes sociedades. Isso mostra que os padrões de beleza são arbitrários e podem mudar conforme as influências culturais e sociais. Nesse sentido, a mídia desempenha um papel importante na propagação desses padrões estéticos, através de publicidades, mídias sociais, fortalecendo, assim, ideais de corpos “perfeitos”. Ainda conforme Pinheiro e Figueiredo (2012):

É possível observar que, cotidianamente, as mulheres são assediadas por inúmeras mensagens midiáticas [...] que podem ser consideradas potenciais estressoras quanto à imagem corporal a que elas devem corresponder, pois divulgam exigências contínuas de padrões de beleza e jovialidade por vezes inalcançáveis (Pinheiro; Figueiredo, 2012, p. 125).

Apesar de uma suposta aproximação entre as oportunidades e papéis definidos aos gêneros atualmente, a mulher ainda tem sua história marcada por diversos fatores que reproduzem um discurso patriarcal. Refletir sobre a persistência desse discurso, apesar dos avanços visíveis nas oportunidades e papéis de gênero atualmente, revela complexidades profundas e desafios persistentes na busca pela igualdade. Este fenômeno reflete, assim, a contínua influência das estruturas sociais, culturais e históricas que perpetuam normas desiguais entre homens e mulheres. Mesmo com progressos – como maior acesso à educação e a inserção no mercado de trabalho –, as mulheres ainda enfrentam barreiras como discriminação salarial, sub-representação em posições de liderança e carga da "dupla jornada", que mantém expectativas tradicionais de gênero intactas.

A história das mulheres, marcada por séculos de subordinação e exclusão, não desaparece facilmente. O patriarcado, arraigado na sociedade, molda identidades e autoestima, limitando oportunidades e perpetuando desigualdades estruturais. A persistência

desses padrões tem impacto profundo não apenas nas relações pessoais e profissionais das mulheres, mas também na sociedade como um todo, refletindo-se na política, na cultura e nas instituições.

Para além das mudanças individuais, a superação do discurso patriarcal demanda transformações estruturais. Políticas públicas inclusivas, educação que desafia estereótipos de gênero e uma cultura que valoriza a diversidade são fundamentais. Além disso, é crucial considerar a interseccionalidade, entendendo como raça, classe, orientação sexual e outros fatores entrelaçam-se com o gênero para criar experiências únicas de opressão e privilégio.

Os movimentos feministas e outros movimentos de justiça social desempenham um papel vital nessa luta, desafiando normas estabelecidas e promovendo mudanças significativas. A reflexão contínua sobre esses temas é essencial para avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as pessoas, independentemente do gênero, possam viver plenamente suas vidas com respeito, dignidade e oportunidades iguais.

Pensando em uma discussão que pudesse englobar todos estes aspectos, sendo eles sociais, históricos e culturais, as discussões baseiam-se e tem como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a qual funda-se na compreensão de que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Segundo Neves e Damiani (2006):

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (Neves; Damiani, 2006, p. 7).

Nesse sentido, ao analisarmos as características dos papéis de gêneros impostos às mulheres e suas implicações em uma dinâmica social, busca-se evidenciar como essas características chegam ao espaço clínico e quais queixas as mulheres, perpassadas por essas questões, apresentam. Segundo Zanello (2010) :

Nesta perspectiva, mais do que consequência de um corpo desregulado, o sofrimento psíquico seria compreendido como resultado de condições e papéis sociais, de relações de gênero e da pressão disso sobre o sujeito. No entanto, apesar de haver a possibilidade da compreensão do fenômeno do adoecimento psíquico desde uma perspectiva das relações de gênero, as formas de tratamento são ainda baseadas na prescrição de medicamentos, numa perspectiva médica (Zanello, 2010, p.310).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme citado, o presente trabalho propõe-se a analisar as queixas e sintomas apresentados por mulheres em uma clínica histórico-cultural, evidenciando as influências e as relações entre os papéis de gênero e a saúde mental das mulheres. Segundo o site Vale Saúde Sempre (2023), a Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que “as mulheres correm um risco maior de desenvolver transtornos mentais como ansiedade e depressão em comparação aos homens. Elas também são mais suscetíveis a transtornos de estresse”. Segundo Steiner (2005):

A partir da idade da menarca até bem após a menopausa, as mulheres também sofrem de transtornos de humor específicos, incluindo disforia pré-menstrual, depressão perinatal e perimenopáusicas, assim como transtornos de humor e de ansiedade associados à infertilidade e a gestações abortadas. As mulheres sofrem mais de transtornos alimentares, transtorno de ansiedade generalizada (TAG), transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) (Steiner, 2005, p. 41).

Ao analisar os dados citados anteriormente, confirmando que mulheres são mais suscetíveis a transtornos de estresse e correlaciona-los aos padrões exigidos, pela sociedade as mulheres, nota-se que esses fatores externos, como busca por um corpo com uma magreza extrema e sem curvas, causam grandes impactos na vida e história da mulher, mesmo entre aquelas que não apresentam um corpo fora do padrão, muitas vezes sendo refletido no contexto clínico, onde são comuns as queixas sobre essas problemáticas. Andrade, Viana e Silveira (2006) citam :

Além das especificidades biológicas, outras teorias têm sido exploradas para explicar as diferenças de gênero na prevalência de depressão, como, por exemplo, maior persistência dos episódios depressivos em mulheres que em homens, permeada pela influência de pressões sociais, estresse crônico e baixo nível de satisfação associados ao desempenho de papéis tradicionalmente femininos, ou pela forma diferencial entre gêneros de lidar com problemas e buscar soluções (Andrade; Viana; Silveira, 2006, p. 46).

Para além de questões físicas, podemos citar também a sobrecarga de funções vivenciada pelas mulheres atualmente, visto que com a inserção da mulher no mercado de trabalho, somente lhe foi acrescentada mais uma função. É observado que impõe-se, atualmente, que a mulher seja donas de casa, cuidadoras do lar, dos filhos e do marido e que ainda assim tenham trabalhos fora de seu lar. Segundo Tavares (2019):

Estudos recentes mostram que a jornada de trabalho da mulher é maior que a dos homens, pois no momento em que termina a jornada profissional, a complexidade de tarefas domésticas recai somente em cima delas, eximindo-as dos momentos de descanso e relaxamento (Tavares, 2019, p. 25).

Levando em consideração fatores como essas duplas e triplas jornadas, faz-se comum observar queixas em ambiente clínico, visto que a sobrecarga dessas jornadas de trabalho muitas vezes são desiguais entre homens e mulheres. Segundo dados do IBGE e PNAD as mulheres dedicaram a atividades domésticas e cuidados de pessoas quase o dobro de horas do que os homens, isto é, enquanto para elas a média de horas semanais ficou em 20,9 horas, eles dedicaram, em média, 10,8 horas por semana. Assim como entre os 88,2 milhões de mulheres de 14 anos ou mais, 92,6% delas fizeram essas duas atividades no ano anterior a 2017. Nos dados apresentados, observa-se uma jornada de trabalho desigual entre homens e mulheres. Sendo assim, deve-se averiguar também como essas questões refletem na clínica e quais sintomas emergem. Conforme Araújo, Pinho e Almeida (2005):

O sofrimento associado ao trabalho doméstico decorre de tensões geradas pelas suas características de monotonia, repetitividade, desvalorização e pelas demandas dos

papéis sociais aos quais a mulher deve atender. A vivência cotidiana dessas tensões, acumuladas ao longo do tempo, pode, como apontam vários estudos, cristalizar diferentes formas de adoecimento psíquico (Araújo; Pinho; Almeida, 2005, p. 338).

Além disso, histórias de traumas e abusos têm impactos graves na história da mulher, visto que, de acordo com a 10ª Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, “três a cada dez brasileiras já foram vítimas de violência doméstica”. Essa violência pode gerar um estresse pós-traumático, conforme já citado, uma vez que as mulheres sofrem mais com, entre outros transtornos, com o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT).

Nota-se que,, diante dos fatos expostos e analisado durante o estudo, fatores históricos e culturais têm influência e atravessamentos na história e no cotidiano das mulheres, permitindo, assim, realizar uma correlação entre os papéis de gênero e padrões estéticos impostos à mulher e os principais sintomas que mulheres apresentam em contexto clínico.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo dos papéis de gênero e dos sintomas femininos na clínica psicológica com base na perspectiva sócio-histórico-cultural é vital para desenvolver uma compreensão mais completa e contextualizada da saúde mental das mulheres. Reconhecer a influência das normas históricas e culturais sobre os papéis de gênero e a expressão dos sintomas é crucial. Essas influências moldam

não apenas como as mulheres experimentam e expressam sua saúde mental, mas também como são percebidas e tratadas pela sociedade e pelos profissionais de saúde. Profissionais de saúde mental devem desenvolver sensibilidade cultural e competência para abordar as questões de gênero de maneira informada. Isso inclui estar ciente das diferenças culturais na expressão dos sintomas e nas expectativas de gênero, bem como promover práticas terapêuticas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e histórica das pacientes. Incorporar uma perspectiva interseccional, que considere como múltiplas as identidades sociais (como raça, classe, orientação sexual e idade) interagem com o gênero, é essencial para uma compreensão mais rica e nuançada da saúde mental das mulheres. Essa abordagem ajuda a identificar as diversas formas de opressão e privilégio que podem impactar a experiência de saúde mental. Promover o empoderamento e a autonomia das mulheres na prática clínica pode ser uma forma eficaz de ajudar as pacientes a desafiar e transformar papéis de gênero restritivos. Intervenções que focam na construção de resiliência, autoeficácia e redes de apoio social podem contribuir significativamente para a melhoria da saúde mental das mulheres.

Diante disso, continuar a pesquisa sobre os impactos dos papéis de gênero e das influências sócio-histórico-culturais na saúde mental das mulheres é fundamental para desenvolver intervenções mais eficazes e inclusivas. Além disso, a educação e a formação contínua dos profissionais de saúde mental sobre essas questões podem melhorar a qualidade do atendimento prestado. Profissionais de saúde mental também podem desempenhar um papel importante na advocacia por mudanças sociais que promovam a igualdade de gênero e a justiça social. Isso pode incluir esforços para aumentar a conscientização sobre os impactos negativos das normas de gênero tradicionais e para promover políticas que apoiem a saúde mental e o bem-estar das mulheres.

Salienta-se ainda as limitações alcançadas durante a análise e escrita de dados, sendo necessário reafirmar a relevância de futuramente realizar pesquisas que possam englobar o tema, considerando aspectos raciais e econômicos, os quais se mostraram de suma importância para a compreensão do tema, bem como são fatores decisivos nos aspectos de gênero.

Em síntese, a integração de uma perspectiva sócio-histórico-cultural no estudo e na prática clínica da saúde mental das mulheres oferece uma visão mais abrangente e inclusiva das complexas interações entre gênero, cultura, história e saúde mental. Ao reconhecer e abordar essas influências, os profissionais de saúde mental podem proporcionar um cuidado mais sensível, eficaz e equitativo, promovendo a saúde e o bem-estar das mulheres em diversos contextos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL., G. A. Desafios da inserção da mulher no mercado de trabalho. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 13, p. 1-20, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/22336>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ARRUDA, I. C. G.; MONDIN, C. E. C. M. Representações Sociais de Gênero e o Movimento Feminista. *In: XIX Encontro Nacional ABRAPSO: Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção*, 19, 2017, Uberlândia, **Caderno de resumos**, Porto Alegre: ABRAPSO Editora, 2017, p. 493. Disponível em: <file:///C:/Users/davion/Downloads/Anais%20do%20XIX%20Encontro%20Nacional%20da%20ABRAPSO%20completo.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BUSIN, V. M. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6032/4378>. Acesso em: 21 jan. 2025.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **Unirevista**, [s.l.], v. 1, n. 02, p. 1-10, 2006. Disponível: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5857>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PINHEIRO, M. C. T.; FIGUEREDO, P. M. V. Padrões de beleza feminina e estresse. **Revista CADE**, [s.l.], v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cade/article/view/4909>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ROCHA, M. J. P. Gênero e Religião sob a Ótica da Redescrição. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiás, v. 1, n. 14, p. 102-108, jan. 2008. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672008000100015](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100015). Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTOS *et al.*. Gênero, Feminismo e Psicologia Social no Brasil: análise da revista psicologia & sociedade (1996-2010). **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 589-603, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bwMy6Y7g6GsQ9GX979kyVWn/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SOUZA, T. M. S. A Violência contra as Mulheres Desde a Psicologia Histórico-Crítica. *In: XIX Encontro Nacional ABRAPSO: Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção*, 19, 2017, Uberlândia, **Minicurso**, Uberlândia, 2017, *online*. Disponível em: [https://www.encontro2017.abrapso.org.br/trabalho/view?ID\\_TRABALHO=1412](https://www.encontro2017.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=1412). Acesso em: 21 jan. 2025. .

STEINER, Meir. Women's mental health: what don't we know?. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 41-42, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/HRPTctqnnWXCCDRgXtLbvVK/?lang=en>. Acesso em: 21 jan. 2025..

VALE SAÚDE SEMPRE. **Saúde mental da mulher**: por que devemos falar sobre isso. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.valesaude.com.br/saude-v/saude-mental-da-mulher-por-que-devemos-falar-mais-sobre-isso/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ZANELLO, V. Mulheres e loucura questões de gênero para a psicologia clínica: questões de gênero para a psicologia clínica. *In*: STEVENS, C.; BRASIL, K. C. T.; ALMEIDA, T. M. C.; ZANELLO, V. **Gênero e Feminismos**: convergências (in)disciplinares. Brasília: Exlibris, 2009. p. 305-320.

# CLÍNICA HISTÓRICO-CULTURAL E O LUTO DE CRIANÇAS FRENTE A MORTE DE UM DE SEUS GENITORES

Marta Ferreira Lima(UNIFSA)<sup>28</sup>

Mayrana Pereira dos Santos(UNIFSA)<sup>29</sup>

Naylla Maria Barbosa Mesquita(UNIFSA)<sup>30</sup>

Patrícia Carvalho Moreira (UNIFSA/UESPI)<sup>31</sup>

## RESUMO

A dificuldade em lidar com o tema morte e luto atualmente é mais presente no âmbito familiar, principalmente quando se trata de falar com as crianças. O luto é um processo esperado de reconstrução e reorganização frente a perdas significativas. Este estudo objetivou entender o conceito e a percepção sobre morte para a criança, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, procurando compreender como o conceito é construído culturalmente e no ambiente social da criança. Buscou-se identificar como a clínica histórico-cultural atua com crianças enlutadas frente à morte de um dos seus genitores. Foi realizada uma revisão integrativa, nos meses de maio à junho de 2024, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, SciELO, PePSIC, abrangendo publicações de artigos dos anos de 2011 a 2022. Os resultados demonstraram que, para promover contextos saudáveis de luto em crianças, é necessário falar sobre morte com elas, de forma compreensível e adequada a sua faixa etária, entendendo quais funções superiores já estão desenvolvidas nelas. Ainda, é importante dar liberdade de escolha a esses sujeitos para estar presente ou não nos rituais fúnebres e nos momentos de despedidas. Com este estudo, percebeu-se a importância de se realizar estudos de campo sobre o sentido e o significado de morte para as crianças, entendendo o contexto no qual elas estão inseridas e como a clínica histórico-cultural pode atuar nessa área.

**Palavras-Chave:** morte; genitor; luto; luto infantil; histórico-cultural.

## SUMMARY

The difficulty in dealing with the theme of death and mourning is currently more pronounced within the family sphere, especially when it comes to discussing death with children. Grief is an expected process of reconstruction and reorganization in response to significant losses. This

---

<sup>28</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) - PI, marthaliima23@gmail.com

<sup>29</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) - PI, mayranasampa9@gmail.com

<sup>30</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) -PI, marianaylla79@gmail.com

<sup>31</sup> Psicóloga. Antropóloga. Docente Mestre do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e Universidade Estadual do Piauí - UESPI. E-mail: patriciamoreirapsil@hotmail.com

study aimed to understand the concept and perception of death for children through the lens of cultural-historical psychology, identifying how the concept is culturally constructed and within their social environment. The focus was on identifying how cultural-historical clinical approaches children grieving the death of one of their parents. An integrative review was conducted from May to June 2024 using databases from CAPES Journal Portal, SciELO, and PePSIC, encompassing articles published from 2011 to 2022. The results demonstrated that promoting healthy grieving contexts in children requires discussing death with them in a comprehensible and age-appropriate manner, understanding which higher mental functions are already developed, and giving them the freedom to choose whether to participate in funeral rituals and farewell moments. This study underscored the importance of conducting field studies on the meaning and significance of death for children, understanding their specific contexts, and how cultural-historical clinical approaches can intervene in this area.

**Keywords:** death; parent; grief; childhood bereavement; cultural-historical approach.

## INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem que estuda os fenômenos sociais e que busca compreender o indivíduo, o seu desenvolvimento e o seu funcionamento a partir do contexto cultural e histórico em que ele está inserido. De acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social, constituindo-se como produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976). Acerca da morte, isso não é diferente. No ocidente, por exemplo, a morte ainda é tabu e interdita, especialmente por significar contaminação, agouro, mau presságio. Por essa razão, gera medo, sofrimento e angústia. Ao contemplar-se a vida, pode-se ter consciência da morte. Esta, por sua vez, pode ser compreendida como universal e irreversível.

Vivenciar a dor da perda não é uma tarefa fácil, visto que, na grande maioria das vezes, os adultos e principalmente as crianças não estão preparadas para lidar com a ausência de um ente querido. No cenário de perda de um dos genitores, o apego de uma figura significativa — dada vivência com aquela pessoa importante— torna-se dolorosa, pois a morte de um dos genitores pode afetar o desenvolvimento infantil, tanto a curto quanto a longo prazo (Bowlby, 1973/1998). Assim, o rompimento de um vínculo por morte exige reorganização emocional por parte da criança e da família (Franco; Mazonra, 2007).

Este estudo teve como objetivo geral identificar como a clínica histórico-cultural atua com crianças enlutadas frente à morte de um dos seus genitores. Como objetivo específico, procuramos entender como o conceito e a percepção sobre morte, para criança, são construídos culturalmente.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho tem como método a revisão integrativa, compreendida como uma pesquisa que busca a avaliação crítica e a síntese de evidências disponíveis acerca do tema investigado. Segundo Mendes, Silveira, Galvão (2008), a revisão integrativa inclui análises de pesquisas que possibilitam a síntese do estado de conhecimento. Além disso, ela aponta as lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos.

Ainda conforme Mendes, Silveira, Galvão (2008), a revisão integrativa possui seis etapas, quais sejam: i) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração de revisão integrativa; ii) estabelecimento de critérios para a inclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura; iii) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos; iv) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; v) interpretação dos resultados; e vi) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A revisão integrativa desta pesquisa foi desenvolvida nos meses de maio a junho de 2024, utilizando as bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, a plataforma SciELO e PePSIC. As publicações selecionadas abrangeram os anos de 2011 a 2022.. Para tanto, utilizou-se as seguintes palavras-chave: “morte”, “genitor”, “luto e luto infantil”, “pensamento e linguagem”, “psicologia sócio-histórica”.

Diante dos resultados, foram selecionados e analisados os trabalhos que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: 1) artigos publicados entre os anos de 2011 a 2022; 2) artigos que abordaram o tema luto infantil frente à perda de um de seus genitores; 3) artigos que apresentaram estratégias de como comunicar a morte às crianças; e 4) artigos que apresentaram conceitos de pensamento, linguagem e construção de conceito em crianças.

Após a leitura dos títulos e dos resumos de cada artigo encontrado nas bases de dados pesquisadas, para tentar identificar temas que tinham mais conexão com o objetivo deste estudo, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: 1) artigos que tratam do luto infantil de outros entes, além da morte do genitor; 2) artigos que abordam o luto infantil com base em uma faixa etária específica; 3) artigos que apresentam o luto infantil sob a ótica de uma única abordagem da Psicologia; 4) artigos em língua inglesa; e 5) artigos que tratam de pensamento, linguagem e construção de conceitos em crianças que já possuem abstração concreta.

A busca resultou em um total de 99 artigos e, após minuciosa análise e aplicação dos critérios de exclusão apresentados acima, constatou-se que apenas nove (9) artigos atendiam aos critérios de inclusão e objetivos deste estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Vygotsky (1978), o aprendizado humano é de natureza social. Ele compreende parte de um processo no qual a criança desenvolve seu intelecto na intelectualidade daqueles que a cercam. Partindo desse conceito de Vygotsky, a aprendizagem da criança dá-se inicialmente em seu primeiro ambiente de convívio cultural e social: a sua família. Desde o nascimento, os pais são modelo de cuidado e suporte de que as crianças precisam. Nessa idade, elas necessitam de diversos cuidados, sendo mais dependentes, já que estão em constante desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao perder um genitor, a criança perde o mundo que conhecia, perde seu modelo de intelecto. Diante disso, surgirão adaptações e mudanças em sua rotina, além do fato de ela passar pelo processo do luto.

Segundo Worden (2013), o luto é a experiência pessoal e subjetiva da perda por morte. O processo de luto é a resposta esperada à perda de pessoas ou objetos de apego (Parkes, 1998, 2003). Esse processo é caracterizado por sofrimentos, os quais podem se materializar em sintomas físicos e emocionais, como sensação de vazio e solidão, busca por conforto da morte do ente querido. De acordo com Mazon (2001, p. 1), “[...] o luto é o processo de desafio emocional e cognitivo com o qual o sujeito tem de lidar”. Lidar com a morte e com o luto é desafio até mesmo para adultos. Tratando-se de crianças, essa experiência torna-se ainda mais difícil e dolorosa, devido à carência de diálogo a respeito desse assunto.

Para Vygotsky, o significado é qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento. O significado não é algo cristalizado, mas algo que evolui historicamente, sendo culturalmente viabilizado pela fala a partir da palavra. Já o sentido possui caráter simbólico do significado, ou seja, “o sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social”(Costas; Ferreira, p. 215, 2011)). Historicamente — e em algumas culturas — a morte foi conceituada como o fim da vida, isto é, o fim de tudo; e esse é o significado de morte para a sociedade, o qual tem sido passado ao longo do tempo de geração a geração. O sentido, por sua vez, é o que a morte representa, aquilo que foi internalizado pelo adulto ao pensar nela: dor, tristeza, sofrimento e angústia.

Segundo Kovács (1992), o adulto não fala da morte com criança, acreditando que está protegendo-a, ou seja, como se ele pudesse aliviar a dor e, assim, mudar a realidade. Nessa defesa e tentativa de ocultar a realidade, o diálogo torna-se confuso e, muitas vezes, ocorre com pouca nitidez sobre o que de fato a morte e a vivência do luto são. Fala-se sobre a morte, muitas vezes, por meio de eufemismos, usando expressões como: “mamãe virou estrelinha”, “papai foi fazer uma viagem muito longa”. Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança aprenderá a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança mediante palavras (Murray Thomas, 1993).

A ausência de comunicação sobre morte e luto pode deixar a criança confusa, com medo e com sentimento de desamparo, gerando a sensação de que ela não falar o que se passa consigo. A morte de uma pessoa que tenha grande significado na vida da criança provoca uma imensa dor, mas falar dessa morte não significa que vá aumentar a dor, pelo contrário, a comunicação pode aliviar o sofrimento da criança e facilitar a elaboração do luto (Kovács, 1992).

Para o desenvolvimento da linguagem e de pensamentos abstratos, a criança passa por várias fases de construção de conceitos, sendo o pseudoconceito uma fase crucial para a compreensão da realidade e da irreversibilidade da morte. Para Vygotsky (1998), um conceito pode ser compreendido como um ato real e complexo do pensamento, o qual não pode ser ensinado, mas desenvolvido quando a criança já atingiu o nível de desenvolvimento mental necessário.

É necessário que a criança receba informações esclarecedoras sobre a morte, pois a falta da capacidade de abstrair e examinar que a morte é algo natural e corriqueiro e a falta dessas informações podem acarretar sentimentos como dor, medo, insegurança, abandono e até mesmo culpa. Isso pode levá-la a achar que aquela pessoa desapareceu porque ela foi teimosa ou porque ela não se comportou. Ainda, pode levá-la também a experimentar sentimentos de raiva, fazendo com que fique extremamente irritada pelo fato de aquela pessoa tê-la abandonado. Além desses sentimentos, a não vivência do luto que pode trazer consequências como, por exemplo, maior retraimento de atividades em grupo, necessidade de preencher o vazio deixado pelo genitor com a presença de outra pessoa, além do surgimento de doenças físicas e psicológicas, como transtorno do sono, e da possibilidade de luto complicado. Essas consequências influenciarão diretamente na forma como essas crianças, quando adultos, irão lidar com suas diversas perdas.

O modo como a criança vivencia o processo de luto é contextual e cultural. A clínica histórico-cultural atuará diretamente nos fenômenos sociais, no contexto familiar e na sociedade em que está inserida, fundamentando-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), de Lev Vygotsky. Esse conceito refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real — que corresponde às habilidades que a criança já domina — e o nível de desenvolvimento potencial — que abrange as habilidades e capacidades que a criança pode desenvolver com o auxílio ou mediação de outra pessoa..

No contexto clínico, o psicólogo histórico-cultural irá primeiramente entender o nível de desenvolvimento real, o que a criança entende por morte, luto, se ela já participou de rituais fúnebres, qual sua percepção do momento, qual o contexto que ela está inserida, a cultura, a sociedade. Após identificar qual a compreensão da criança a respeito da morte, o profissional atuará sobre o nível de desenvolvimento potencial, isto é, na ressignificação do luto, por meio

da mediação e de instrumentos que possibilitem uma boa elaboração acerca do fenômeno. Esse processo ocorre juntamente com o apoio e suporte da família e com base em sua cultura e em seu contexto.

Para criar contextos para elaboração saudável de um luto, é necessário que o falar sobre a morte com a criança seja de forma compreensível e adequada a sua faixa etária, bem como faz-se importante dar liberdade de escolha a ela para estar presente ou não nos rituais fúnebres e nos momentos de despedidas. Quando a criança se sente acolhida e livre para partilhar da mesma dor que sua família, ela se sentirá à vontade para expressar seus sentimentos diante da situação, possibilitando assim uma maior resiliência frente às dores e às dificuldades futuras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Visto que este tema é um tabu na sociedade ocidental, notou-se que a maioria dos artigos encontrados refere-se à perda de um familiar em geral e não somente focado na perda de um dos seus genitores. Além disso, eles não abordam a maneira como a criança elabora a perda e constrói seus conceitos acerca dela. Houve dificuldades para encontrar publicações que abordassem exatamente sobre a atuação da clínica histórico-cultural diante do luto de crianças frente à morte de um dos seus genitores, bem como que apresentassem estratégias diferenciadas para comunicar às crianças sobre a morte e para trabalhar com elas a morte de seus genitores.

Após busca e refinamento, conforme apresentado na seção de metodologia, foram encontrados 99 artigos. Dentre esses, apenas nove (9) atenderam aos critérios de inclusão. Consequentemente, foram excluídos 90 artigos, visto que eles não obedeceram aos requisitos determinados. A busca foi efetuada por meio de dados eletrônicos que possuem uma rica diversidade de conteúdos (SciELO, RS Journal, Pepsic e Portal de Periódicos da CAPES) e em temporalidade relativamente extensa, de 2011 a 2022.

Imagem 1- Caracterização dos trabalhos encontrados no período de 2011 - 2022

<b>Publicações</b>		<b>Número de Artigos</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Ano de publicação</b>	<b>2011-2016</b>	<b>03</b>	<b>50%</b>
	<b>2017-2022</b>	<b>03</b>	<b>50%</b>
<b>Modalidade Científica</b>	<b>Artigo Publicado</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>
<b>Método de Estudo</b>	<b>Revisão de literatura</b>	<b>05</b>	<b>83%</b>
<b>Área de Atuação</b>	<b>Psicologia</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Fonte: autoria própria, 2024.

A maioria dos documentos encontrados é de data recente, indicando um crescente interesse pela questão da perda dos genitores, acompanhada do conhecimento de profissionais da área da Psicologia, que representam 100% da área de conhecimento dos trabalhos consultados.

Quando se trata da metodologia aplicada aos estudos, 83% utilizaram a revisão de literatura, entendida por Flor e Gonçalves (2002, p. 01) a como “uma análise mais minuciosa sobre um determinado campo teórico de uma área de conhecimento e permitem saberes, contribuições e enfoques possíveis sobre a área estudada”. Ainda, uma produção fez uso do estudo de caso(s), 17%, conseguindo, por meio desse método, obter diferentes dados, como diferentes visões e compreensões dos indivíduos envolvidos sobre o tema, na condição estudada. A partir da análise desses artigos, notou-se o quanto é necessário a presença de mais fontes que contemplem o luto infantil por perda de um dos genitores.

Imagem 2 —Estratégias utilizadas/ recomendadas, encontradas nos estudos relacionados à comunicação da morte dos genitores para a criança

Autores e Ano	Título	Estratégias Recomendadas
Menezes e Bors (2022)	Avaliação psicológica no contexto do luto infantil: contribuições da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	Investigar os fatores de risco para o desenvolvimento de complicações, planejar ações preventivas e contribuir para a experiência do luto
Leal e Rodrigues (2021)	Luto na infância: A perda através da literatura infantil	Recomenda-se a utilização de um diálogo franco e claro, através de informações verdadeiras e honestas promovendo-se a inserção e a construção do conceito de morte, como algo natural, desde o início da infância, com um comunicador aberto para esclarecimentos de dúvidas e uma escuta sensível, que favoreça a expressão dos diversos sentimentos que acometem uma criança nesta situação. Esta interação deve ser revestida de algumas

			estratégias e cuidados básicos, respeitando-se as capacidades cognitivas e emocionais da criança.
Anton e Favero (2011)	Morte Repentina de Genitores e Luto Infantil: Uma Revisão da Literatura em Periódicos Científicos Brasileiros	Relevância da comunicação aberta com a criança e a criação de um espaço de escuta e expressão dos sentimentos. Os resultados apontaram a tamanha importância do atendimento psicoterapêutico à criança e aos seus cuidadores a fim de auxiliar a ambos no processo de elaboração da perda.	
Leandro e Freitas (2015)	Luto infantil: A vivência diante da perda de um dos pais	Entender de que modo a criança vivencia o luto diante da perda de um dos pais, buscando compreender os processos que podem facilitar a elaboração psicológica saudável dessa perda geralmente tão desorganizadora na existência humana,	
Yamaura e Veronez( 2016)	Comunicação sobre a morte para crianças: estratégias de intervenção	Utilização de um diálogo franco e claro, através de informações verdadeiras e honestas, promovendo-se a inserção e a construção do conceito de morte, como algo natural, desde o início da infância, com um comunicador aberto para esclarecimentos de dúvidas e uma escuta sensível, que favoreça a expressão dos diversos sentimentos que acometem uma criança	

Analisando a tabela 2, a maioria dos autores utilizaram a implementação de estratégias bastante parecidas, visando alcançar o mesmo objetivo. Nos trabalho em análise, dá-se ênfase ao diálogo franco e claro com a criança, explicitando a necessidade de compartilhar informações que sejam tanto verdadeiras quanto honestas, respeitando a capacidade de compreensão da criança a respeito da morte e usando uma linguagem adequada a sua idade e a sua maturidade, tanto cognitiva quanto emocional.

Mesmo que seja necessário explicar a importância do significado e do sentido de morte para as crianças como algo natural da vida — sendo melhor que seja o mais cedo possível —, não foram encontrados documentos focados em faixas etárias. Pelo contrário, eles referiam-se às crianças de maneira abrangente. Cada criança carrega consigo suas particularidades e, conseqüentemente, isso diferirá no modo como ela poderá enfrentar e lidar com tudo isso. Por isso, há um impasse quando se trata da formulação de um modelo fixo para cada idade, tendo em vista que cada sujeito vivencia situações bastante distintas das de outras crianças com a mesma idade. É bastante importante que essas crianças consigam perceber que, durante a vida, temos muitas perdas e que, por mais doloroso que seja, elas existem e devem ser percebidas como algo natural, e que, ainda que não ocorra especificamente em seu ambiente/meio, não quer dizer que deixará de existir.

Imagem 3 — Artigos que trazem conceitos utilizados pela Clínica Sócio-histórica abordados no presente escrito

<b>Autores e Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Resumo</b>
<b>Costas e Ferreira,2011.</b>	Sentido, Significado e Mediação em Vygotsky: Implicações para a Constituição do Processo de Leitura.	O artigo que segue estabelece uma relação entre os processos de mediação cultural, balizados pela Psicologia Sócio-histórica de Lev Vygotsky e a constituição de significado e sentido para a atividade de leitura.

<b>Sengik e Ramos,2013.</b>	Concepção de Morte na Infância.	Este artigo busca refletir sobre a concepção de morte na infância a partir de falas de quatro crianças com idade entre três e quatro anos de idade, encaminhadas para avaliação psicológica no período de 2008 a 2011. Para fundamentar o estudo, emprega-se como suporte teórico Aberastury (1984), Bromberg (1996, 1998), Torres (2002) e Kovács (2002), os quais tratam acerca da percepção da morte pela criança. Percebe-se que a discussão sobre o tema envolve angústia, medos e silenciamentos, especialmente quando o assunto requer o diálogo com o sujeito. Na sequência, são abordadas questões relacionadas à linguagem, a partir de Bakhtin, Piaget e Vygotsky, de modo a fundamentar a discussão sobre o processamento da morte pela criança por meio da linguagem.
<b>Vygotsky, 1991</b>	Pensamento e Linguagem	Este livro aponta os principais conceitos de Vygotsky como pensamento, linguagem, sentido, significado, mediação, instrumentos de mediação e diversos outros conceitos.
<b>Sousa, 2018.</b>	Pensamento e Linguagem de Vygotsky	Este artigo teve como objetivo abordar os principais conceitos de Vygotsky presentes no livro pensamento e linguagem.

Fonte:autoria própria, 2024.

Analisando a tabela 3, nota-se que os artigos apresentados trazem conceitos estudados e definidos por Vygotsky, os quais podem ser utilizados como forma de compreensão histórico-cultural dos conceitos de morte, luto. Ainda, eles podem ser usados como formas de lidar com o luto infantil, o processo de aprendizagem sobre e a construção conceitual da criança acerca da irreversibilidade da morte e da finitude do ser humano. Dentre os conceitos utilizados e abordados na teoria estão: sentido e significado, mediadores, processo e instrumentos de mediação, níveis de desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, pseudoconceito e processos cognitivos de aprendizagem.

O estudo e a utilização desses artigos e conceitos fizeram-se necessários para a realização de uma análise e de compreensão histórico-cultural acerca da comunicação da morte para as crianças e sobre as formas de elaboração e compreensão delas acerca da temática.

As pesquisas realizadas nos últimos anos reforçam a necessidade de direcionar às crianças assuntos que ainda são desviados e considerados tabus. Muitos estudos apontam diferentes formas de tratar qualquer tipo de assunto com crianças, desde que sejam respeitados seus limites de compreensão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora o luto e a morte sejam frequentemente evitados e muitas vezes negligenciados, este estudo permitiu reconhecer a importância de compreender a percepção da criança sobre a morte, o contexto e a cultura nos quais ela está inserida e a necessidade de dialogar sobre o tema com as crianças, especialmente quando se trata da morte de seus genitores, figuras em quem elas confiam, isto é, têm como sinônimo de cuidado e amor.

O luto traz consigo a mistura de sentimentos como medo, sensação de abandono, culpa, raiva e saudade. Esses sentimentos não devem ser silenciados ou invalidados. Para as crianças, as consequências do silenciamento do tema e do não falar adequadamente sobre a morte podem acarretar dificuldades de interação social, déficit de comunicação, além do não desenvolvimento de repertórios comportamentais para os diversos tipos de perdas futuras. Ainda podem levar ao surgimento de possíveis distúrbios físicos e psicológicos.

Ademais, esse estudo também teve o objetivo de contribuir para a escassa literatura nas bases de dados acerca do luto infantil pela perda de um de seus genitores na perspectiva da clínica histórico-cultural, bem como servir como fonte de informação aos pais e/ou cuidadores que possuam crianças na situação mencionada ou desejam saber mais sobre o luto infantil.

Vygotsky (1994) define instrumento:

como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve levar necessariamente a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (Vygotsky, 1994, p.72-73).

Então, sugere-se ampliação de estratégias para trabalhar a morte com as crianças enlutadas, utilizando-se de instrumentos de mediação, como a arteterapia, na qual a criança pode expressar sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Outro instrumento é a literatura infantil composta por diversos livros que retratam o tema de forma clara e definitiva como, por exemplo, os livros: “Vazio”, “O livro do adeus”, “Quando mamãe ou papai morre”. O cinema também traz títulos que retratam a morte de forma compreensível para crianças e como algo irreversível, como vê-se em “Bambi” e o “Rei Leão”. A ludoterapia também é um instrumento que pode ser útil ao psicólogo histórico cultural para ampliar a Zona de Desenvolvimento

Proximal. Com ela, é possível mediar e ressignificar o luto e morte, por meio das brincadeiras que incorporam os rituais fúnebres presentes no contexto em que a criança está inserida, ajudando-a a compreender e validar suas emoções, além de entender os conceitos sobre a morte de forma adequada e acessível para sua faixa etária.

## REFERÊNCIAS

- ANTON, M. C.; FAVERO, E. Morte repentina de genitores e luto infantil: uma revisão da literatura em periódicos científicos brasileiros. **Interação em Psicologia**, [s. l.], v. 15, n. 1, 1 out. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/16992>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BOWLBY, J. **Apego e perda 1 - apego: a natureza do vínculo**. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRANCO, M. H. P.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 503–511, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yhbQfWtKqLhF7g5m8pyjP4G/>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- GAUDERER, E. C. A criança, a morte e o luto. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 62, n.3, p. 82: 85–90, 1987. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-39473>. Acesso em: 05 mai. 2024.
- TORRES, W. C. **A criança diante da morte: desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- FARIAS, R. C. R. *et al.* Luto na infância: A perda através da literatura infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 8, p. e16110816908, 10 jul. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/16908/15381/219457>. Acesso em: 07 mai. 2024.
- LEANDRO, J. C.; DE FREITAS, P. M. L. Luto infantil: a vivência diante da perda de um dos pais. *Revista Uningá, Maringá-PR*, v. 46, n. 1, p. 69-75], 2015. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uninga/article/view/1228/850>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- YAMAURA, L. P. M.; VERONEZ, F. de S. Comunicação sobre a morte para crianças: estratégias de intervenção. **Psicologia Hospitalar**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 78–93, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1677-74092016000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-74092016000100005). Acesso em: 02 jun. 2024.
- WORDEN, J. W. **Terapia do Luto: um manual para o profissional de saúde mental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- WORDEN, J. W. **Aconselhamento do Luto e Terapia do Luto**. 4. ed. Porto Alegre: Roca, 2013.

YOUNG, B.; PAPADATOU, D. Infância, morte e luto através das culturas. In: PARKES, C.; LAUNGANI, P.; YOUNG, B. (Coord.). **Morte e luto através das culturas**. Lisboa: Climepsi, 2003.

PAPALIA, D. E. *et al.* **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARKES, C. M.; LAUNGANI, P.; YOUNG, Bill. **Morte e luto através das culturas**. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2023.

PARKES, C. M. Luto: Estudos sobre a perda na vida adulta. São Paulo: Summus, 1998.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 22 jan. 2025.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. Ss. Sentido, significado e mediação em Vygotsky:

Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação, [s. l]**, n. 55, 2011, p. 205-223. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SENGIK, A. S.e; RAMOS, F. B. Concepção de morte na infância. **Psicologia & Sociedade, [s. l]**, v. 25, n. 2, p. 379-387. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/dpNgmLwyLTrmYqHG4T3zByj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores: eBooksBrasil.com, 2001. Disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, M. L. SÓESCOLA. Pensamento e Linguagem de Vygotsky. 2018. Disponível em:

<https://www.soescola.com/2018/04/pensamento-e-linguagem-de-vygotsky.html>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Concepção de morte na infância. **Psicologia & Sociedade, [s. l]**, v. 25, n. 2, p. 379-387, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/dpNgmLwyLTrmYqHG4T3zByj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

## EDUCAÇÃO PARA SAÚDE: A ARTE TRANSFORMA – PRODUZINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO COLETIVO

Bruna Letícia Teles de Paulo<sup>32</sup>

Juliana Carvalho Dias<sup>33</sup>

Lara Louanne Soares Vale<sup>34</sup>

Viviane Evelyn Siqueira da Silva<sup>35</sup>

Samila Marques Leão<sup>36</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo ampliar os conhecimentos produzidos pela educação popular em saúde na *práxis* psicológica. A educação popular em saúde tem como proposta pensar práticas educativas, contextuais e afetivas que capacitem os sujeitos a pensarem alternativas saudáveis de forma autônoma e consciente. A orientação epistemológica e metodológica adotada, neste estudo, foi a da Educação Popular em Saúde e a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente por entender a arte, como afirma Vygotsky (1999), a partir do psiquismo do homem em seu contexto sociocultural. A análise demonstrou que a arte pode proporcionar interpretação de autoconhecimento, estimular a criatividade e potencialidades, reduzir estresse e ansiedade e dar sentido à vida das pessoas, sendo possível a expressão livre dos sentidos produzidos no encontro. Desse modo, ela contribui para expansão das percepções e avaliação das emoções, considerando todos os determinantes sociais e culturais que perpassam a vida do sujeito.

**Palavras-chave:** arte; expressão; saúde; cuidado; sócio-histórico.

### INTRODUÇÃO

Este artigo parte de uma intervenção educativa realizada em um estágio em saúde mental no curso de Psicologia. Ele tem como objetivo apresentar a educação popular em saúde e a arte como forma de conscientização sobre saúde, autoconhecimento e expressão de sentidos e significados, de forma crítica e reflexiva. A prática foi desenvolvida por uma docente e estagiários de Psicologia do oitavo período do Centro Universitário Santo Agostinho, a qual foi

---

<sup>32</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA, [psibrunaleticiateles@hotmail.com](mailto:psibrunaleticiateles@hotmail.com)

<sup>33</sup> Graduanda pelo Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA, [julianadiaspsi@hotmail.com](mailto:julianadiaspsi@hotmail.com)

<sup>34</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA, [psiaralouanne@gmail.com](mailto:psiaralouanne@gmail.com)

<sup>35</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA, [psivivianeevelyn@gmail.com](mailto:psivivianeevelyn@gmail.com)

<sup>36</sup> Mestre pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [samilaleaol@unifsa.com.br](mailto:samilaleaol@unifsa.com.br)

aplicada com alunos do curso de Nutrição, convidados a participar de uma atividade educativa sobre saúde mental no contexto acadêmico, na qual a arte foi a inspiração para mobilização dos sentidos e significado, articulando individual e coletivo.

Durante o percurso da disciplina Educação em Saúde, teórico-prática, foi discutido diversos referenciais teóricos sobre a história, conceito, pressupostos e metodologias em educação em saúde, buscando elaborar as intervenções a serem feitas, Entre os estudiosos estavam: Paulo Freire (1968; 1976), Eymar Mourão Vasconcelos (2015), Ricardo Burg Ceccim (2005). A discussão teve como foco: i) analisar os fenômenos psicológicos, numa perspectiva biopsicossocial, relacionando-os com os processo de saúde-doença do usuário e ii) identificar metodologias ativas e estratégias de trabalho, na perspectiva da Educação em Saúde, para a melhoria da saúde dos usuários e da comunidade que pertencem, com ênfase nas questões étnico-raciais e nos direitos humanos. Também foi apresentado o referencial teórico de Ana Ignez Belém Lima (2020, 2023).

Os referenciais teóricos acima foram pensados no sentido de construir, no espaço de uma Instituições de Ensino Superior (IES), o desenvolvimento socioemocional dos alunos e docentes, proporcionando a eles um ambiente de aprendizagem significativa e afetiva. A promoção do autoconhecimento, da autoestima e da autonomia dos estudantes contribui não apenas para a sua formação acadêmica, mas também para a sua formação como cidadãos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, ao levar em consideração a importância dessas ações na formação dos estudantes, é fundamental que as IES invistam em práticas pedagógicas que valorizem as experiências vivenciais e promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade de forma mais plena e consciente.

A motivação central para realização do trabalho foi o de articular Psicologia e Educação Popular em Saúde, no sentido de desenvolver um espaço de diálogo, no contexto acadêmico, sobre saúde mental, problematizando as reais dificuldades e necessidades presentes neste ambiente. Como consequência disso, trazer reflexões , junto com eles, sobre formas de cuidado. Consideramos que tais práticas educativas promovem uma relação mais consciente da vida acadêmica, pois, ao internalizar o processo ensino-aprendizagem como algo que faz sentido e atende suas necessidade individuais e sociais, conseguimos construir formas criativas de satisfação dessas necessidades.

Lev Semyonovich Vygotsky, teórico de relevância na Psicologia e Educação, compreende que somos sujeitos ativos, produzimos-nos pelas relações eu-mundo. Nessa perspectiva, as condições sociais e culturais engendradas pela humanidade constituem assim a subjetividade do homem e suas internalizações.

Nesse sentido, trabalhar com “A arte transforma muito – produzindo sentido e significados no coletivo” possibilita pensar o processo educativo de conscientização em saúde, de autoconhecimento e expressão das emoções, a partir da própria realidade do sujeito, do seu modo de caminhar na vida. Trabalhar com a expressão das emoções por meio da arte dá vazão àquilo que não é expressado cotidianamente, seja através de um simples rabiscar de papel, seja pelo ato de ouvir uma música ou ao assistir um filme, ler um livro, fazer uma fotografia, dançar etc. Dessa forma, o participante ao expressar-se pode também, por meio da mediação dos monitores, interpretar suas necessidades, ter autoconhecimento e usar a criatividade.

Vygotsky (1999), ao estudar a arte em seu livro *Psicologia da Arte*, compreende-a, sob a concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo, como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito. O estudioso também afirma que a arte está ligada à vida. Sendo assim, nossas relações sociais, como internalização da vida externa, estão dialeticamente ligadas ao interno.

Partindo desses entendimentos, as atividades que trabalham com a expressão dos sentidos e dos significados através da arte — analisando o fenômeno psicológico e questões sócio culturais numa perspectiva biopsicossocial — permitem compreender o processo saúde-doença que o sujeito pode estar vivenciando, de forma mais consciente, mobilizando-o para mudança.

Dentro desse contexto, a arte é vista como uma ferramenta para investigar e analisar as experiências, os valores culturais e as estruturas sociais, estimulando a reflexão crítica e possibilitando mudanças tanto a nível individual quanto social. Sob a ótica dos sentidos e significados na Psicologia Histórico-Cultural, a arte é compreendida como uma expressão profundamente enraizada na experiência sensorial subjetiva e nos significados associados a essas vivências ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. Nesse sentido, a arte influencia e é influenciada pelos sentidos pessoais que lhe são atribuídos dentro de um contexto sociocultural específico, assim como pelos significados culturais e históricos que a permeiam.

Tomando como base a conceituação do psicólogo Paulham, acerca da relação entre significado e sentido, Vygotsky (1934/2001) especifica este último como:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vygotsky, 1934/2001, p. 465).

A maneira como interpretamos uma pintura, ouvimos uma música ou como experimentamos uma dança é influenciada não só pelos nossos sentidos individuais, mas também pelos significados sociais que atribuímos a essas formas de expressão artística. A arte

muitas vezes ultrapassa e desafia os limites sensoriais, despertando emoções, sensações e conceitos que podem ser complexos em ser descritos apenas com palavras.

Por meio de expressões visuais como pintura, desenho, música, dança, literatura e outras formas de manifestações artísticas, as pessoas conseguem compartilhar sua subjetividade. A arte atua como um modo de linguagem universal que possibilita o compartilhamento de perspectivas, emoções e experiências de forma individual, promovendo a compreensão e a conexão entre indivíduos de diferentes culturas e vivências. Dessa forma, a arte possibilita que a subjetividade seja compartilhada e compreendida da mesma forma ou de outros modos por outras pessoas.

Portanto, o objetivo da intervenção foi a de colocar em evidência questões do processo saúde-doença que são naturalizados, postos como natural e normal, como, por exemplo, a ideia de que “os estudantes hoje estão e são adoecidos emocionalmente, isso faz parte do estudar”. Problematizamos, assim, questões como essa por entendermos que elas precisam ser pensadas de forma contextual, isto é, é necessário refletir sobre a competitividade na vida estudantil e profissional, sobre a sociedade imediatista e exausta, bem como sobre as realidades. Essas discussões devem estar conectadas com nossa cultura, economia e com o entendimento de como funciona a sociedade capitalista.

A arte tem poder de agir nos sujeitos pelo seu potencial de fazer emergir emoções e compreensões e, ainda, favorecer o acesso à dimensão do humano-genérico. A arte estimula a criatividade, eleva a autoestima, diminui estresse e ansiedade e ajuda na expressão de sentimentos e sonhos. Esta ação, portanto, buscou promover a imaginação pelo acesso a realidades distantes e, conseqüentemente, à ampliação da consciência e à reflexão.

## **METODOLOGIA**

A ciência da Psicologia estuda o desenvolvimento humano em diferentes abordagens, dimensões, épocas, espaços ou modalidade (individual, grupal), sendo, portanto, uma ciência com uma diversidade de objetos de investigação. O ser humano é complexo, determinado por uma variedade de determinantes e, em cada diferente fase do seu desenvolvimento, possui idiosincrasias e também questões genéricas, cujo estudo pode-se dar por meio de diferentes arcabouços teóricos-prático, dadas as diversas formas de se abordar um fenômeno psicológico. Compreende-se, portanto, que, para investigações em psicologia, é importante incluir a subjetividade e objetividade do fenômeno estudado, optando-se por bases teóricas e metodológicas qualitativas que privilegiam a dialética social e individual.

Minayo (2003), por exemplo, define a pesquisa qualitativa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, como aquela que leva em consideração os aspectos particulares da realidade estudada. A autora estabelece que nesse tipo de pesquisa trabalha-se com fatores não

quantificáveis, isto é, são levados em consideração os aspectos subjetivos do fenômeno pesquisado.

Prodanov e Freitas (2013, p. 54), descrevendo a pesquisa qualitativa na razão do ponto de vista dos procedimentos técnicos, afirmam que esta se desenvolve com base em materiais já publicados sobre tema: “[...] livros, revistas, publicações, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito...”. Já Sampieri *et al.* (2013), p. 33) afirmam que a coleta de dados neste tipo de pesquisa não utiliza medição numérica, uma vez que

[...] nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados. Geralmente, essas atividades servem para primeiro descobrir quais são as perguntas de pesquisa mais importantes, e depois para aprimorá-las e respondê-las (Sampieri *et al.*, 2013, p. 33).

Com isso, o presente artigo caracteriza-se como um relato de experiência, uma narração de vivências acadêmicas, no qual estão expressos acontecimentos vividos em atividades da disciplina de Educação em Saúde. A metodologia caracteriza-se como a descrição dos procedimentos, do contexto e do espaço institucional, articulando-os com conceitos e práticas da abordagem histórico-cultural e da educação popular em saúde, principalmente no que se refere a vivências acadêmicas no âmbito da saúde mental dos discentes. Neste trabalho analisamos as vivências acadêmicas no curso de Psicologia do UNIFSA, no segundo semestre de 2023, cujo objetivo foi o de desenvolver habilidades e competências nos discentes no que se refere a promoção de reflexão crítica sobre as metodologias de trabalho em educação em saúde, visando o desenvolvimento de práticas contextuais e humanizadas que caracterizassem o papel do educador na elaboração de ações contextuais e integrais, pautadas na singularidade humana.

A disciplina Educação para a Saúde, com carga horária de 54 horas, é ministrada no oitavo período do curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho, instituição privada, situada na cidade de Teresina, Piauí. O público-alvo da intervenção foram alunos do curso de nutrição que estavam cursando atividades práticas no serviço escola de nutrição. Ao longo do semestre, as intervenções foram construídas, teórica e metodologicamente, por meio da simulação de práticas e da produção de recursos terapêuticos em educação popular em saúde, as quais foram realizadas em sala de aula e também em campo, no Serviço Escola do UNIFSA. A proposta consistia no ato de dialogar sobre saúde mental entre alunos de graduação, utilizando a arteterapia como ferramenta fundamental para produção de diferentes formas para expressões das emoções. Participaram das atividades um total de sete estagiários e extencionistas do curso de Nutrição do Centro Universitário Santo Agostinho, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino.

Nesse sentido, as orientações propostas para os alunos de nutrição consistiam em permitir-se expressar emoções que estão sendo vivenciadas no mundo acadêmico. A ideia era fazê-los refletir sobre quais eram os sentimentos percebidos, como estão vivenciando-os, a intensidade deles e se esses estudantes estavam em processo de adoecimento mental. No fechamento da intervenção proposta, as estudantes de psicologia procuraram realizar um espaço de reflexão com os alunos de nutrição, no qual os participantes compartilharam suas formas de fazer arte e de expressar sua subjetividade. Sobre os materiais e métodos usados nas aulas e na atividade com os alunos de nutrição, foi potencializado o ambiente, entendendo que é um espaço de mobilização de emoções. Para tanto, ele foi decorado com pisca-piscas coloridos espalhados pela sala. Ainda, foram colocados papéis nas paredes sobre o tema “a arte transforma muito e as diversas maneiras de se fazer arte”, estendido um tapete no meio do chão da sala com materiais disposto sobre ele, como papéis A4, coleções, giz de cera, tesouras, cola e revistas. Além disso, exemplos de formas de arte foram apresentados, como a mandala, as fotografias, as pinturas, o livro feito à mão, os desenhos e os recortes. Por fim, foram entregues marcadores de livros com o tema do autocuidado.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Pensar sobre o sistema de saúde brasileiro, suas formas de acesso e estratégias de cuidado, leva-nos a percorrer historicamente um “caminho evolutivo que passou por diversos modelos, refletindo tendências mundiais e diversos momentos de consolidação do capitalismo nacional e internacional, principalmente as tendências hegemônicas” (Malta; Santos, 2003).

O modelo de saúde previdenciário-privatista, iniciado na década de 1920 e expandido em 1940, era voltado para determinados segmentos da sociedade, como os trabalhadores urbanos e rurais, como afirma Malta e Santos (2003, p.252): “O importante já não era sanear os espaços, mas cuidar dos corpos dos trabalhadores, mantendo sua capacidade produtiva”. Os autores afirmam que, na década de 1990, 76% da oferta de leitos no país eram da rede privada contratada.

Naquele contexto, a saúde era compreendida como ausência de doença e, também por isso, reduzida a questões de ordem biológica e de responsabilidade individual. Diante disso, alguns teóricos da saúde e de movimentos sociais, como na Reforma Sanitária, problematizaram a forma de fazer saúde (Matta; Morosini, 2008). No âmbito da educação, por exemplo, tivemos a presença de Paulo Freire questionando um modelo tradicional de ensinar.

Movimentos como o da Reforma Sanitária, da Educação Libertadora, da luta antimanicomial passam a questionar velhas práticas de caráter individualizante, centradas na doença ou, no contexto da educação, do aluno problemático. A ideia era problematizar modelos como o biologicista e hospitalocêntrico, os quais consistiam na responsabilização do sujeito por

sua “cura”, sendo o saber médico o detentor do conhecimento e da forma como se aplicaria esse conhecimento no cotidiano do usuário. Grupos e setores da Saúde Coletiva brasileira buscaram e ainda buscaram em Paulo Freire respostas sobre como educar o usuário, de forma que ele fosse ativo no seu processo de saúde-doença, de forma crítica, política e emancipatória (Cruz, 2024).

Em 1988, com a Carta Magna, houve avanços a nível de legislação, de políticas públicas e de responsabilidade do Estado em relação a questão, sendo, por isso, implantados diversos programas e políticas de saúde, como o Sistema Nacional de Saúde (SUS), em 1988, o qual garante o acesso universal e gratuito aos serviços de saúde. Segundo Minayo (2000), a trajetória da saúde pública no Brasil foi marcada por momentos de progresso e retrocesso, mas a criação do SUS representou um marco importante na garantia do direito à saúde para todos os cidadãos brasileiros.

A discussão de Freire (1974), em “Pedagogia do Oprimido”, sobre a educação bancária, traz neste conceito um ponto importante para analisar a forma de cuidado da saúde, qual seja, a não participação do usuário na compreensão do seu processo de saúde e doença. Na educação bancária, o professor, intitulado detentor do saber, transmite o conhecimento ao aluno, depositário do conteúdo, como se fosse uma via de mão única: nesse modelo de ensino o aluno tem o papel apenas de repositório das informações. Essa discussão foi debatida também no âmbito da saúde, com momentos importantes como a Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, criada em 1991, no I Encontro Nacional de Educação Popular em Saúde, realizado em São Paulo (Stotz; Davis; Um, 2005). Em 1998, a Articulação passa a denominar-se como Rede de Educação Popular e Saúde, tendo como objetivo central a construção de uma sociedade mais saudável e participativa, bem como um sistema de saúde mais democrático e adequado às condições de vida da população. (Rede de Educação Popular e Saúde, 2005).

Atualmente o modelo do sistema de saúde abrange várias dimensões que perpassam o sujeito (social, cultural, familiar, econômica), no qual a saúde é algo dinâmico, complexo e multidimensional, tendo em vista que ela deve englobar questões biopsicossociais e espirituais do indivíduo. Isso é relevante, pois quaisquer situações de saúde ou doença, sejam elas de cunho individual ou coletiva, perpassam por um conjunto de determinantes históricos.

A Psicologia Sócio-Histórica e a Educação Popular são, nesse sentido, abordagens que têm em comum o enfoque nas relações sociais, culturais e históricas na construção da subjetividade e na formação do indivíduo. A Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvida por autores como Vygotsky e Leontiev, busca entender como as práticas sociais e históricas influenciam o desenvolvimento humano, enfatizando a importância do contexto social na constituição do sujeito. Conforme Vygotsky (1978):

Na ótica da psicologia sócio-histórica, o indivíduo é compreendido como um ser social, inserido em um contexto cultural e histórico que influencia diretamente em seu desenvolvimento e forma de pensar. Nesse sentido, a interação entre o sujeito e sua realidade social se torna fundamental para a compreensão de seu comportamento e da construção de sua identidade (Vygotsky, 1978).

A Educação Popular em Saúde, por sua vez, é uma abordagem que busca promover a participação ativa da comunidade no processo de promoção da saúde, por meios do diálogo e do fortalecimento do poder de decisão das pessoas sobre suas próprias condições de vida. Ela baseia-se na horizontalidade, na valorização da sabedoria cotidiana das comunidades e na construção coletiva do conhecimento, visando transformações sociais e melhoria das condições de saúde da população.

Essa prática é uma forma de ensino-aprendizagem que parte do mundo vivido, do ser integral, apoiando-se na relação teoria e prática, valorizando o saber popular e a sabedoria dos atores sociais envolvidos e buscando a emancipação e a autonomia dos sujeitos no processo de construção do conhecimento e das práticas de saúde.

Com o passar dos anos, a educação popular em saúde tem ganhado muito espaço e reconhecimento, uma vez que é perceptível que essa concepção de verticalidade não só afasta como dificulta o processo de saúde e doença. É dentro dessa perspectiva que vê-se como necessário transmitir conhecimentos para que a população mude seu comportamento e realize mudanças dentro do possível, sempre levando em consideração a realidade, as histórias, as culturas e as condições financeiras de cada uma dessas pessoas.

Na contemporaneidade, muitos paradigmas têm sido questionados, fazendo com que outras formas de compressão da saúde surjam. Diante disso, o que antes era definido, por exemplo, como “estado de ausência de doenças”, agora é compreendido (isto é, foi reformulado pela OMS, em 1948), como “estado de completo bem-estar físico, mental e social” (Organização Mundial da Saúde, 2020). O Psicólogo da Saúde, portanto, realiza o seu trabalho baseado nas concepções de um modelo holístico, o qual considera os determinantes multifatoriais que fazem parte da história da pessoa.

Como exemplo de instrumento de trabalho desse profissional, tem-se a arte, a qual se trata da utilização de recursos artísticos para fins terapêuticos com enfoque na qualidade de vida, possibilitando, assim, a expressão de emoções, laços, transformação, prazeres e afetos. No que tange à história da arteterapia, pode-se citar Freud e Jung, os quais foram referências para o desenvolvimento dessa ferramenta e de sua importância (Reis, 2014).

Uma das figuras precursoras no campo da arte, e especificamente nas contribuições da saúde pública, é Nise da Silveira, que teve seu trabalho voltado a uma perspectiva de saúde-cuidado baseada na Psicologia Junguiana. Em sua atuação, Nise praticava o afeto e a liberdade, desviando-se do caráter institucionalizante. Para ela, “a essência da totalidade

humana e, de outra parte, exprime também o caráter indescritível e indeterminável da totalidade” (Silveira, 1995, p. 27).

A partir dessas reflexões, entende-se que a arte está em constante relação com a vida e com o viver. A partir das vivências, é possível transmitir uma parte da realidade de forma expressiva, sendo capaz de provocar transformações no sujeito, pois, ao realizar-las ou apoderar-se dela, atribuições psicológicas são construídas e aprimoradas. Para Vygotsky (1999, p. 308), “A arte está para a vida como o vinho para a uva, disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

A arte não apenas facilita as expressões criativas e terapêuticas, mas também promove desenvolvimento integral do indivíduo, pois aborda aspectos emocionais, cognitivos e sociais através da mediação cultural e do suporte terapêutico. A função da arte, como argumenta Vygotsky, não se trata apenas de uma manifestação comum, mas de objetivar as variadas capacidades humanas, como a percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação (Barroco; Superti, 2014).

A arte é inerente à vida, e suas variações, portanto, têm como característica a transformação dessa realidade mais profunda, que é construída ao longo da vida e experiências do indivíduo, desempenhando assim um papel crucial no desenvolvimento humano e formação da consciência. Conforme enuncia Vygotsky (2003),

[...] uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (Vygotsky, 2003, p. 234).

Partindo desse pressuposto, o tema escolhido como estratégia de intervenção foi a arte em interface com a Clínica Histórico-Cultural, visto que a prática de arte baseia-se no manejo que cada pessoa, com ou sem habilidade, tem de transpor suas questões internas em uma produção artística, seja um papel, um desenho, um poema, uma música ou qualquer outra forma em que a arte pode se manifestar.

A abordagem histórico-cultural na psicologia destaca a importância do meio social e cultural na formação do indivíduo, bem como na construção de seu conhecimento e identidade. A abordagem propõe-se a compreender as dificuldades emocionais e comportamentais dos pacientes a partir de seu contexto cultural e histórico, buscando promover maior consciência sobre as influências sociais e culturais que moldam a vida do indivíduo, auxiliando-o a desenvolver novas formas de lidar com seus desafios. Dessa maneira, na proposta para intervenção, os participantes da ação puderam relacionar suas vivências à prática de forma circunstancial.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Tendo em vista as metodologias utilizadas no processo de intervenção com os alunos extensionistas de nutrição, foi possível observar que os alunos não tinham muitas vivências com a expressão das emoções, assim como também não tinham por hábito dialogar sobre e compreender que esses sentimentos são frutos de seu contexto e de sua realidade. Embora seja de conhecimento a importância de se expressar, o que ainda se vê, é um ensino que não trabalha com as emoções.

Essa realidade faz com que seja necessário haver uma reflexão sobre a importância de trabalhar questões socioemocionais na graduação, possibilitando a criação de espaços interativos, participativos e reflexivos sobre o ato de estar no mundo, sobre a escolha profissional e, principalmente, sobre o que produz sentido ao fazer. .

Essa constatação ressalta a importância de programas educacionais que não apenas transmitam conhecimento teórico e técnico, mas que também promovam o desenvolvimento pessoal e emocional dos estudantes. Ao integrar práticas que estimulem a reflexão sobre as próprias emoções, as instituições de ensino podem contribuir significativamente para o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico dos alunos.

Além disso, ao preparar os futuros profissionais para lidar com questões emocionais, o ensino torna-se mais eficaz e adaptado às necessidades humanas integrais, possibilitando uma formação mais completa e consciente para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Como constata Freire (1967, p. 27), "Não há docência sem discência. O educador é sempre um educando ao mesmo tempo, o educando é também um educador sempre".

De acordo com um relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), de 2019, a arte pode influenciar a saúde de forma positiva. O presente relatório faz a análise de mais de 900 publicações globais acerca do impacto benéfico da arte para a saúde mental e física dos indivíduos e divide a análise desses estudos em maneiras de prevenção e promoção e maneiras de gerenciamento e tratamento. Desse estudo, conclui-se que a arte e suas inúmeras formas de expressão podem contribuir para a redução do estresse, ansiedade e insônia, para diminuição de dor e/ou pressão arterial, para a melhora na atenção e memória, para o aumento da capacidade motora, entre outros benefícios físicos e mentais.

Por fim, a arte como prática de saúde mental pode ser utilizada de diversas formas e em diversos âmbitos, sendo necessário que ela seja adaptada ao público alvo. A arte é significativa na promoção e na manutenção da saúde mental, oferecendo uma forma expressiva e terapêutica de comunicação. A criação artística proporciona uma saída para emoções complexas, permitindo a exploração e processamento de sentimentos e pensamentos. Além

disso, participar de atividades artísticas pode aumentar a autoestima, promover o relaxamento e melhorar a autoexpressão, contribuindo assim para o bem-estar daqueles que as praticam.

A arte desempenha um papel fundamental na psicologia, pois pode ser uma forma poderosa de expressão, comunicação e autocura. Através da arte, os indivíduos podem explorar e processar suas emoções, traumas e conflitos internos, pois ela proporciona um meio de autoconhecimento e de transformação.

A Psicologia da Arte é uma subdisciplina da psicologia que estuda como a arte afeta a mente e o comportamento humano. Por meio da análise da produção artística, dos processos criativos e das interações entre o artista e sua obra, os psicólogos podem obter *insights* valiosos sobre a mente humana e suas complexidades.

Além disso, a utilização da arte como ferramenta terapêutica tem sido amplamente reconhecida como uma forma eficaz de intervenção psicológica. Essa abordagem possibilita o acesso a áreas inconscientes da mente, promove a expressão de sentimentos profundos e facilita a resolução de conflitos emocionais. Em suma, a arte desempenha um papel crucial na psicologia, permitindo a expressão e o processamento de experiências emocionais, promovendo o autoconhecimento e a cura emocional e fornecendo *insights* valiosos sobre a mente humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão da arte na educação para saúde no ensino, não apenas amplia o repertório expressivo dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e sensível dos aspectos físicos, emocionais e mentais da saúde, incentivando práticas de autocuidado e bem-estar. A inclusão de práticas vivenciais na educação de ensino, não apenas amplia o repertório teórico-metodológico dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e sensível dos aspectos humanos da saúde, incentivando-os, para si e para a comunidade, a realizar práticas de autocuidado e bem-estar. Além disso, ela descentraliza o conhecimento vertical, ainda muito repassado nas instituições de ensino, e dá voz à Educação Popular em Saúde que, apesar de seu avanço, ainda tem um longo caminho pela frente.

A arte proporciona uma forma singular para manifestar emoções e sentimentos de forma autêntica e profunda. Nesse sentido, oferece um ambiente seguro para expressar emoções profundas e afetos genuínos, como também para facilitar uma integração entre corpo e mente. Através da exploração de formas artísticas como pintura, escultura, música, dança e outros, os indivíduos podem se reconectar com significados essenciais à sua própria existência.

Além disso, a arte fortalece os laços consigo mesmo, ao cultivar a autoaceitação e autoestima e bem como a aceitação dos outros, pois fomenta uma comunicação mais empática e conexões interpessoais mais profundas. Durante esse processo de exploração e criação, existe o potencial para uma transformação interna significativa, na qual as experiências artísticas não

apenas espelham a jornada emocional de cada sujeito, mas também podem promover mudanças positivas na compreensão de si mesmo e na forma como se relaciona com o mundo ao seu redor.

Portanto, a prática artística estimula a criatividade e a expressão individual, ampliando nossa consciência e proporcionando um foco no momento presente. Ela oferece, ainda, oportunidades valiosas para desenvolver uma compreensão mais profunda de nossa própria identidade, do mundo que nos cerca e de nossas possibilidades como ser biopsicossocial e espiritual. Com isso, a arte pode proporcionar, na vida das pessoas, a conscientização sobre si e sobre a realidade, ou seja, por meio dela, é possível dar um sentido e um significado à realidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. de A.; VELÔSO, T. M. G. . Arte e saúde mental: uma experiência com a metodologia participativa da Educação Popular. **Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais**, Minas Gerais, v. 10, n.1, p. 79–87, 2016. Disponível em:[http://www.seer.ufsj.edu.br/revista\\_ppp/article/view/Andrade%2C%20Vel%2C%20B4so](http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/Andrade%2C%20Vel%2C%20B4so). Acesso em:23 jan. 2025.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFxFVqN/abstract/?lang=pt>. Acesso em:23 jan. 2025.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Revista Interfaces - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v.9, n.16, p.161-77, s2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/icse/a/jC4gdtHC8RPLWSW3WG8Nr5k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em:23 jan. 2025.

CRUZ, P.J. S. C. *et al.* O legado de Paulo Freire e as perspectivas para a Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 06, p. e03252024, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/rnSmHW8RKYzypxTkzXtBNDw/?lang=pt>. Acesso em:23 jan. 2025.

FANCOURT, D.; FINN, S. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being. [S.l.] World Health Organisation, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, L. B.; MERHY, E. E. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n.1, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/wcTZ5tX8K43XdxzxVgGKfkp/#>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

GONDIM, R.; GRABOIS, V.; MENDES, W. **Qualificação de gestores do SUS**. 2. ed. Rio de Janeiro: EAD/ Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz, 2011. 21-34

GUIMARÃES, C. **Educação Popular na Saúde**: no SUS, as sementes de Paulo Freire e de outras experiências têm ajudado a mudar a relação entre profissionais e usuários. Rio de Janeiro: Fiocruz, 14 set. 2021. Atualizado em 1 de jul. 2022..021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-popular-na-saude>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

LUSEBRINK, V. B. Arteterapia e o cérebro: Uma tentativa de entender os processos subjacentes da expressão artística na terapia. **Arteterapia: Revista da Associação Americana de Arteterapia**, [s. l.], v. 21, n. 3, 125-135, 2004.

MALTA, D. C.; SANTOS, F. P. . O programa de saúde da família (PSF) e os modelos de assistência à saúde no âmbito da reforma sanitária brasileira. **Rev Med Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 251-9, 2003. Disponível em: <https://www.rmmg.org/artigo/detalhes/1531>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. S. . **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22a. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. . **II caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 2014. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://bvsmg.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2\\_caderno\\_educacao\\_popular\\_saude.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://bvsmg.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf). Acesso em: 23 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatórios sobre a saúde no mundo. Organização Mundial da Saúde. Genebra: Autor, 2020. Recuperado em <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F., LUCIO, M. D. P. B. Metodologia de pesquisa. 5a. ed. Porto Alegre: Penso - Artmed, 2013.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.] v. 34, n.1, p. 142-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVEIRA, N. **Cartas a Spinoza**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1995.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/55QML8QcV9DwJF8JfgJJpfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

STOTZ, E. N.; DAVID, H. M. S. L.; WONG-UN, J. A. Educação popular e saúde: trajetória, expressões e desafios de um movimento social. **Rev APS**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 49-60, 2005. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www2.ufjf.br/nates//files/2009/12/EducacaoPopular.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

VASCONCELOS, E. M. **Educação popular e atenção à saúde da família**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A educação estética. *In*: Vigotski, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1926/ 2003.

\_\_\_\_\_). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_). Pensamento e palavra. *In*: L. S. Vygotsky. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001... **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E O PAPEL DO PSICÓLOGO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Thayna Moretti

## RESUMO

A compreensão do desenvolvimento psíquico humano na psicologia contemporânea envolve uma análise profunda das interações entre aspectos biológicos, sociais e culturais, os quais desempenham papel fundamental na formação da personalidade. Esta pesquisa adota uma abordagem bibliográfica para investigar o papel do psicólogo na sociedade, contextualizando-o em debates históricos sobre o propósito da psicologia e sua relação com o desenvolvimento humano. Através da análise de teóricos como Vygotsky, Luria e Leontiev, busca-se compreender a complexidade do desenvolvimento humano e sua interação com o contexto social e cultural, destacando a importância da atividade produtiva, da experiência sócio-histórica e da interação social e cultural. Além disso, a pesquisa discute os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade, ressaltando a dialética entre o singular e o universal na compreensão dos fenômenos. Propõe-se, assim, uma abordagem psicológica conscientizadora, que busca promover uma compreensão crítica da realidade social e intervenções voltadas para a transformação pessoal e coletiva. Em suma, este trabalho enfatiza a importância de uma visão dialética na compreensão do desenvolvimento psíquico e do papel do psicólogo na sociedade, considerando a complexidade e a interconexão entre os diversos aspectos envolvidos.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; periodização; desenvolvimento psíquico; compromisso social; dialética singular-particular-universal.

## INTRODUÇÃO

A compreensão do desenvolvimento psíquico humano é crucial para a psicologia contemporânea, pois permite uma análise profunda das interações entre aspectos biológicos, sociais e culturais na formação da personalidade. Nesse contexto, esta pesquisa adota como metodologia a abordagem bibliográfica, visando buscar, selecionar, analisar e interpretar fontes secundárias as quais sejam relevantes para investigar o papel do psicólogo na sociedade, contextualizando-o em debates históricos sobre o propósito da psicologia e sua relação com o desenvolvimento psíquico humano.

Este estudo tem como objetivos investigar e discutir o papel do psicólogo na sociedade, situando-o em debates históricos sobre o propósito da psicologia e sua relação com o

desenvolvimento psíquico humano. A partir da análise das obras de teóricos como Vygotsky, Luria, Leontiev e outros, busca-se compreender a complexidade do desenvolvimento humano e sua interação com o contexto social e cultural. Além disso, pretende-se examinar as transformações na psicologia brasileira, destacando o compromisso com valores democráticos e sociais e sua relevância na promoção da justiça social e dos direitos humanos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia para este trabalho, sendo uma pesquisa bibliográfica, consistiu na busca, seleção, análise e interpretação de fontes secundárias relevantes para o tema abordado. Considerando a busca de fontes bibliográficas, foi feita a identificação de bases de dados acadêmicas, bibliotecas virtuais e repositórios *online* que ofereçam acesso a trabalhos relevantes no campo da psicologia, especialmente aqueles relacionados à Psicologia Histórico-Cultural, ao desenvolvimento psíquico humano e ao papel do psicólogo na sociedade. Além disso, foi feito o uso de palavras-chave específicas, como "psicologia histórico-cultural", "desenvolvimento psíquico humano", "Vygotsky", "Leontiev", "papel do psicólogo", entre outras para orientar a busca e garantir a relevância das fontes encontradas.

No que diz respeito à seleção de fontes, ressalta-se que os resultados da busca foram triados de acordo com critérios de relevância, incluindo a data de publicação, o foco temático e a reputação dos autores e periódicos. Ainda, foi priorizado o uso de fontes que abordam diretamente os temas mencionados na introdução e no referencial teórico, garantindo a pertinência das informações para a construção do trabalho.

Ao analisar e interpretar as fontes, foi feita a leitura cuidadosa e crítica dos textos selecionados, pontuando os principais conceitos, argumentos e evidências apresentadas pelos autores. Também foi realizada a comparação e integração das informações provenientes de diferentes fontes, buscando identificar padrões, lacunas e divergências no conhecimento existente sobre o tema. Outrossim, as informações foram organizadas de forma coerente e sistematizada, relacionando-as aos objetivos e questões de pesquisa propostas no trabalho.

No que diz respeito à revisão e edição, foi realizada uma avaliação cuidadosa do trabalho finalizado, corrigindo eventuais erros gramaticais, ortográficos e de digitação. Para além disso, foi feita a verificação da consistência e coerência do texto como um todo, garantindo que as ideias estejam bem articuladas e que o argumento central do trabalho seja claramente apresentado e sustentado. Ao seguir essa metodologia, espera-se que o presente trabalho alcance seus objetivos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, serão apresentados os conceitos e teorias que fundamentam este trabalho. Para isso, discute-se a literatura relevante, destacando as principais definições e abordagens adotadas. Além disso, são exploradas as contribuições de autores que sustentam a análise, estabelecendo a base teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

### **Periodização do desenvolvimento psíquico**

Tuleski e Eidt (2016) discorrem sobre a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, focalizando especialmente Vygotsky, Luria e Leontiev. As autoras mencionam a busca da psicologia por ela entender o desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta, dividindo-o em momentos ou fases, o que é chamado de periodização. Diferentes abordagens teóricas têm sido propostas ao longo do tempo, algumas enfatizando explicações biológicas, enquanto outras destacam o papel das experiências e hábitos na formação do comportamento.

Diante disso, ressalta-se a crítica de Vygotsky às abordagens que estudavam o comportamento animal para entender o comportamento humano. Em vez disso, ele propunha que a psicologia deveria começar pelo mais complexo e depois analisar o mais simples, destacando as especificidades do desenvolvimento natural e cultural. Diante do exposto, Tuleski e Eidt (2016) afirmam:

Para ele, essas investigações só conseguiam evidenciar o que há em comum aos homens e animais, porém não elucidavam o incomum, ou seja, de que modo e por que se formam diversas formas de conduta humana complexas, diferentes das dos animais. Um entrave que se apresentava era o fato de que, em grande parte, as correntes psicológicas não consideravam as especificidades do desenvolvimento natural e cultural (Tuleski; Eidt, 2016, p. 50).

Isto posto, Leontiev (1978) também discorreu sobre o desenvolvimento do homem. Para ele, o ser humano é completamente distinto de seus ancestrais animais e a sua hominização decorreu da transição para a vida em uma sociedade estruturada com base no trabalho. Essa transição alterou sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, ao contrário do desenvolvimento dos animais, está sujeito não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas.

Ademais, Neves (2020) aborda a natureza do psiquismo humano e seu desenvolvimento, principalmente sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. A ideia de que o psiquismo humano é uma manifestação subjetiva do mundo objetivo, ou seja, uma imagem mental da realidade. No entanto, a autora aponta para a dificuldade em definir precisamente o que é o psiquismo, dada a variedade de significados atribuídos aos termos psíquico, psiquismo e psicológico. Isso se deve em parte à falta de uma ruptura completa com os modelos de pensamento lógico-formais e a não aplicação do materialismo dialético na análise dos fenômenos psíquicos.

Para superar essas dificuldades, Vygotsky propõe uma abordagem baseada no materialismo dialético, na qual a dialética integra natureza, pensamento e história, tornando-se assim uma ciência mais geral e universal. Vygotsky argumenta que no processo de desenvolvimento do psiquismo, os fatores determinantes são encontrados na cultura historicamente construída pelo trabalho humano (Neves, 2020).

Neves (2020) também explora a relação entre trabalho e desenvolvimento humano, explicitando como o trabalho é fundamental para a transformação da natureza e para a criação da sociedade e da identidade individual. Fundamentando-se em Marx, a autora enfatiza que o trabalho humano é diferente das atividades de outros animais, pois envolve a prévia-ideação e a objetivação, ou seja, a capacidade de conceber ideias antes de materializá-las e de incorporar conhecimento nos produtos do trabalho. Além disso, Neves discute como o psiquismo humano é influenciado pela atividade produtiva, pela acumulação de experiência sócio-histórica e pela interação com o mundo social e cultural.

Diante do exposto, Neves (2020) argumenta que a psicologia marxista deve explicar as particularidades do indivíduo e seu psiquismo à luz da relação entre herança filogenética, influências sociais e desenvolvimento individual. Essa abordagem reconhece que o ser humano é ao mesmo tempo natural e social e seu psiquismo é moldado pela interação complexa entre esses dois aspectos.

Isto posto, ressalta-se a crítica de Vygotsky a abordagens que tratam as funções mentais como processos naturais isolados, desconsiderando sua relação com o desenvolvimento cultural e social. Ele argumenta que essas abordagens levam apenas a descrições externas e quantitativas do desenvolvimento, sem investigar sua gênese. Para Vygotsky, é essencial distinguir entre os aspectos orgânicos e culturais do desenvolvimento infantil e compreender as especificidades do desenvolvimento cultural da conduta (Tuleski; Eidt, 2016).

Além disso, Vygotsky argumenta que a diferenciação entre o desenvolvimento biológico e cultural é fundamental para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele sugere que, na ontogênese, esses processos estão intimamente interligados, formando um processo único de formação da personalidade da criança (Tuleski; Eidt, 2016).

### **Sujeito singular-particular-universal**

Pasqualini e Martins (2015) afirmam que a dialética singular-particular-universal é uma característica objetiva dos fenômenos. Portanto, tanto a lógica quanto a epistemologia, que buscam compreender a realidade em suas conexões fundamentais, devem se guiar pela intenção de elucidar a interdependência dialética entre singularidade, particularidade e universalidade.

Diante disso, Pasqualini e Martins (2015) exploram os conceitos de singularidade e universalidade sob uma perspectiva dialética, principalmente em relação ao método materialista histórico-dialético. Quando o ser humano se depara com um fenômeno empírico, este está

lidando com algo singular, único e irrepetível. Essa singularidade é a primeira impressão que temos da realidade, pois tudo o que percebemos inicialmente é algo singular ou uma conexão única de singularidades.

No entanto, segundo os princípios do método materialista histórico-dialético, a singularidade imediata dos fenômenos não revela sua essência concreta. Isso significa que para compreender verdadeiramente um fenômeno, é necessário ir além da sua aparência inicial. Nesse sentido, eles apontam que é preciso superar a manifestação imediata e aparente do fenômeno em direção à sua concreticidade real (Pasqualini; Martins, 2015).

A concreticidade real de um fenômeno só pode ser compreendida por meio de uma análise que revele as leis gerais que o governam. Essas leis não são imediatamente acessíveis à nossa percepção sensorial, como exemplificado pela história de Isaac Newton e a maçã. A queda da maçã só pode ser compreendida através da lei da gravitação universal, que abrange não apenas essa ocorrência singular, mas todo um conjunto de fenômenos (Pasqualini; Martins, 2015).

Assim, o processo de compreensão dos fenômenos envolve a oscilação entre o singular e o universal, em que o concreto pensado é o ponto de chegada do conhecimento. Isso implica em compreender como a universalidade manifesta-se na diversidade de expressões singulares dos fenômenos (Pasqualini; Martins, 2015).

Pasqualini e Martins (2015) também destacam a importância de entender que o universal não se encontra apenas nas características comuns dos fenômenos, mas sim nas leis gerais que regem o seu desenvolvimento. Essas leis explicativas conectam os diferentes fenômenos a uma mesma universalidade.

Diante disso, Pasqualini e Martins (2015) exploram a noção de particularidade como uma categoria mediadora entre o singular e o universal. As autoras abordam essa perspectiva afirmando que tanto o singular quanto o universal não podem ser entendidos isoladamente, pois estão intrinsecamente ligados à particularidade.

Por conseguinte, Pasqualini e Martins (2015, p. 366) afirmam que "podemos dizer que o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. [...]". Além disso, Lukács argumenta que o singular e o universal coexistem e relacionam-se reciprocamente. O singular, embora se oponha ao universal, também é parte constituinte dele, e vice-versa. Assim, a singularidade e a universalidade formam uma unidade contraditória que impulsiona o processo de formação e de transformação de ambos (Pasqualini; Martins, 2015).

A singularidade do indivíduo é destacada como parte dessa relação entre singular e universal. Pasqualini e Martins (2015) enfatizam que cada indivíduo é singular, mas, ao mesmo tempo, carrega em si aspectos universais que o conectam à humanidade como um todo. Portanto, compreender a universalidade do gênero humano significa entender como ela

manifesta-se na singularidade de cada indivíduo. A mediação entre os pólos opostos de singular e universal não é vista como um ponto de equilíbrio ou homogeneização, mas sim como um processo dinâmico que preserva e modifica ambos os pólos. As autoras apresentam o trabalho como um exemplo dessa mediação, discutindo que tanto o homem quanto a natureza transformam-se pela atividade produtiva.

No contexto da análise de fenômenos, a particularidade desempenha um papel crucial ao elucidar os mecanismos que influenciam a singularidade. Ela demonstra como a universalidade concretiza-se na singularidade e condiciona seu modo de ser. A relação entre singular, particular e universal revela a dialética que une a expressão singular do fenômeno à sua essência geral. Isso significa que cada fenômeno apresenta características únicas e, ao mesmo tempo, reflete padrões universais, mediados pela particularidade. Diante disso Pasqualini e Martins (2015) afirmam:

Quando reconhecemos na singularidade da existência de um indivíduo ou fenômeno traços compartilhados por outras existências/fatos singulares, trabalhamos no âmbito do particular. Podemos dizer que elevamos a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo que conferimos à universalidade um grau de concreção singular (Martins, 2015, p. 366).

Almeida (2015) aborda o método do Materialismo histórico-Dialético e sua aplicação na compreensão do sujeito singular-particular-universal. A autora parte do pressuposto de que o conhecimento humano reflete a realidade objetiva por meio da reestruturação do objeto historicamente construído. O método busca assimilar o objeto em sua transformação, exigindo a superação da pseudoconcreticidade em direção ao concreto.

Ao explicar a pseudoconcreticidade e o concreto, Almeida (2020) afirma:

A pseudoconcreticidade é compreendida pela expressão imediata da aparência do fenômeno, sendo considerada uma manifestação empírica, ou seja, aquilo que é observável. O concreto é entendido pelo pensamento em decorrência de um processo de síntese, acontece por meio da análise de determinado fenômeno. Assim, a compreensão da realidade do pensamento só pode ser apreendida no processo de mediação da análise dos fenômenos, ou seja, a realidade objetiva não pode ser vista em sua aparência sensível e de forma imediata, é desta forma que a pseudoconcreticidade é superada (Almeida, 2020, p. 73).

O Materialismo Histórico-Dialético compreende o fenômeno em sua ordem e totalidade, superando procedimentos meramente descritivos e voltando-se para as relações estabelecidas em seus nexos dinâmicos-causais. A análise explicativa resulta na concreticidade do fenômeno, alcançando o concreto pensado. Segundo Almeida (2020), a compreensão da totalidade é uma síntese complexa, expressando a universalidade concretizada historicamente e socialmente. A essência humana é produto histórico-social, apreendida não pelo biológico, mas pelo homem singular em sua história de vida na sociedade.

A relação entre o indivíduo e o gênero humano ocorre no interior das relações sociais concretas e históricas. O indivíduo só pode ser compreendido como gênero humano pela superação dos limites da estrutura social em que vive, pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado (Almeida, 2020). Diante disso, o estudioso discorre sobre a criação de instrumentos de trabalho, afirmando que estes caracterizam a existência humana e geram a riqueza cultural propriamente humana. O entendimento das contradições dessa ação é essencial para compreender o desenvolvimento humano. Assim, por meio da dialética singular-particular-universal, compreende-se que a relação entre o singular e o universal é mediada pela particularidade. A particularidade manifesta a universalidade ao mesmo tempo em que preserva a singularidade (Almeida, 2020).

### **O papel do psicólogo**

Bock *et al.* (2022) destacam que, desde 1988, já havia preocupação com a integração da psicologia na sociedade brasileira. No entanto, a profissão, àquela época, enfrentava desafios significativos, como a falta de uma identidade unificada e pouca visibilidade pública. Nos primeiros anos, a psicologia estava voltada principalmente para a seleção, diferenciação e categorização das pessoas, especialmente em contextos industriais e escolares. A perspectiva da profissão era universalista e não dava muita atenção à realidade social. Entretanto, a partir dos anos 1970, ocorreu uma revisão crítica na psicologia brasileira, buscando um projeto ético-político mais alinhado com a realidade latino-americana. A obra de Silvia Lane, em 1984, nesse aspecto, foi fundamental nesse processo, pois destacava a importância de compreender o ser humano em sua interação social e cultural.

Surge então o Projeto do Compromisso Social, que representa uma resposta a essas mudanças, promovendo uma psicologia comprometida com valores democráticos e sociais. Houve, por meio dela, uma evolução na postura das entidades de psicologia em relação à democracia, superando concepções autoritárias e promovendo experiências democráticas dentro da profissão (Bock *et al.*, 2022).

Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios na construção de uma sociedade mais democrática. Manifestações autoritárias e reacionárias representam obstáculos a serem superados. O compromisso da psicologia com a construção de sujeitos democráticos mantém-se fundamental diante desses desafios (Bock *et al.*, 2022)

Diante disso, Bock *et al.* (2022) destacam a necessidade de construir uma Psicologia Crítica, destacando que essa demanda perpassa a história da ciência psicológica. Desde os primeiros momentos de sua formalização como área científica, figuras como Lev Vygotsky, Georges Politzer e Manoel Bomfim postulavam um compromisso com o pensamento crítico, ainda pouco reconhecido. Outros autores, como Ulisses Pernambucano e Helena Antipoff, também contribuíram para essa visão crítica da psicologia. Essas contribuições fundamentaram

a ideia de que a Psicologia brasileira deveria considerar a realidade social na constituição da subjetividade. Esse princípio levou à valorização de estudos que considerassem o contexto de vida dos sujeitos estudados em oposição à visão fragmentada do comportamento humano .

No desenvolvimento da Psicologia, a partir dos anos 1990, cresceu a compreensão da necessidade de combater o pensamento colonizado que permeava a disciplina no Brasil. Isso implicou em uma crítica às noções abstratas e universalizantes do humano, importadas principalmente do norte global, e na valorização do conhecimento produzido localmente (Bock *et al.*, 2022).

Iniciativas como a Biblioteca Virtual da Psicologia, os Congressos Norte e Nordeste de Psicologia, a União Latino-americana de Entidades de Psicologia e a valorização da memória da Psicologia foram essenciais para ampliar o debate crítico e promover uma visão mais plural e contextualizada da disciplina (Bock *et al.*, 2022).

Bock *et al.* (2022) também destacam a necessidade de uma Psicologia comprometida com a garantia de direitos, especialmente em relação a maioria da população que historicamente não tinha acesso aos serviços psicológicos, devido a um viés elitista da profissão. Isso implica em uma atuação mais abrangente e engajada, voltada para a promoção da justiça social e a defesa dos direitos humanos.

A ampliação das fronteiras da Psicologia, marcada por uma diversificação das áreas de atuação e uma maior inserção em políticas públicas, reflete esse compromisso social. Iniciativas como a Mostra de Práticas em Psicologia evidenciaram a multiplicidade de abordagens e práticas profissionais, contribuindo para uma psicologia mais inclusiva e responsável diante dos desafios sociais (Bock *et al.*, 2022).

Ademais, Martín-Baró (1996) aborda o papel do psicólogo na sociedade, contextualizando-o em debates históricos sobre o propósito da psicologia e sua relação com a ordem social. Discute-se então a ideia de que a psicologia, ao longo do tempo, se converteu em uma ideologia de reconversão, ou seja, uma forma de lidar com os conflitos sociais ao nível individual, preservando ou iludindo sobre a manutenção da ordem social vigente.

Além disso, Martín-Baró (1997) destaca a importância de examinar não apenas as intenções dos psicólogos individualmente, mas também as implicações objetivas de suas práticas na sociedade. Critica-se a tendência dos psicólogos em se concentrar nos aspectos individuais dos problemas, em detrimento dos fatores sociais mais amplos.

A partir dessas reflexões, Martín-Baró (1997) propõe uma abordagem psicológica conscientizadora, que busca desalienar as pessoas e grupos, promovendo um entendimento crítico sobre si mesmos e sobre a realidade social em que estão inseridos. Isso acarreta reconhecer a interseção entre o pessoal e o social e buscar formas de intervenção que promovam uma transformação tanto individual quanto social.

Essa abordagem conscientizadora poderia ser aplicada tanto no trabalho clínico com vítimas de guerra quanto na orientação escolar. Essa abordagem exige uma mudança significativa na forma como os psicólogos entendem e praticam sua profissão, indo além de simplesmente aplicar técnicas e métodos tradicionais. Diante disso, destaca-se a necessidade de defender uma visão da psicologia que vai além do indivíduo, buscando compreender e intervir nas dinâmicas sociais que moldam o comportamento humano e que tem como objetivo principal a conscientização e a transformação tanto a nível pessoal quanto coletivo (Martín-Baró, 1997).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente pesquisa discutiu sobre a periodização do desenvolvimento psíquico sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Baseado nisso, ressalta-se a importância de criticar abordagens que tratam as funções mentais como processos naturais isolados, isto é, os estudos devem enfatizar a relevância da cultura e do contexto social no desenvolvimento humano. Ademais, a pesquisa buscou descrever a transição do homem para uma vida em sociedade estruturada pelo trabalho como um marco no desenvolvimento humano, sujeito às leis sócio-históricas. Além disso, buscou-se trazer a importância da análise do psiquismo humano sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, ressaltando a influência da atividade produtiva, da experiência sócio-histórica e da interação social e cultural.

Nesse contexto, os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade também são discutidos. A dialética entre o singular e o universal é abordada na compreensão dos fenômenos, destacando como a singularidade de cada indivíduo se manifesta em um contexto particular e é influenciada por fatores universais, como cultura e história.

A pesquisa propõe uma abordagem psicológica conscientizadora, que busca promover uma compreensão crítica da realidade social e intervenções voltadas para a transformação tanto a nível pessoal quanto coletivo. Essa visão ressalta a importância da dialética entre o singular, o particular e o universal na atuação do psicólogo, buscando compreender a complexa interação entre esses aspectos e promover intervenções que considerem essa complexidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o vasto espectro teórico discutido, a pesquisa revelou nuances cruciais para compreender a complexidade da mente humana. A crítica às abordagens que negligenciam a influência cultural e social no desenvolvimento, assim como a transição do homem para uma sociedade estruturada pelo trabalho, ressaltam a necessidade de considerar o contexto sócio-histórico na análise psicológica.

Além disso, a exploração do psiquismo humano sob a ótica do materialismo histórico-dialético oferece uma perspectiva robusta, a qual ressalta a influência da atividade produtiva e da experiência sócio-histórica na formação da subjetividade. Os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade enriquecem essa compreensão e evidenciam a complexa interação entre as características individuais, o contexto específico e os padrões universais.

Ressalta-se a proposta de uma abordagem psicológica conscientizadora, que busca não apenas compreender, mas também intervir nas dinâmicas sociais que moldam o comportamento humano, oferecendo um caminho promissor para uma prática mais engajada e transformadora. Ao reconhecer a interseção entre o pessoal e o social, essa abordagem busca promover uma conscientização crítica e uma transformação tanto a nível individual quanto coletivo.

A critério de conclusão, a pesquisa ressalta a importância de uma visão dialética na compreensão do desenvolvimento psíquico e do papel do psicólogo na sociedade, ressaltando a necessidade de considerar a complexidade e a interconexão entre os diversos aspectos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. N. **Políticas Públicas Educacionais e Deficiência:** estudo sobre as produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial na América Latina à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

Disponível em:

file:///C:/Users/davion/Downloads/UEM\_%20Mayara%20Nunes%20Almeida.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

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

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, [s.l.] v. 13, n. 3, p. 219-224, 1996. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jan. 2025.

NEVES, D. O. **Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestão do desenvolvimento da linguagem oral:** uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Área) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PASQUALINI, J. C., MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: Implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 362-372, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.).

**Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice.  
Campinas: Autores Associados Ltda. 2016. p. 35-62.

# A CLÍNICA COM CRIANÇAS: O MANEJO LÚDICO ATRAVESSADO PELA ARTE DO “FAZ DE CONTA”

Ysmenia Mariah Alves de Souza Pinto<sup>37</sup>

Lorena Beatriz Alves de Lacerda<sup>38</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva explorar como a ludicidade contribui para o desenvolvimento infantil e para a prática clínica, analisando a evolução histórica do conceito de infância. Assumindo como metodologia a revisão bibliográfica, o estudo traça um panorama histórico do conceito de infância, destacando como as transformações sociais e culturais moldaram a percepção do “ser criança” ao longo do tempo. Como base teórica, toma-se a perspectiva sócio-histórica-cultural, de Lev Vygotsky, como alicerce para análise empreendida. Como resultado, o lúdico é visto como essencial na psicoterapia infantil, pois seu uso na clínica infantil não apenas fortalece a interação terapêutica, mas também promove um desenvolvimento da criança (cognitivo, emocional e social) mais integrado, significativo e saudável. A pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem clínica que valorize o brincar como ferramenta essencial para o bem-estar infantil.

**Palavras-chave:** criança; lúdico; clínica.

## INTRODUÇÃO

A clínica, sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, a qual tem como base as teorias apresentadas por Lev Vygotsky, enfatiza que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas interações sociais e pelo contexto histórico-cultural em que o indivíduo está inserido. Ao refletirmos sobre uma prática clínica com o público infantil, a teoria vygotskiana destaca a importância da compreensão do mundo lúdico no desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky, a primeira forma de relação entre imaginação e realidade é a replicação, a qual é feita mediante a elementos da sua própria vivência, presentes em experiências anteriores (Vygotsky, 2018). O brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um aspecto central no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, o qual é reproduzido a partir da sua realidade. No presente estudo, exploraremos como a ludicidade auxilia no processo psicoterapêutico e no desenvolvimento infantojuvenil, buscando compreender os fatores que levaram ao entendimento do que seria a clínica e como o ser

---

<sup>37</sup> Graduado do Curso de Psicologia da Universidade Potiguar- UNP, [psivysmeniamariah@gmail.com](mailto:psivysmeniamariah@gmail.com)

<sup>38</sup> Graduado do Curso de Psicologia da Universidade Potiguar - UNP, [lorennaxb@gmail.com](mailto:lorennaxb@gmail.com)

criança influencia na percepção e no desenvolvimento de práticas terapêuticas mediadas pela brincadeira e no uso do “faz de conta”. Neste sentido, discute Vygotsky (1995):

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em suas experiências pessoais (Vygotsky, 1995, p. 125).

É ressaltado por Vygotsky (1995) que os processos de imaginação e da criação desenvolvidos na infância fazem uso de diversas formas de expressão artísticas, valorizando, sobretudo, a brincadeira de “faz de conta”, uma vez que nela as crianças replicam a experiência vivenciada no seu meio social. Esse tipo de atividade ajuda a evidenciar novas realidades mediante a desejos, necessidades e motivações, os quais são vistos como mecanismos desbloqueadores e crescentes. Tudo isso é desenvolvido por meio de situações imaginárias do brincar:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela (Vygotsky, 1996, p.22).

Segundo o pensamento vygotskiano (1993), a criança, nos primeiros momentos de vida, integra um todo macrossocial, ou seja, uma estrutura fundamental pertencente à sociedade, que pode influenciar diretamente seu comportamento humano. A partir dessa perspectiva sócio-histórico-cultural, é essencial refletir sobre como as crianças são e foram vistas ao longo do tempo, reconhecendo-as como indivíduos pensantes, plenos de direitos que devem ser respeitados e acolhidos.

## **METODOLOGIA**

Na clínica psicológica infantil, a importância da observação e análise das brincadeiras e atividades lúdicas das crianças é evidente. Vygotsky destacou que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo que esse sujeito utilize a imaginação, crie situações fictícias e resolva problemas. Isso ajuda o terapeuta a interpretar sentimentos, ansiedades e conflitos internos da criança.

A Psicologia Infantil adota uma abordagem integradora e holística, considerando o desenvolvimento da criança como inseparável do contexto social, histórico e cultural. Isso requer sensibilidade cultural e uma abordagem colaborativa centrada na criança e em seu ambiente. As brincadeiras, sob a ótica da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, são essenciais para o desenvolvimento do pensamento abstrato e das habilidades de resolução de

problemas. Por meio da criação de situações imaginárias, a criança se liberta das limitações do contexto imediato, possibilitando-lhe trabalhar com significados desvinculados da realidade concreta. Nesse processo, ela aprende a subordinar-se a regras e a enfrentar desafios, desenvolvendo estratégias para atingir a satisfação e o bem-estar..

Os brinquedos não apenas proporcionam diversão, mas também expandem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. A interação social e o suporte adequado permitem que elas alcancem níveis de competência que não conseguiriam sozinhas, promovendo um desenvolvimento integral de forma natural e engajadora. A ZDP enfatiza o potencial de aprendizado e a importância da interação social, desafiando o modelo tradicional de ensino focado em habilidades já dominadas.

O lúdico desempenha um papel crucial no processo psicoterapêutico, oferecendo um ambiente seguro para explorar emoções, desenvolver habilidades cognitivas e sociais e promover mudanças comportamentais positivas. Atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras de faz de conta e arte, ajudam as crianças a expressar sentimentos complexos e difíceis de verbalizar. A expressão emocional por meio do lúdico permite que as crianças processem experiências traumáticas de forma simbólica, desenvolvam habilidades cognitivas e pratiquem habilidades sociais essenciais.

Historicamente, a clínica psicológica evoluiu significativamente. Desde práticas rudimentares na antiguidade, passando pela psicanálise de Freud até as contribuições de Vygotsky, a compreensão da mente humana e das técnicas de tratamento evoluiu, incorporando uma abordagem mais holística e culturalmente sensível. A percepção da infância e do "ser criança" também mudou ao longo do tempo, refletindo transformações culturais, econômicas e sociais. A infância é agora vista como uma fase distinta que requer proteção e cuidado especial, com foco na educação, bem-estar emocional e saúde mental.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky difere das concepções maturacionistas, entendendo a criança como um ser único, influenciado por fatores sociais e biológicos. As funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária e a memória lógica — são mediadas socialmente e presentes apenas nos seres humanos. A linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e na mediação das funções mentais superiores, sendo a principal ferramenta de mediação entre o indivíduo e o mundo.

Em resumo, o uso do lúdico na psicoterapia infantil facilita o desenvolvimento integral da criança, promovendo interações sociais, mediação e suporte contextualizado. Isso enriquece a experiência terapêutica e promove um crescimento significativo em múltiplos aspectos da vida da criança.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, serão apresentados os conceitos e teorias que fundamentam este trabalho. Para isso, discute-se a literatura relevante, destacando as principais definições e abordagens adotadas. Além disso, são exploradas as contribuições de autores que sustentam a análise, estabelecendo a base teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

### **A clínica infantil mediada pelo lúdico**

Na Clínica Psicológica Infantil, é evidente a percepção de observar e analisar a riqueza de conhecimento. As brincadeiras e atividades lúdicas são janelas para o mundo interno da criança. Vygotsky destacou a importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo e emocional. Na clínica, o terapeuta pode observar como a criança utiliza a imaginação, cria situações fictícias e resolve problemas durante a brincadeira. Essas observações ajudam a interpretar os sentimentos, ansiedades e conflitos internos da criança.

A psicologia infantil envolve um enfoque integrador e holístico. Nela o desenvolvimento da criança é visto como um processo inseparável do contexto social, histórico e cultural em que está inserida. Isso exige do terapeuta uma sensibilidade cultural e uma abordagem colaborativa, centrada na criança e em seu ambiente:

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (Gardnei *apud* Ferreira; Misse; Bonadio, 2004).

O termo "brincar" tem vários significados no dicionário, os quais estão associados a ideias de diversão, distração, agitação e faz de conta. No entanto, no contexto da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente a partir da perspectiva sócio-histórica cultural de Vygotsky, brincar adquire um significado ainda mais profundo e complexo. Como já mencionado neste estudo, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e das habilidades de resolução de problemas. Através do faz de conta, as crianças aprendem a manipular conceitos e a pensar de maneira simbólica:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (Vygotsky, 1998, p. 130).

Os brinquedos não apenas proporcionam diversão, mas também criam um ambiente rico em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, expandindo a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Através da interação social e do suporte adequado, as crianças são capazes de alcançar níveis de competência que não conseguiriam sozinhas, promovendo seu desenvolvimento integral de forma natural e engajadora. A ZDP destaca a importância do ensino e do apoio personalizado no desenvolvimento da criança. Em vez de focar apenas no que a criança já sabe, a ZDP enfatiza o potencial de aprendizado e a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Isso desafia o modelo tradicional de ensino — que muitas vezes se concentra em habilidades que a criança já dominou —, sugerindo uma abordagem mais dinâmica e interativa para a educação e para o desenvolvimento da criança.

O lúdico, nessa perspectiva, desempenha um papel fundamental no processo psicoterapêutico com crianças, oferecendo um ambiente seguro e estimulante para explorar emoções, desenvolver habilidades cognitivas e sociais e promover mudanças comportamentais positivas. De acordo com Oliveira (2000, p. 19), “O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a formação”. Ao utilizar atividades lúdicas como jogos, brincadeiras de faz de conta, arte e outras formas criativas de expressão, os terapeutas podem construir um espaço onde as crianças sintam-se confortáveis para expressar sentimentos complexos e difíceis de verbalizar:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (Vygotsky, 1987, p. 37).

A expressão emocional através do lúdico permite que as crianças processem experiências traumáticas ou desafiadoras de forma simbólica, ajudando-as a entender e lidar melhor com suas emoções. Por exemplo, desenhos, jogos de *role-playing* e histórias inventadas podem servir como veículos para explorar temas sensíveis ou resolver conflitos internos. Além disso, o lúdico estimula o desenvolvimento cognitivo ao desafiar as crianças a pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões. Jogos de tabuleiro, por exemplo, promovem habilidades de planejamento, estratégia e cooperação, enquanto atividades artísticas incentivam a criatividade e a expressão pessoal.

Conforme Vygotsky (2007) afirma:

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. Ensina desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 2007, p.118).

No contexto social, o lúdico facilita a aprendizagem de habilidades sociais essenciais, como compartilhar, esperar a vez, negociar e resolver conflitos de maneira construtiva. Essas habilidades são praticadas naturalmente durante brincadeiras em grupo, em que o terapeuta pode intervir para ensinar comportamentos sociais adequados e promover interações positivas entre as crianças.

Ramos (2000) destaca que:

Pensar a importância do brincar nos remete às mais diversas abordagens existentes, tais como a *cultural*, que analisa o jogo como expressão da cultura, especificamente a infantil; a *educacional* que analisa a contribuição do jogo para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança e a *psicológica* que vê o jogo como uma forma de compreender melhor o funcionamento da psique, enfim, das emoções, da personalidade dos indivíduos (Ramos, 2000, p. 1).

Borba (2007) ressalta a natureza complexa e dinâmica da experiência do brincar, que transcende diferentes contextos temporais e espaciais. Segundo a estudiosa, “A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança” (Borba, 2007). Ela sugere que o brincar não apenas reflete tradições culturais e históricas passadas, mas também se adapta e evolui ao longo do tempo, incorporando novas influências e significados. Essa dualidade entre continuidade e mudança no brincar pode ser explorada em várias dimensões, como a persistência de certas práticas de brincadeiras ao longo das gerações e a adaptação dessas práticas às novas realidades culturais e sociais.

Em resumo, o uso do lúdico na psicoterapia infantil não apenas torna o processo terapêutico mais agradável e engajador para as crianças, como também facilita um espaço terapêutico em que elas podem explorar, aprender e crescer de maneira holística e integrada. Na prática clínica, a utilização do lúdico é uma estratégia para facilitar o desenvolvimento infantil através da interação social, mediação e suporte contextualizado. Isso não só enriquece a experiência terapêutica da criança, como também promove um crescimento significativo em múltiplos aspectos de sua vida. Essa abordagem centrada na criança promove o desenvolvimento emocional e comportamental e fortalece a relação terapêutica, a qual é essencial para um progresso terapêutico considerável.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa. A análise dos dados permite compreender as principais tendências e padrões observados, destacando os aspectos relevantes para o tema em questão. Além disso, busca-se relacionar os achados com a literatura existente, fornecendo uma base para reflexões e possíveis implicações teóricas e práticas.

### **Desdobramento histórico da clínica:**

Em reflexão deste estudo é importante, discorrer da importância do caráter psicoterápico em relevância ao manejo lúdico viajando no tempo para uma compreensão de forma esporádica sobre o entendimento da clínica, na antiguidade haviam práticas rudimentares de tratamento mental existiam nas culturas, incluindo rituais de cura, exorcismos e métodos baseados em crenças religiosas. Já na idade média havia abordagem aos distúrbios mentais frequentemente envolvia explicações sobrenaturais e tratamentos baseados na fé, como exorcismos e confinamento.

No início do Século XX Sigmund Freud (1856-1939) fundou a psicanálise, onde se concentra na exploração do inconsciente, interpretação dos sonhos e livre associação. Suas teorias sobre a estrutura da psique (id, ego, superego) influenciaram profundamente a psicoterapia. Inicialmente colaborador de Freud, Carl Jung desenvolveu a psicologia analítica, introduzindo conceitos como os arquétipos, o inconsciente coletivo e a individuação.

A clínica inicialmente era mediada pela medicina, no decorrer do tempo esse paradigma foi sendo desassociado embora ainda seja tão pouco pertinente nos dias atuais onde ainda na atualidade o termo “clínica” é definido como Prática da medicina (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2024,). Segundo Doron & Parot (1998), "(...) originariamente, a atividade clínica (do grego *klinê* - leito) é a do médico que, à cabeceira do doente, examina as manifestações da doença para fazer um diagnóstico, um prognóstico e prescrever um tratamento" (Doron; Parot, 1998, p.144-145).

Na clínica psicanalítica, o saber não está vinculado a um médico, mas ao cliente, tornando inconsciente. Sendo assim, nesse processo, o analista é um mero facilitador, diferentemente da precisão que é estabelecida socialmente pelo médico como detentor de todo o saber. A clínica naquela época era compreendida como uma lógica do tratamento médico, pois era fundamentada em um processo de cura. A história da clínica psicológica reflete uma evolução contínua em resposta aos avanços na compreensão da mente humana, mudanças sociais e culturais e desenvolvimento de novas tecnologias, sendo ela rica e multifacetada e refletindo a evolução do entendimento da mente humana e das técnicas de tratamento ao longo dos séculos.

Todavia, em meio a tantas mudanças ao decorrer do tempo, a psicologia se ramifica em diversas áreas de abordagem, as quais servem como aporte teórico em quaisquer práticas referenciadas pelo psicólogo. Este artigo sustenta essa discussão mediante a clínica frente sob a perspectiva sócio-histórica-cultural, uma vez que não apenas trata dos sintomas individuais, mas também considera o paciente como um ser integral, influenciado por uma rede complexa

de fatores sociais e culturais. Esta abordagem promove um entendimento mais profundo do indivíduo e oferece intervenções mais holísticas e efetivas:

A impotência da velha psicologia para resolver o problema psíquico decorria em grande parte do fato de que, devido ao seu enfoque idealista, o psíquico escapava ao processo global de que é parte integrante e era considerado como um processo independente que existe paralelamente aos processos fisiológicos, sem nenhuma relação com eles (Vygotsky, 1996, p. 144–145).

Embora tenha sido Freud quem deu início a clínica e ele seja mais conhecido por seu trabalho com adultos, o estudioso também tratou crianças. Um exemplo notável disso é o caso do "Pequeno Hans", menino de cinco anos com fobia a cavalos. Freud interpreta os sintomas de Hans como expressões de conflitos inconscientes. Nesse sentido, o início da psicoterapia com crianças é um capítulo significativo na história da psicoterapia, marcado por adaptações das técnicas originalmente desenvolvidas para adultos e pelo desenvolvimento de novas abordagens específicas para o tratamento infantil.

### **Construção do “ser criança” socialmente**

Quando pensamos na reflexão do desenvolvimento da prática clínica com crianças, é importante pensar o que seria a compreensão do ser criança naquela época. Inicialmente, as descobertas de Freud sobre a sexualidade infantil, inconsciente, Complexo de Édipo e a importância das primeiras relações da criança com os pais foram uma revolução no que se pensava sobre a criança naquela época. Essas descobertas passaram o tempo, trazendo como marcas a caracterização do sujeito levando em conta o seu contexto histórico, econômico, cultural e até mesmo o geográfico. Isso, pois, trouxe, naquela época, uma nova noção do que era “ser criança”, dado o fato de que não havia concepções que compreendiam a condição da criança enquanto ser social e sujeito ativo, ou seja, uma criança concreta que ocupa um lugar na história através de relações sociais que se estruturam a cada dia. É importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história (Kuhlmann, 1998).

A percepção sobre o ser criança e o entrelaçar da infância teve um longo período percorrido até o que compreendemos hoje sobre o seu real sentido. A visão da sociedade sobre a infância e o ser criança mudou drasticamente ao longo dos séculos, refletindo transformações culturais, econômicas e sociais. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) fazem a observação que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 29).

Na discussão sobre o ser criança e sobre a infância, é importante salientar que:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 2006, p. 230).

No período da Grécia e Roma antigas, as crianças eram vistas como miniaturas de adultos, com menos valor intrínseco e dignidade. Áries (1981, p. 156) explica que "na sociedade medieval a criança, a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Assim, ela iniciava a sua vida no mundo do trabalho desde cedo e tinha a pressão de ser treinada para as responsabilidades adultas. No entanto, havia reconhecimento da importância da educação e do treinamento militar para os meninos.

Áries fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância:

O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala (Áries, 1981 *apud* Heywood, 2004, p. 23).

A infância não era claramente diferenciada da vida adulta. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura e rapidamente assumiam responsabilidades adultas, como o trabalho e o casamento. Havia pouca compreensão da necessidade de uma fase de desenvolvimento distinta. Com o Renascimento, começou a surgir uma maior apreciação pela infância como uma fase distinta da vida. Filósofos e educadores como John Locke e Jean-Jacques Rousseau começaram a discutir a importância da educação e do desenvolvimento infantil. Rousseau, em particular, argumentou que as crianças são intrinsecamente boas e que a educação deve respeitar seu desenvolvimento natural. Locke, por exemplo, segundo Sarmiento (2007), disponha da seguinte reflexão:

A criança é uma tabula rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projecto de futuro, mas que depende sempre da "moldagem" a que seja submetido na infância. A concepção lockiana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e nesse sentido precede concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde (Sarmiento, 2007, p.32).

**Durante a Revolução Industrial, muitas crianças trabalhavam longas horas em fábricas sob condições perigosas. No entanto, ao mesmo tempo, movimentos começaram a surgir para proteger as crianças e promover a educação delas. As leis de trabalho**

**infantil foram introduzidas e a escolaridade obrigatória começou a ser implementada. O movimento romântico do final do século XVIII e início do século XIX idealizou a infância como uma época de pureza e inocência.**

**Já no século XX, houve um movimento crescente para reconhecer os direitos das crianças. A Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, foi adotada pela Liga das Nações em 1924 e, mais tarde, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela ONU, em 1989. Essas declarações enfatizavam o direito das crianças à proteção, à educação e ao bem-estar.**

Grandes historiadores da infância, como Charlot (1983), Sarmiento e Pinto (1997) e Thomás (2001), explicam que mudanças políticas, econômicas e sociais vivenciadas na época pós-medieval geraram forte influência para a percepção moderna da infância, sendo compreendida atualmente como um campo de vida social distinto dos adultos.

Hoje, a infância é amplamente reconhecida como uma fase distinta da vida, a qual requer proteção e cuidado especial. As crianças são vistas como indivíduos com direitos próprios e há um foco crescente na importância de proporcionar um ambiente seguro, estimulante e amoroso para seu desenvolvimento. A educação, o bem-estar emocional e a saúde mental das crianças são prioridades importantes.

Entretanto, mediante a tantas etapas vivenciadas para se chegar ao conceito hoje atribuído a infância, é válido salientar que, de forma sutil ou silenciada pela sociedade, conforme apresenta a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2020, havia cerca de 160 milhões de crianças envolvidas em trabalho infantil em todo o mundo, o que representa aproximadamente 10% das crianças de 5 a 17 anos. Esse dado demonstra que, mesmo com o passar do tempo, a infância e o ser criança são vivenciados por diversas realidades que chegam a se assemelhar com o cenário de épocas anteriores.

O desenvolvimento infantil está sempre em transformação, ocorrendo de forma constante e não linear, impulsionado pelas interações presentes em seu meio social::

[...] o desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança, que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente pelo curso natural do desenvolvimento, mas sim pela inserção da criança no mundo histórico-cultural (Asbahr, 2011, p. 40).

A infância começou a ser vista como uma fase crucial para o desenvolvimento emocional e cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural, quando Vygotsky se dedicou a compreender o desenvolvimento humano. O homem, para ele, é um ser em movimento, constituído e construído socialmente e biologicamente. Por sua vez, a criança também é vista

dessa maneira. As reflexões sobre o ser criança são em se tratando do seu ser em um mundo marcado pelo capital.

A percepção da teoria histórico-cultural difere-se das convicções de que a criança possui um estado “natural”, referente ao seu desenvolvimento, as suas habilidades e suas capacidades humanas. Ela compreende esse ser como único que dispõe de todos os fatores que o forma o seu ser. Um dos conceitos fundamentais dessa abordagem é o de funções psicológicas superiores. Lev Vygotsky compreende a diferenciação entre estas e as funções elementares. As funções psíquicas elementares referem-se a uma origem biológica, que está existente tanto nos humanos quanto nos animais. Elas partem do pressuposto da demanda do ambiente externo e caracterizam-se por serem ações involuntárias ou reflexas e reações imediatas ou automáticas. Já as funções psicológicas superiores são de origem social e estão presentes somente nos seres humanos. Elas caracterizam-se por serem ações mediadas e intencionais (Vygotsky, 2000):

[...] Devemos considerar a unidade das funções psicológicas superiores. Funções tais como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e movimento, que até agora foram investigadas separadamente, como fatos psicológicos independentes, aparecem à luz de nossos experimentos como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unificados em sua gênese e em sua estrutura psicológica.” (Vygotsky; Luria, 1930, n. p.).

Para Lev Vygotsky, a linguagem também desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e na mediação das funções mentais superiores. Sua visão sobre a linguagem é uma parte fundamental de sua teoria, que destaca a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano. O estudioso argumentava que a linguagem é a principal ferramenta de mediação entre o indivíduo e o mundo. Por meio dela, as pessoas internalizam e transformam suas experiências, permitindo o desenvolvimento de funções mentais superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a autorregulação.

Vygotsky acreditava na mediação lúdica, isto é, “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”(Vygostky 1979, p. 45). O autor destaca assim a importância do brincar como um meio essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Incorporar atividades lúdicas que reflitam e respeitem o contexto cultural das crianças, enquanto se trabalha dentro de sua Zona de desenvolvimento proximal, pode promover um desenvolvimento integralmente saudável, como bem discute:

O aspecto central para toda a psicologia da instrução se ancora na possibilidade de elevar-se, através da colaboração, a um grau intelectualmente superior, a possibilidade

de passar, com a ajuda da imitação, do que a criança é capaz de fazer para o que ela não é capaz. Nisto se baseia toda a importância da instrução no desenvolvimento e é isto que constitui na realidade o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991, p. 241).

O brincar é mediado por ferramentas culturais, como brinquedos, linguagem e símbolos. Essas ferramentas ajudam a criança a internalizar normas sociais e conhecimentos culturais. A linguagem, por sua vez, é a ferramenta cultural mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Bruner (1976 *apud* Brougère, 1998), buscando caracterizar a atividade lúdica, defende que:

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...]; portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (Bruner, 1976 *apud* Brougère, 1998, p. 193).

O mundo lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, indo além do simples entretenimento para se tornar uma atividade que promove aprendizado e crescimento cognitivo. Para Vygotsky, o brincar é uma atividade através da qual as crianças podem exercitar sua imaginação de maneira intensa. Elas criam cenários fictícios, assumem papéis diferentes e exploram mundos imaginários, o que é essencial para o desenvolvimento de processos cognitivos superiores. Conforme descreve Vygotsky (2008):

Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de suas regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras (Vygotsky, 2008, p.28).

A atividade lúdica, como vimos demonstrando, permitindo assim que a criança expresse seus sentimentos, pensamentos e experiências de maneira simbólica e não verbal. Isso é crucial na clínica, pois, muitas vezes, crianças pequenas podem não ter as habilidades linguísticas desenvolvidas para expressar plenamente suas emoções. Ao trazer o lúdico como ferramenta, a criança pode criar situações imaginárias que lhe possibilita atingir o que, na sua realidade concreta, ela não consegue, como a realização de seus anseios e necessidades de forma imediata (Tunes; Tunes, 2001). O faz de conta permite que a criança explore e expresse seus desejos, anseios e necessidades de uma maneira simbólica e segura. Por exemplo, uma criança pode assumir o papel de um super-herói para se sentir poderosa e capaz, algo que pode refletir um desejo de controle ou proteção na vida real.

Durante o brincar, a criança pode enfrentar desafios que, na realidade concreta, seriam difíceis ou impossíveis de superar. Por exemplo, um jogo de faz de conta pode envolver

situações em que a criança vence obstáculos ou resolve problemas de maneira que ela talvez não consiga na vida real, devido a limitações físicas, emocionais ou sociais. Ao criar situações imaginárias, a criança desenvolve sua capacidade de pensar além do presente e explorar novas possibilidades. Isso é crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois permite que ela aprenda a lidar com diferentes perspectivas e cenários.

Esse movimento proporciona também um espaço no qual as crianças praticam habilidades sociais, como a negociação, a cooperação e a empatia. Elas podem simular interações sociais e experimentar diferentes papéis, o que contribui para o seu desenvolvimento social e emocional. Vygotsky (2008) acredita que a brincadeira não se refere estritamente de uma visão simbólica, pois:

A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. [...] Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (Vygotsky, 2008, p. 33).

Dialogando com o Vygotsky, Prestes (2011, p.4) argumenta que, “ao criar uma situação imaginária, [a criança] desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais e educa sua vontade”. Ele, dessa maneira, destaca a importância da criação de situações imaginárias na infância para o desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com Prestes (2011), quando a criança cria uma situação imaginária, ela desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais e educa a sua vontade. Esses processos são essenciais para o crescimento e desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua capacidade de pensar de maneira abstrata, compreender e internalizar normas sociais e desenvolver a autodisciplina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, a abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky oferece uma perspectiva rica e integradora para entender o desenvolvimento infantil e a psicoterapia infantil. Ao enfatizar a importância do brincar e das atividades lúdicas, este trabalho destacou como essas interações são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A observação e análise das brincadeiras permitem aos terapeutas compreender os pensamentos, sentimentos e conflitos internos das crianças de maneira não invasiva e natural. Essas atividades não apenas proporcionam diversão, mas também ajudam as crianças a explorar e resolver problemas de forma simbólica, desenvolvendo habilidades importantes para a vida:

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (Borba, 2007, p.41).

A visão holística da Psicologia Infantil reconhece que o desenvolvimento de uma criança é profundamente influenciado pelo contexto cultural, histórico e social em que vive. Portanto, intervenções terapêuticas devem ser sensíveis a esses fatores, proporcionando um ambiente seguro e enriquecedor para o crescimento pessoal e emocional. Portanto, a utilização do lúdico na psicoterapia infantil não só facilita a expressão emocional e a resolução de problemas, mas também promove um desenvolvimento integral e saudável das crianças, fortalecendo suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira positiva e significativa.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”**: Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TAVARES, R. C.; CIOCA, I. G. L. O lúdico e suas contribuições no desenvolvimento infantil. **Revista Científica Multidisciplinar: Núcleo de Conhecimento**, [s. l.], v. 4, n. 9, p. 5-15, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contribuicoes-no-desenvolvimento>. Acesso: 23 jan. 2025;.

GUIMARÃES, J. A. P. A brincadeira de faz de conta na clínica psicológica infantil. **CEUB: Educação Superior**, [s. l.], v.1, n.1, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/12815/1/A%20brincadeira%20de%20faz%20de%20conta%20na%20clinica%20psicol%C3%B3gica%20infantil.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BELLIM, A. A.; ARAÚJO, E. S. **Infância e conhecimento: princípios e base à luz da teoria histórico cultural**. . 2010.

SILVA, P. L.; LIER-DEVITTO, M. F. O brincar na clínica com crianças: considerações a partir da clínica de linguagem. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 50, p. e58277, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/58277>. Acesso em: 27 jan. 2025.