

Capa de Psicologia, Articulações e Interseccionalidades de Adrielle A.
Passos e Sanches Max J. Viana

2025

Sumário

1. [Capa](#)
2. [PSICOLOGIA, ARTICULAÇÕES E Interseccionalidades](#)
3. [EIXO 1 INTERSECCIONANDO FENÔMENOS E CONTEXTOS](#)
4. [ASSUNTOS ESTUDANTIS, INTERSECCIONALIDADE E SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE](#)
5. [RENOMEAÇÃO E AUTONOMIA EM PESSOAS TRANS: O QUE INSCREVE UM NOME?](#)
6. [SEX EDUCATION E MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB A PERSPECTIVA DO MODELO TEÓRICO DO ESTRESSE DE MINORIAS](#)
7. [JUSTIFICATIVAS HETEROCISSEXISTAS PARA ATITUDES FRENTE SITUAÇÕES CONTRANORMATIVAS DE GÊNERO](#)
8. [PROCESSOS DE REIFICAÇÃO E MODOS DE VIDA TRADICIONAIS A PARTIR DO LICENCIAMENTO AMBIENTAL PARA A EXPLORAÇÃO DE PETRÓLEO EM MAR](#)
9. [SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ESCOLAR: TEORIAS E CONCEITOS](#)
10. [PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOCENTE](#)
11. [TUTORIA NO ENSINO MÉDIO E SAÚDE MENTAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE AÇÃO](#)
12. [AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL NO AMBIENTE ACADÊMICO: ANTICAPACITISMO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA](#)
13. [SOFRIMENTO PSICOLÓGICO RELACIONADO À PERDA AUDITIVA ADQUIRIDA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CLÍNICA PSICOLÓGICA](#)
14. [CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA SAÚDE PARA O CUIDADO DE PACIENTES COM CÂNCER DE MAMA](#)
15. [ETARISMO NO CONTEXTO SOCIAL: ADOLESCÊNCIA E VELHICE À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA](#)
16. [EIXO 2 ARTICULANDO TEORIAS E OBJETOS DE ESTUDO](#)
17. [REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM PÓS-GRADUAÇÃO: ASPECTOS DE SUBJETIVAÇÃO E POLÍTICA NO CAMPO DA PSICOLOGIA](#)
18. [A DIALÉTICA NEGATIVA DA INTERSECCIONALIDADE, OU A DESCONTINUIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO](#)
19. [TRAMAS DA RAIVA: NOTAS SOBRE UMA EMOÇÃO VITAL PSICOLOGIZADA](#)
20. [CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A ANGÚSTIA NA ESCRITA EM ABISMO DE CLARICE LISPECTOR](#)
21. [DESAFIOS NA PESQUISA SOBRE EMOÇÕES E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: NOVAS ABORDAGENS](#)
22. [CYBERHATE: ENTRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E A VIOLÊNCIA VIRTUAL](#)
23. [POR UMA DEFESA DO ESSENCIALISMO ESTRATÉGICO: PONDERAÇÕES ACERCA DOS RISCOS DO ESSENCIALISMO E DO UNIVERSALISMO](#)

24. [IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NO MÉTODO PARA PESQUISA EM PSICANÁLISE](#)
25. [REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ANÁLISE DE CONTINGÊNCIAS SOCIAIS: UMA VISÃO COMPORTAMENTAL](#)
26. [ENTRE RISOS E RACISMOS: O PAPEL DO HUMOR RACISTA NA MANUTENÇÃO DA BRANQUITUDE](#)
27. [\(ANTI\)RACISMO, PSICANÁLISE E LUTA ANTIMANICOMIAL: APROXIMAÇÕES \(IM\)POSSÍVEIS](#)
28. [DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL](#)
29. [Sumário](#)
30. [Sobre a Viseu](#)

Lista de páginas

1. [1](#)
2. [2](#)
3. [3](#)
4. [6](#)
5. [7](#)
6. [8](#)
7. [9](#)
8. [10](#)
9. [11](#)
10. [12](#)
11. [13](#)
12. [14](#)
13. [15](#)
14. [16](#)
15. [17](#)
16. [18](#)
17. [19](#)
18. [20](#)
19. [21](#)
20. [22](#)
21. [23](#)
22. [24](#)
23. [25](#)
24. [26](#)
25. [27](#)
26. [28](#)
27. [29](#)
28. [30](#)
29. [31](#)
30. [32](#)
31. [33](#)
32. [34](#)
33. [35](#)
34. [36](#)
35. [37](#)
36. [38](#)

37. [39](#)
38. [40](#)
39. [41](#)
40. [42](#)
41. [43](#)
42. [44](#)
43. [45](#)
44. [46](#)
45. [47](#)
46. [48](#)
47. [49](#)
48. [50](#)
49. [51](#)
50. [52](#)
51. [53](#)
52. [54](#)
53. [55](#)
54. [56](#)
55. [57](#)
56. [58](#)
57. [59](#)
58. [60](#)
59. [61](#)
60. [62](#)
61. [63](#)
62. [64](#)
63. [65](#)
64. [66](#)
65. [67](#)
66. [68](#)
67. [69](#)
68. [70](#)
69. [71](#)
70. [72](#)
71. [73](#)
72. [74](#)
73. [75](#)
74. [76](#)
75. [77](#)
76. [78](#)
77. [79](#)
78. [80](#)
79. [81](#)
80. [82](#)
81. [83](#)
82. [84](#)
83. [85](#)
84. [86](#)
85. [87](#)
86. [88](#)
87. [89](#)

88. [90](#)
89. [91](#)
90. [92](#)
91. [93](#)
92. [94](#)
93. [95](#)
94. [96](#)
95. [97](#)
96. [98](#)
97. [99](#)
98. [100](#)
99. [101](#)
100. [102](#)
101. [103](#)
102. [104](#)
103. [105](#)
104. [106](#)
105. [107](#)
106. [108](#)
107. [109](#)
108. [110](#)
109. [111](#)
110. [112](#)
111. [113](#)
112. [114](#)
113. [115](#)
114. [116](#)
115. [117](#)
116. [118](#)
117. [119](#)
118. [120](#)
119. [121](#)
120. [122](#)
121. [123](#)
122. [124](#)
123. [125](#)
124. [126](#)
125. [127](#)
126. [128](#)
127. [129](#)
128. [130](#)
129. [131](#)
130. [132](#)
131. [133](#)
132. [134](#)
133. [135](#)
134. [136](#)
135. [137](#)
136. [138](#)
137. [139](#)
138. [140](#)

139. [141](#)
140. [142](#)
141. [143](#)
142. [144](#)
143. [145](#)
144. [146](#)
145. [147](#)
146. [148](#)
147. [149](#)
148. [150](#)
149. [151](#)
150. [152](#)
151. [153](#)
152. [154](#)
153. [155](#)
154. [156](#)
155. [157](#)
156. [158](#)
157. [160](#)
158. [161](#)
159. [162](#)
160. [163](#)
161. [164](#)
162. [165](#)
163. [166](#)
164. [167](#)
165. [168](#)
166. [169](#)
167. [170](#)
168. [171](#)
169. [172](#)
170. [173](#)
171. [174](#)
172. [175](#)
173. [176](#)
174. [177](#)
175. [178](#)
176. [179](#)
177. [180](#)
178. [181](#)
179. [182](#)
180. [183](#)
181. [184](#)
182. [185](#)
183. [186](#)
184. [187](#)
185. [188](#)
186. [189](#)
187. [190](#)
188. [191](#)
189. [192](#)

190. [193](#)
191. [194](#)
192. [195](#)
193. [196](#)
194. [197](#)
195. [198](#)
196. [199](#)
197. [200](#)
198. [201](#)
199. [202](#)
200. [203](#)
201. [204](#)
202. [205](#)
203. [206](#)
204. [207](#)
205. [208](#)
206. [209](#)
207. [210](#)
208. [211](#)
209. [212](#)
210. [213](#)
211. [214](#)
212. [215](#)
213. [216](#)
214. [217](#)
215. [218](#)
216. [219](#)
217. [220](#)
218. [221](#)
219. [222](#)
220. [223](#)
221. [224](#)
222. [225](#)
223. [226](#)
224. [227](#)
225. [228](#)
226. [229](#)
227. [230](#)
228. [231](#)
229. [232](#)
230. [233](#)
231. [234](#)
232. [235](#)
233. [236](#)
234. [237](#)
235. [238](#)
236. [239](#)
237. [240](#)
238. [241](#)
239. [242](#)
240. [243](#)

241.	244
242.	245
243.	246
244.	247
245.	248
246.	249
247.	250
248.	251
249.	252
250.	253
251.	254
252.	255
253.	256
254.	257
255.	258
256.	259
257.	260
258.	261
259.	262
260.	263
261.	264
262.	265
263.	266
264.	267
265.	268
266.	269
267.	270
268.	271
269.	272
270.	273
271.	274
272.	275
273.	276
274.	279

Pontos de referência

1. [Cover](#)

Sumário

[Prefácio](#)

[Apresentação](#)

[Sobre as autoras e os autores - notas biográficas](#)

[Eixo 1 - interseccionando fenômenos e contextos](#)

[Assuntos estudantis, interseccionalidade e saúde mental na universidade](#)

[Renomeação e autonomia em pessoas trans: o que inscreve um nome?](#)

[Sex education e minorias sexuais e de gênero: uma análise crítica sob a perspectiva do modelo teórico do estresse de minorias](#)

[Justificativas heterocissexistas para atitudes frente situações contranormativas de gênero](#)

[Processos de reificação e modos de vida tradicionais a partir do licenciamento ambiental para a exploração de petróleo em mar](#)

[Socialização étnico-racial escolar: teorias e conceitos](#)

[Problematizando a educação básica de estudantes com deficiência na perspectiva docente](#)

[Tutoria no ensino médio e saúde mental docente: desafios e possibilidades de ação](#)

[Avaliação biopsicossocial no ambiente acadêmico: anticapacitismo e inclusão de pessoas com deficiência](#)

[Sofrimento psicológico relacionado à perda auditiva adquirida e suas implicações para a clínica psicológica](#)

[Contribuições da psicologia da saúde para o cuidado de pacientes com câncer de mama](#)

[Etarismo no contexto social: adolescência e velhice à luz da psicologia positiva](#)

[Eixo 2 - articulando teorias e objetos de estudo](#)

[Reflexões sobre a leitura na experiência docente em pós-graduação: aspectos de subjetivação e política no campo da psicologia](#)

A dialética negativa da interseccionalidade, ou a descontinuidade entre raça, classe e gênero

Tramas da raiva: notas sobre uma emoção vital psicologizada

Considerações psicanalíticas sobre a angústia na escrita em abismo de Clarice Lispector

Desafios na pesquisa sobre emoções e habilidades socioemocionais: novas abordagens

Cyberhate: entre a liberdade de expressão e a violência virtual

Por uma defesa do essencialismo estratégico: ponderações acerca dos riscos do essencialismo e do universalismo

Implicações políticas no método para pesquisa em psicanálise

Representações sociais e a análise de contingências sociais: uma visão comportamental

Entre risos e racismos: o papel do humor racista na manutenção da branquitude

(Anti)racismo, psicanálise e luta antimanicomial: aproximações (im)possíveis

Deficiência e capacitismo no Brasil: contribuições da psicologia social

Sobre a viseu

**PSICOLOGIA, ARTICULAÇÕES E
INTERSECCIONALIDADES**

PREFÁCIO

Lucindo José Quintans Junior

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A Universidade Federal de Sergipe (UFS) se destaca como um farol de visão e estratégia, consolidando sua ainda jovem pós-graduação e seus grupos de pesquisa com uma força impressionante. A UFS, com sua abordagem baseada na qualidade, desempenha um papel central na ascensão rumo à excelência acadêmica, provando que é possível aliar o avanço científico à promoção do bem-estar social e o diálogo com a sociedade.

Mas é no âmago desse cenário vibrante que surge uma obra de singular importância: “PSICOLOGIA, ARTICULAÇÕES E INTERSECCIONALIDADES”. Este livro não é apenas uma coletânea de pesquisas; é uma expressão da dinâmica intelectual e do compromisso social que permeia o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da UFS. Em sua essência, a obra é um reflexo da interseccionalidade, um conceito que serve de fio condutor para a análise e a articulação de diversos temas, oferecendo uma visão panorâmica das contribuições acadêmicas e científicas do programa.

Os capítulos deste livro exploram uma vasta gama de fenômenos e contextos, revelando o impacto da pesquisa e da inovação na transformação do conhecimento. A obra está dividida em dois eixos fundamentais: o primeiro investiga fenômenos e contextos variados, enquanto o segundo articula teorias com temas de pesquisa. Essa estrutura não apenas organiza o conhecimento de maneira coesa, mas também ilumina as interconexões entre teoria e prática, oferecendo ao leitor uma compreensão profunda e multifacetada das questões abordadas. As pesquisas realizadas pelos docentes e discentes do programa não se limitam às fronteiras acadêmicas; elas transcendem para impactar a sociedade, alinhando-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e abordando questões de relevância social e ambiental.

Ao se debruçar sobre este livro, o leitor encontrará não apenas uma coleção de estudos, mas um convite à reflexão e à ação. A colaboração entre mestrandos, doutorandos e autores externos ilustra o espírito de cooperação e a busca por respostas inovadoras para os problemas contemporâneos. A diversidade de instituições envolvidas – como UFBA, UFJF, UFPB, UNIVASF, PUC-Campinas e

Universidade Autônoma de Coahuila – enriquece a obra, demonstrando a amplitude e a profundidade das contribuições acadêmicas que se entrelaçam nesta proposta.

Então, caro leitor, convidamos você a se perder nas páginas desta coletânea, que não apenas reflete, mas enriquece o caleidoscópico de ideias e debates que emergem do PPGPSI-UFS e das outras instituições aqui reunidas. A qualidade técnico-científica que sustenta essas discussões não é mero ornamento, mas um alicerce robusto sobre o qual se ergue a excelência acadêmica. Que este livro não seja apenas uma fonte de saber, mas uma convocação vibrante à ação, à colaboração, e à construção de um mundo mais justo, mais humano. Boa leitura!

APRESENTAÇÃO

Adrielle Andrade Passos

Sanches Max Jesus Viana

Universidade Federal de Sergipe

Ao recebermos o convite para organizarmos essa obra — através da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na pessoa do Coordenador e Prof. Marcus Eugenio O. Lima — nos sobreveio a ideia de apresentar uma espécie de mapa com algumas das principais pesquisas e reflexões nos grupos do nosso programa. Junto com essa primeira ideia, também nos surgiu como contaríamos tal inventividade, e nada mais coerente, para uma obra ampla, com diferentes óticas e epistemologias, do que ter a perspectiva da interseccionalidade como um fio condutor.

Sabemos que o conceito de interseccionalidade, inicialmente discutido por autoras feministas, como Kimberlé Williams Crenshaw, Patrícia Hill Collins, e contemporaneamente no Brasil, por Carla Akotirene, é um conceito também amplo, com contornos e interpretações distintas, a depender dos campos do saber, e que cada vez mais tende a ser aprofundado. Demarcamos aqui, que não é nossa intenção nos fixarmos e aprofundarmos as discussões acerca desse conceito — pois já existem obras relevantes que fazem isso primorosamente.

Tecnicamente, essa obra nos demandou o aperfeiçoamento de algumas habilidades, bem como o aprendizado de outras. A seleção de autores tentou democratizar a escrita entre mestrandos e doutorandos do nosso programa, gerenciando a escrita dos seus capítulos, ao mesmo tempo que podiam coletivizar a escrita com colegas do grupo de pesquisa, sob a supervisão de seus orientadores. Além disso, convidamos autores/pesquisadores externos para se somar a obra, na contribuição de alguns capítulos. Todo esse processo envolveu critérios, convites, diretrizes, pareceres, erratas, acordos, imprevistos e reiteraões. Tudo isso culminou não apenas em mais um livro, mas também numa forma diferenciada e nova de como se colocar de pé uma coletânea como essa, organizada por nós, alunos e também representantes discentes.

Nossa proposta vai em direção de encarar esse livro como uma peça de tapeçaria em dupla face, construída por muitos e diferentes fios, além de contar com muitas mãos para essa tarefa. Na primeira face (*Eixo 1*), os fios de diferentes características e cores (fenômenos) são entrelaçados por modos de tecer (métodos) em lugares

específicos do tecido (contextos). Já na outra face do tecido (*Eixo 2*), alguns fios específicos (fenômenos) são manuseados no tecido a partir de diversas mãos (teorias). É uma espécie de mapa atualizado, de uma significativa parte, do que temos discutido e se debruçado no PPGPSI-UFS, em nossos diferentes cenários de pesquisa e escrita.

≈

O *Eixo 1 – Interseccionando fenômenos e contextos*, é aberto pelo primeiro bloco de estudos que circundam as temáticas de Sexualidade e Gênero.

Em “*Assuntos estudantis, interseccionalidade e saúde mental na universidade*” (Capítulo 1), Feitoza e Cerqueira-Santos discutem criticamente a respeito da vivência estudantil na juventude e as questões de saúde mental, pela lente da interseccionalidade como um método de construir políticas públicas mais amplas e efetivas em instituições federais. Em seguida, no texto “*Renomeação e autonomia em pessoas trans: o que inscreve um nome?*” (Capítulo 2), Coppus & Silva apresentam uma análise fundamentada em teorias psicanalíticas e estudos de gênero, sobre a experiência trans e o movimento de renomeação como ato de autonomia. Em “*Sex Education e minorias sexuais e de gênero: uma análise crítica sob a perspectiva do Modelo Teórico do Estresse de Minorias*” (Capítulo 3), Viana, Fontes, Sá e Cerqueira-Santos, realizam uma análise fílmica de uma série de tv sobre adolescência e temas em sexualidade, tendo como fio condutor os elementos do estresse de minorias na trajetória de três personagens. Os autores discutem a partir da psicologia e da diversidade sexual e de gênero em interface com produções artísticas e culturais. Fechando esse bloco, em “*Justificativas heterocissexistas para atitudes frente situações contranormativas de gênero*” (Capítulo 4), Araújo, Techio, Torres e Santos nos apresentam um estudo empírico com enfoque em investigar sobre como a população fomenta crenças normativas nos papéis de gênero, abordando heterossexismo e divisão sexual dos papéis, cruciais para entender os processos de estigmatização e exclusão social em diferentes contextos institucionais.

O segundo bloco reúne textos que perpassam a relação com instituições, introduzido pelo texto “*Processos de reificação e modos de vida tradicionais a partir do licenciamento ambiental para a exploração de petróleo em mar*” (Capítulo 5), escrito por Lessa e Ferreri, a partir de uma análise institucional e a teoria da reificação. O texto discute a história da produção energética fóssil no Brasil, as políticas ambientais de compensação e mitigação, e os efeitos negativos dessas atividades sobre os modos de vida de comunidades tradicionais e processos de subjetivação. A seguir, os capítulos 6, 7 e 8, versarão a respeito do ambiente escolar. Em “*Socialização étnico-*

racial escolar: teorias e conceitos”, Costa e França destacam a escola como uma das principais agências socializadoras. O texto discute a importância da socialização étnico-racial para o desenvolvimento e construção da identidade, especialmente em um ambiente marcado por preconceito e discriminação racial. A discussão é fundamentada em teorias da psicologia social e enfatiza a necessidade de uma educação antirracista. O texto “*Problematizando a educação básica de estudantes com deficiência na perspectiva docente*” (Capítulo 7), Passos, Jesus, Ribeiro e Teixeira-Machado relatam uma experiência de formação docente em Itabaiana-SE, na qual se discutiu com professores estratégias educacionais para serem utilizadas em estudantes com deficiência na educação básica, visando a sensibilização para práticas pedagógicas inclusivas. Enquanto que em “*Tutoria no ensino médio e saúde mental docente: desafios e possibilidades de ação*” (Capítulo 8), Leal, Aragão e Faro abordam a prática da tutoria no ensino médio em tempo integral, com foco nas escolas de Sergipe. O texto destaca os desafios enfrentados pelos professores tutores, especialmente no manejo das demandas de saúde mental dos alunos, e propõe a formação continuada como uma solução para prevenir o adoecimento docente.

O terceiro bloco agrega textos que discorrem sobre práticas psicológicas em pessoas com deficiência, câncer de mama e etarismo. O texto “*Avaliação biopsicossocial no ambiente acadêmico: anticapacitismo e inclusão de pessoas com deficiência*” (Capítulo 9), de Oliveira e Teixeira-Machado, realiza uma transição entre os blocos por falar do ambiente do ensino superior e retratar pessoas com deficiência. As autoras discutem acerca da avaliação biopsicossocial no ambiente acadêmico, destacando a importância de políticas inclusivas e anticapacitistas. Em “*Sofrimento psicológico relacionado à perda auditiva adquirida e suas implicações para a clínica psicológica*” (Capítulo 10), Souza e Silva debruçam a teorizar e problematizar a respeito da perda auditiva adquirida, suas causas, tipos e impactos, com um foco especial nas implicações psicológicas, emocionais e sociais, além das estratégias de enfrentamento. Os autores defendem uma abordagem multiprofissional na avaliação e tratamento, considerando também aspectos subjetivos e interseccionais na prática clínica. O estudo “*Contribuições da psicologia da saúde para o cuidado de pacientes com câncer de mama*” (Capítulo 11), escrito por Ramos, Monteiro e Lisboa, explora de maneira ampla e crítica os impactos do câncer de mama e as intervenções da psicologia da saúde para mitigar esses efeitos. Encerrando o bloco e esse respectivo eixo, no texto “*Etarismo no contexto social: adolescência e velhice à luz da psicologia positiva*” (Capítulo 12), Santos-Vitti, Chnaider e Nakano, abordam o etarismo, focando especialmente nas fases da adolescência e velhice. O texto propõe uma visão positiva dessas fases, a partir da Psicologia Positiva. O capítulo também discute as implicações do etarismo na saúde mental e sugere estratégias de prevenção e

promoção de saúde.

≈

Em direção ao *Eixo 2 - Articulando teorias e objetos de estudo*, demarcamos que o mesmo se propõe a reunir estudos de caráter mais teórico, com ênfase na articulação entre temas de pesquisa e teorias que alicerçam tais discussões.

Iniciamos esse eixo com o texto que abre o quarto bloco, “*Reflexões sobre a leitura na experiência docente em Pós-graduação: aspectos de subjetivação e política no campo da Psicologia*” (Capítulo 13), no qual Ferreri nos convida a refletir sobre a importância das relações que configuram a pesquisa e a orientação, abordando aspectos éticos e políticos acerca da atividade de leitura em cursos de mestrado e doutorado. Em seguida, em “*A dialética negativa da interseccionalidade, ou a descontinuidade entre raça, classe e gênero*” (Capítulo 14), Hilário aborda a complexidade da relação entre raça, classe e gênero, propondo uma análise crítica da interseccionalidade.

O quinto bloco é formado por textos que se centram a teorizar acerca de emoções e psicologia. O estudo “*Tramas da raiva: notas sobre uma emoção vital psicologizada*” (Capítulo 15), escrito por Andrade, Fialho e Vasconcelos critica a privatização e o governo das emoções, que frequentemente individualizam e patologizam a raiva, e sugere que a raiva pode ser uma ferramenta de resistência e criação de novas possibilidades de vida e de subjetivação. No texto “*Considerações psicanalíticas sobre a angústia na escrita em abismo de Clarice Lispector*” (Capítulo 16), Almeida e Henriques dialogam sobre como a arte, especialmente a literatura, pode ensinar e transmitir ao psicanalista sobre o fenômeno clínico da angústia. Os autores nos convidam a compreender que Clarice Lispector, sem eliminar a angústia, desenvolve um saber-fazer, servindo-se da mesma através de uma escrita orientada ao real. Já em “*Desafios na pesquisa sobre emoções e habilidades socioemocionais: novas abordagens*” (Capítulo 17), os autores Assis, Corrêa, Costa, Freitag e Tejada Herrera discutem a relevância das emoções e das habilidades socioemocionais, bem como tem se desenhado novas pesquisas e métodos para o estudo das mesmas a partir do uso de tecnologia no auxílio dessas investigações em ambientes escolares.

O sexto bloco é composto por textos que discorrem acerca de violências, política e teorias que circundam o social. Em “*Cyberhate: entre a liberdade de expressão e a violência virtual*” (Capítulo 18), Oliveira e Tejada Herrera exploram o fenômeno do *cyberhate* nas redes sociais online, destacando a dualidade entre a liberdade de expressão e a propagação de violência nesse contexto. O estudo “*Por uma defesa do essencialismo estratégico: ponderações acerca dos riscos do essencialismo e do universalismo*” (Capítulo 19), Rodrigues e Cunha teorizam criticamente a interseção entre psicanálise e teorias feministas, especialmente no contexto da opressão e identidade de gênero. Ainda no território da psicanálise, em “*Implicações políticas no*

método para pesquisa em psicanálise” (Capítulo 20), Santos, Nascimento, Hora, Machado e Coelho discutem acerca da pesquisa psicanalítica, utilizando as teorias de Michel Foucault, sobre arquivos e formações discursivas. Os autores propõem que a pesquisa em psicanálise deve considerar as relações de poder e a transferência, rejeitando a ideia de neutralidade científica. No texto “*Representações sociais e a análise de contingências sociais: uma visão comportamental*” (Capítulo 21), Ferreira propicia uma interpretação comportamental das representações sociais, explorando como as contingências de reforço social influenciam o comportamento verbal e a construção do conhecimento social.

O sétimo e último bloco, reúne estudos que abordam a teorização sobre capacitismo. O texto “*Entre risos e racismos: o papel do humor racista na manutenção da branquitude*” (Capítulo 22), de Araújo e Lima, discute como o humor racista atua como uma ferramenta para perpetuar e justificar o racismo, transformando práticas discriminatórias em piadas que ocultam a gravidade da opressão racial. Também numa ótica antirracista, mas a partir da psicanálise, o estudo “*(Anti)racismo, psicanálise e luta antimanicomial: aproximações (im)possíveis*” (Capítulo 23), de Batista, aborda a interseção entre racismo, concepções psicanalíticas e a perspectiva da luta antimanicomial, oferecendo uma análise crítica, histórica e política da psiquiatria e suas práticas. Por último, e igualmente importante, fechamos nossa obra com o texto “*Deficiência e capacitismo no Brasil: contribuições da psicologia social*” (Capítulo 24), escrito por Santos e Lima, teorizando sobre o fenômeno do capacitismo e analisando como a psicologia social tem avançado nas contribuições para a compreensão e enfrentamento desse problema.

Assim, essa coletânea de vinte e quatro capítulos também destaca nossas redes de colaboração e trocas de pesquisa, evidenciadas pelos autores que compõem esta obra. Além da UFS, contamos com contribuições de pesquisadores de diversas instituições, como Universidades Federais da Bahia (UFBA), Juiz de Fora (UFJF), Paraíba (UFPB), Vale do São Francisco (UNIVASF), a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a Universidade Autónoma de Coahuila.

Reunir, organizar, coletivizar, agregar — caberiam muitos verbos para ilustrar o bom trabalho que tivemos como organizadores desse livro. Diante de tanta diversidade, te convidamos para um bom percurso!

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES- NOTAS BIOGRÁFICAS

Adrielle Andrade Passos – adrielle_passos@hotmail.com

Bacharel em Fisioterapia (UFS). Doutoranda em Psicologia no PPGPSI-UFS, com período sanduíche em Florida International University. Mestre em Ciências Aplicadas à Saúde pela UFS. Pós-graduada em Fisioterapia Neurofuncional e em Traumatologia-Ortopedia. Formação em Pilates. Coordenadora adjunta do Laboratório de Arte, Cultura, Educação e Saúde e do Grupo de Estudos em Pilates Clínico do Instituto HIB.

Aline Lisboa dos Santos – linnelis14@gmail.com

Bacharel em Psicologia (Centro Universitário Ages). Mestranda em Psicologia no PPGPSI-UFS na linha de pesquisa em Psicanálise e Cultura Contemporânea. Participa do grupo de pesquisa em Psicanálise e Cultura Contemporânea da UFS e do Projeto de Clínica Pública.

Alinne Nogueira Silva Coppus – alinnenogueiracoppus@gmail.com

Psicanalista. Professora do Curso de Psicologia da UFJF. Professora Colaboradora do PPGPSI-UFS. Doutora e Mestre em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Especialista em Saúde Mental pela UERJ.

Ana Raquel Rosas Torres – arr.torres@gmail.com

Bacharel em Psicologia (Centro Universitário de João Pessoa). Doutora em Psicologia pela Universidade de Kent. Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da UFPB.

Ana Beatriz Vilar Lessa – biavlessa@hotmail.com

Bacharel em Psicologia (UFS). Mestranda em Psicologia no PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos (GEPEC).

Anderson Mathias Dias Santos – anderson.mathias@yahoo.com.br

Bacharel em Psicologia (UFPB). Mestre em Psicologia Social pela mesma instituição, Doutor em Psicologia pela Universidade do País Basco e Doutor em Representações Sociais e Comunicação pela Universidade de Roma La Sapienza.

Professor da Universidade Autônoma de Coahuila.

André Faro – andre.faro.ufs@gmail.com

Docente da Graduação e do PPGPSI-UFS. Doutor em Psicologia (UFBA). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Saúde (GEPPS/UFS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Bárbara Santos Andrade Nascimento – psibarbara.nascimento@gmail.com

Psicanalista. Formada em Psicologia pela UFS. Integrante da Liga Acadêmica de Saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais de Sergipe (2017). Mestranda em Psicologia no PPGPSI-UFS, na linha Psicanálise, ciência e cultura contemporânea.

Baruc Correia Fontes – barucfontes@gmail.com

Psicólogo. Mestre em Sociologia (UFS), Doutorando em Psicologia no PPGPSI-UFS. Professor Universitário (Centro Universitário AGES). Membro do Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Saúde e Desenvolvimento Humano (SexUS).

Beatriz Menezes de Jesus – beatriz.mj.bm@gmail.com

Fisioterapeuta (UFS). Mestra e Doutoranda em Ciências Fisiológicas pela UFS. Pós-graduada em Fisioterapia Neurofuncional e em Dor. Especialista em Fisioterapia Neurofuncional na Saúde da Criança e do Adolescente. Coordenadora adjunta do Laboratório de Arte, Cultura, Educação e Saúde. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Neurociência e do grupo Dor e Motricidade.

Bruna Lima Corrêa – psibrunalimac@gmail.com

Mestranda em Psicologia no PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos em Neurociência, Tecnologia e Comportamento (GENTECC), do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e do Grupo de Estudos em Análise do Comportamento (GEAC).

Camila Mirelli Calaça de Sá – camilacalacapsigestalt@gmail.com

Psicóloga pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pós-Graduada em Preceptoria na área da Saúde (Faculdade Moinhos de Vento). Especialista em Saúde Mental e Mestra em Psicologia pelo PPGPSI-UFS.

Camilla Lima de Araujo – kmilla.araujo@gmail.com

Graduada em Psicologia, mestre em Psicologia Social e Doutora em Psicologia pela UFS.

Dalila Xavier de França – dalilafranca@gmail.com

Docente da Graduação e do PPGPSI-UFS. Doutora em Psicologia Social pelo ISCTE (Lisboa/Portugal). Mestre em Psicologia pela UFPB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR).

Daniel Menezes Coelho – barretotheo@gmail.com

Bacharel em Psicologia pela UFRJ. Mestre em Teoria Psicanalítica pela UFRJ e doutor em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Professor Titular da UFS e Professor Permanente do PPGPSI-UFS.

Diego de Meirelles Freire Rodrigues – diegomfrufs@gmail.com

Bacharel em psicologia e Mestrando em Psicologia pela Universidade federal de Sergipe (UFS), integrante do Grupo de Pesquisa Clínica e Cultura.

Diogo Conque Seco Ferreira – diogoseco@academico.ufs.br

Professor associado do Departamento de Psicologia da UFS. Professor do PPGPSI-UFS. Mestre em Psicologia e doutor em Ciências Comportamentais pela UFS. Pós-doutor pela Universidade de Tilgur, Holanda.

Eduardo Leal Cunha – dudalealc@gmail.com

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1989), mestrado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Realizou Estágio Pós-Doutoral Sênior junto à École Doctorale Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie de l'Université de Paris - Diderot (2015/2016).

Elder Cerqueira Santos – eldercerqueira@gmail.com

Docente no Departamento de Psicologia da UFS e no PPGPSI-UFS. Doutor em Psicologia pela UFRGS (com sanduiche pela University of Nebraska – USA), Pós-Doutorado em Sexualidade Humana pela University of Toronto – Canadá. Pesquisador produtividade CNPq. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Saúde e Desenvolvimento Humano (SexUS).

Elza Maria Techio – elzamt400@gmail.com

Bacharela e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Psicologia Social(UFPB), Doutora em Psicologia pela

Universidade do País Basco, é professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Erica do Nascimento Hora – ericahora90@gmail.com

Psicóloga pelo Centro Universitário Ages (UniAGES). Mestre e Doutoranda em Psicologia no PPGPSI-UFS.

Érico Augusto Barreto Monteiro – ericoaugusto0@gmail.com

Psicólogo pela UFS, mestrando pelo PPGCS-UFS. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Clínica e da Saúde (NEPCS).

Francisca Ádila dos Santos – adilasantos06@gmail.com

Psicóloga. Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Psicologia no PPGPSI-UFS.

Francisco Vitor Soldá de Souza – soldafrancisco@gmail.com

Doutorando e Mestre em Psicologia pelo PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação, Saúde e Inclusão (GEPPESI/UFS) e do Grupo de Pesquisa em Psicogerontologia (GPPsiGer/UERJ). Membro do grupo de trabalho Pesquisa em Psicogerontologia (GT 99/ANPEPP).

Géssica Leal – gessicaleal.psi@gmail.com

Psicóloga. Mestranda em Psicologia pelo PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Saúde (GEPPS/UFS).

Grasiela Santana Costa – grasielascosta@gmail.com

Mestranda pelo PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Pesquisa de Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR).

Heitor Marinho da Silva Araújo – heitormrnh@gmail.com

Psicólogo (Universidade Federal da Paraíba). Mestre em Psicologia Social (UFP). Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Hector Julian Tejada Herrera – jtejada@academico.ufs.br

Docente da Graduação, do PPGPSI e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas da UFS. Doutor em Psicobiologia e Pós-Doutor em Física pela Universidade de São Paulo (USP), Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurociência, Tecnologia e Comportamento (GENTECC).

Israel Oliveira Fialho – israofialho@gmail.com

Mestrando em Psicologia pelo PPGPSI-UFS. Compõe o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos - GEPEC/UFS.

Janaina Chnaider – jana_chnaider@hotmail.com

Doutoranda em Psicologia (Puc-Camp). Mestre Psicologia como Ciência e Profissão (Puc-Camp). Psicóloga pela Universidade Mogi das Cruzes (UMC).

João Paulo Machado Feitoza – jpmfeitoza@academico.ufs.br

Graduação em psicologia (licenciatura, bacharelado e formação de psicólogo) pela Universidade Tiradentes (UNIT). Mestre e Doutorando em psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Psicólogo Clínico e terapeuta cognitivo certificado pela Federação Brasileira de Terapias Cognitivas. Formação em terapia cognitiva pelo Beck Institute/EUA. Especialista em psicologia clínica pelo Conselho Federal de Psicologia.

Joilson Pereira da Silva – joilson@academico.ufs.br

Doutor em Psicologia pela Universidade Complutense de Madri. Professor Associado do Departamento de Letras/LIBRAS e do PPGPSI-UFS. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação, Saúde e Inclusão (GEPPESI/UFS).

José Cristiano Matos Machado – cristianomatos99@hotmail.com

Psicólogo. Formado pela Faculdade Estácio de Sergipe, mestrado em Psicologia pelo PPGPSI-UFS. Doutorando em Psicologia na linha de pesquisa Psicanálise e Cultura Contemporânea pela UFS. Participa do grupo de pesquisa Psicanálise e Cultura Contemporânea da UFS.

Jucimara Cabral de Santana Ramos – jucisantana96@gmail.com

Psicóloga pela UniAGES, mestranda pelo PPGPSI-UFS. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Clínica e da Saúde (NEPCS).

Juliana Maria Freitas de Oliveira – julianamfo@gmail.com

Fisioterapeuta. Doutoranda pelo PPGPSI-UFS. Mestre em Ciências Ambientais (UFS). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva (NÚPITA) e do Laboratório de Arte, Cultura, Educação e Saúde (LACES).

Klecia Renata de Oliveira Batista – klecia.batista@univasf.edu.br

Docente do curso de Graduação em Medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Doutora em Saúde Coletiva pela UERJ (com doutorado sanduiche na Université Paris VII). Mestra em Psicologia Social pela UFS.

Laís Santos-Vitti – laissantos9597@gmail.com

Pós-doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc Camp). Doutora em Psicologia (Puc-Camp). Mestre em Psicologia social pela UFS. Graduada em Psicologia pela UFS.

Lavínia Teixeira-Machado – laviniateixeira@academico.ufs.br

Docente do Departamento de Educação em Saúde e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde e em Psicologia (UFS). Pós-Doutora em Psiquiatria e Psicologia Médica pela Universidade Federal de São Paulo. Doutora e Mestre em Ciências da Saúde pela UFS. Coordenadora da Divisão de Ações Inclusivas (DAIN-UFS).

Leomir Hilário – leomir@academico.ufs.br

Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor efetivo do Departamento de Psicologia da UFS. Professor colaborador do PPGPSI-UFS.

Luciene de Oliveira – lucieneoliveira.ufs@gmail.com

Bacharel e Mestranda em Psicologia pela UFS.

Marcelo de Almeida Ferreri – marceloferreri002@gmail.com

Pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Psicologia Social pela UERJ. Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ. Professor do departamento de Psicologia e do PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos (GEPEC).

Marcus Eugênio Oliveira Lima – marcus@academico.ufs.br

Doutor em Psicologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-PT). Pós-Doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa em e na School of Psychology da Universidade de Queensland (Austrália). Professor do departamento de Psicologia e do PPGPSI-UFS.

Marques Natan dos Santos Andrade – natanmarques3@gmail.com

Mestrando em Psicologia (PPGPSI-UFS). Compõe o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos - GEPEC/UFS.

Mayara de Almeida Lima Ribeiro – mayaraalmeidalimaribeiro@gmail.com

Doutoranda em Ciências Farmacêuticas (UFS). Mestre em Ciências Aplicadas à Saúde (UFS). Pós-graduada em Atenção Farmacêutica e Gestão Social. Graduada em Farmácia (UFS) e em Serviço Social (UNOPAR). Membro do Laboratório de Arte, Cultura, Educação e Saúde, Laboratório de estudos em Cuidado Farmacêutico e do Laboratório de Pesquisa em Farmácia Social.

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos – michelevasconcelos@academico.ufs.br

Professora do Departamento de Psicologia e dos Programas de Pós-graduação em Psicologia e em Educação da UFS. Compõe os programas de extensão-pesquisa, político-clínica Observatório popular de violências, pela Vida de mulheres de comunidades tradicionais de Sergipe (UFS) e Clínica Feminista na perspectiva Interseccional (UFRGS).

Milena Aragão – mi.aragao@yahoo.com.br

Doutora em Educação (UFS). Mestre em Educação (UCS/RS). Graduação em Psicologia (UFSC). Realiza estágio pós doutoral em Psicologia da Saúde pelo PPGPSI-UFS. Docente no ensino superior.

Raquel Meister Ko Freitag – rkofreitag@academico.ufs.br

Docente da Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do PPGPSI (UFS). Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS). Pesquisadora Produtividade CNPq.

Rodrigo da Silva Almeida – rodrigoalmeidapsi@gmail.com

Psicólogo e Psicanalista. Doutorando em Psicologia PPGPSI-UFS. Mestre em Psicologia (UFAL). Especialista em Psicanálise Clínica (SANAR SAÚDE PÓS).

Rogério Da Silva Paes Henriques – rsphenriques@academico.ufs.br

Psicólogo (UFES) e Psicanalista (IPB/EBP). Mestre e Doutor em Saúde Coletiva (IMS/UERJ). Docente do Departamento de Psicologia e do PPGPSI da UFS.

Sanches Max Jesus Viana – sanchesmax.sm@gmail.com

Psicólogo pelo Centro Universitário do Rio São Francisco (UNIRIOS). Bolsista CAPES, Mestrando e Representante Discente do Mestrado no PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Saúde e Desenvolvimento Humano (SexUS).

Tatiana Nakano – tatiananakano@hotmail.com

Docente do programa de pós-graduação em Psicologia da Puc-Camp. Visiting scholar na University of California - Berkeley. Pós-doutorado na Universidade São Francisco. Mestrado em Psicologia Escolar e Doutorado em Psicologia pela Puc-Camp.

Theodoro Barreto Pereira da Silva – barretotheo@gmail.com

Discente do Mestrado no PPGPSI-UFS. Homem trans, artista e escritor.

Thiago Dantas – thiagodantas474@gmail.com

Mestrando em Psicologia pelo PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos em Neurociência, Tecnologia e Comportamento (GENTECC), do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e do Grupo de Estudos em Análise do Comportamento (GEAC).

Vanessa Andrade de Assis – wanessa-assis@hotmail.com

Mestranda em Psicologia pelo PPGPSI-UFS. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS).

Walter Lisboa – walterlisboa@academico.ufs.br

Doutor pelo programa de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP (IP/USP). Professor do PPGPSI-UFS. Tutor da Residência Multiprofissional de Saúde do Adulto e do Idoso do Hospital Universitário de Sergipe (HU-UFS). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Clínica e da Saúde (NEPCS).

EIXO 1
INTERSECCIONANDO FENÔMENOS E
CONTEXTOS

ASSUNTOS ESTUDANTIS, INTERSECCIONALIDADE E SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE

João Paulo Machado Feitoza

Elder Cerqueira-Santos

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro vivenciou transformações significativas no decorrer de sua história, demarcada inicialmente pelo estabelecimento das primeiras instituições que vieram a consolidar esse nível educacional no Brasil em 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro (Fávero, 2006), passando pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pela Lei 12.711 de 2012 (Lei de Cotas).

As principais modificações observadas nas instituições educativas podem ser resumidamente organizadas em três eixos: adoção de modelos educativos inspirados em escolas europeias (Lima, 2021), o aumento progressivo do número de instituições e alunos e, por fim, mudança no perfil do aluno. Essas transformações suscitaram a implementação de ações voltadas para suprir as necessidades de acesso e permanência de um público cada vez menos elitista e progressivamente mais diverso.

No entanto, no contexto das universidades, especialmente as federais, nota-se fatores de risco que, a partir de dados epidemiológicos, apontam para preocupantes dados da saúde mental das pessoas que frequentam esses lugares, reconhecendo esse ambiente com crescente pressão e competitividade associados com estressores característicos desse espaço.

Ademais, o estágio de vida das pessoas que adentram esse espaço, em sua maioria jovens, caracteriza-se por profundas transformações que envolvem as dimensões físicas, sociais, emocionais e podem constituir desafios significativos. A literatura aponta associação deste período de desenvolvimento com a maior prevalência de problemas de saúde mental (Pacheco et al., 2017). Em especial, neste ciclo de transformações, a sexualidade ganha destaque e é evidenciada como aspecto fundamental, demarcando desde a constituição da identidade do sujeito até as premissas que envolvem o campo afetivo e interação grupal.

Observa-se que para pessoas com identidades sexuais não-normativas, as

minorias sexuais, o desafio é maior em razão dos problemas decorrentes do estigma e preconceito social a que são costumeiramente expostas, o que justifica a elevada prevalência de problemas de saúde mental entre indivíduos LGBTQIA+, algo já explicado por robusto acúmulo de literatura referente ao modelo de estresse de minorias (Meyer, 1995).

A partir dessa reflexão inicial, este capítulo visa discorrer sobre as demandas de saúde mental no contexto universitário que estão associadas às pessoas LGBTQIA+, informando sobre as consequência de estigmas e preconceitos sociais, conforme preconiza o modelo de estresse de minorias (Meyer, 1995) numa dimensão intraindividual, e oferecendo o arcabouço da interseccionalidade (Cho et al., 2013) como metodologia possível para discutir as dinâmicas de relações hierárquicas de poder que contribuem para a manutenção do paradigma normativo e implicando no sofrimento dos alunos com perfil diverso, assim como oferecendo pistas sobre possíveis cuidados e encaminhamentos que podem ser adotados por psicólogos que pretendam acolher esse público.

ENSINO SUPERIOR DIVERSO E SAÚDE MENTAL

No Brasil, o ensino superior está profundamente associado com o desenvolvimento de uma identidade social e política desde suas raízes no Brasil Colônia, até os recentes movimentos de expansão impulsionados pelo REUNI. Os anos que seguiram o surgimento das instituições deste nível educacional foram acompanhados por múltiplas reformas administrativas, pedagógicas e políticas (Viana, 2021), e ampliação da capilaridade do ensino superior por meio da educação à distância.

Essas transformações no ensino superior surgiram e foram provocadas pela demanda social e das próprias instituições para acolher cada vez mais acadêmicos e, também, pela paulatina mudança do perfil do alunado — inicialmente formado por público elitista proveniente da aristocracia e, com o passar das décadas tornando-se mais diverso — algo que culminou na necessária adoção de políticas educacionais voltadas para suprir demandas de maior acesso e permanência de pessoas provenientes de diversas condições socioeconômicas da população, movimento parecido ao que ocorreu nos Estados Unidos em períodos anteriores (Schuh et al., 2017).

A democratização do acesso e as melhorias das condições da permanência do alunado nas universidades foram pautas levantadas por movimentos estudantis e que surgiram e se consolidaram desde o início do século XX e que geraram políticas e estruturas do Estado para dar provimento a estas reivindicações, a exemplo da

inauguração da casa do estudante em Paris em 1928, criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) em meados dos anos de 1970, criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Lara & Araújo, 2021). Destaca-se, contudo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, voltado para instituições públicas, que inaugurou dotações orçamentárias e serviços voltados para a democratização do acesso e garantia de permanência de estudantes ao ensino superior, prevendo mecanismos que direcionaram atenção para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou provenientes da rede pública de ensino básico, visando oferecer, predominantemente, apoio financeiro para moradia, alimentação, saúde, transporte, creche e até inclusão digital, por meio de transferência de recursos (Almeida et al., 2021).

Nos últimos vinte anos, reconhece-se mudanças significativas no perfil dos discentes das universidades públicas brasileiras (Diniz & Goergen, 2019). Com um contexto favorável, e por meio da reconfiguração da modalidade de ingresso, com adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a ampliação do número de instituições e vagas pelo REUNI, adoção das cotas raciais, socioeconômicas e para inclusão de pessoas com deficiência, concedendo recursos e serviços para permanência, as instituições de ensino superior do Estado parecem mais preparadas para combater a desigualdade e promover justiça social.

As ações de apoio apresentadas no PNAES, apesar de seus avanços, não parecem suficientes para dar conta das demandas de um alunado com perfil diverso, já que é perceptível a multiplicidade de variáveis que não se limitam às questões financeiras ou materiais e demarcam outras necessidades, como as lacunas pedagógicas entre o ensino básico público e superior, os processos adaptativos de ingressantes, muitas vezes oriundos de outras cidades, estados ou regiões, ou características étnicas, raciais, de gênero e de pessoas com deficiência (Dias, 2022).

Os avanços alcançados até então, embora significativos, não parecem suficientes para dar conta de um contexto complexo e diverso. Cabe questionar em que medida as universidades foram preparadas para acolher o público cada vez mais diverso, com investimentos em qualificações, orientações normativas e preparativos estruturais visando tal propósito. Corroborando com esse questionamento, constata-se na literatura relatos de discriminação e obstáculos para permanência e conclusão dos cursos de graduação por alunos pertencentes a grupos não-normativos, o que escancara problema agudo e atual, observado pela insuficiência da resposta do Estado para bancar a permanência visando garantir a redução da desigualdade social, uma vez que aparentemente muitas medidas precisam ser adotadas visando a manutenção de minorias sociais (Salata, 2018).

Abordar as características de pessoas que acessam o ensino superior, leva a descoberta intrigante: este é o público com maior prevalência de transtornos mentais comuns, quando comparado com a população geral (Brewer et al., 2019).

As instituições de ensino superior, tradicionalmente vistas como espaço de construção de conhecimento, do ensino, pesquisa e extensão, vem enfrentando, especialmente na última década e após a pandemia, um desafio progressivamente maior: lidar com as demandas de saúde mental da comunidade acadêmica.

Com a ampliação das universidades e institutos federais e a implantação do PNAES, foram admitidas equipes multidisciplinares, com maior frequência assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais e psicólogos, na tentativa de dar conta de problemas relativos à evasão e, em certa medida, pelo volume de conflitos da complexidade demarcada tanto pelo perfil do alunado, quanto pelo expressivo aumento quantitativo de pessoas, assim como emergência da necessidade que permita abarcar a dinâmica educacional em sua integralidade e suas repercussões na vida dos acadêmicos (Almeida et al., 2021), perpassando pelos cuidados e acolhimentos relativos à saúde mental.

Postula-se que os transtornos de saúde mental observados em alunos do ensino superior sejam desfecho provocado por muitas variáveis contextuais, por exemplo, estressores do ambiente universitário (Sampson et al., 2022), assim como variáveis sociais relativas às convivências e conflitos intergrupais, estigma e preconceito contra minorias (O'Brien, 2019).

Estudos epidemiológicos monitoram a elevada prevalência de depressão, ansiedade e outros transtornos comuns entre adultos e adolescentes (Errazuriz et al., 2023; Silva et al., 2020). Observa-se que o distanciamento da família, associado com assumir sucessivas responsabilidades, implicam conjunto de estressores significativos que podem prejudicar o bem-estar desta população (Duffy et al., 2019).

A Organização Mundial da Saúde definiu saúde mental como estado de bem-estar em que o indivíduo é capaz de realizar suas próprias habilidades e recuperar-se do estresse rotineiro (World Health Organization, 2021). É esperado a vivência de estressores durante todo o ciclo de vida, porém algumas pessoas podem ter dificuldades para lidar com essas condições, o que pode levar a desfechos como sintomas de depressão, ansiedade e estresse, condições observadas com maior frequência na população global (Errazuriz et al., 2023) e que caracterizam-se pelo agrupamento de manifestações somáticas, emocionais, cognitivas e comportamentais, comumente associadas com algum grau de disfunção cerebral.

Os sintomas de depressão, ansiedade e estresse são observados com maior

frequência entre adolescentes e início da vida adulta (Silva et al., 2020), público que se encontra em estágio influenciado por mudanças significativas como distanciamento da família e aumento de responsabilidades em seus papéis sociais. Algumas características de pessoas jovens, como gênero, orientação sexual, cor da pele, entendidas como determinantes sociais, podem moldar suas relações interpessoais e influenciar a maneira como se percebem e significam sua interação com outras pessoas e com o mundo (O'Brien, 2019). Além disso, hábitos de vida, como praticar atividades físicas, acessar redes sociais e o tempo de dormir podem influenciar o bem-estar e qualidade de vida, assim como estressores decorrentes de estigmas sociais percebidos, como preconceito, sexismo, homofobia e racismo, podem levar a desfechos de degradação da saúde mental, acarretando prejuízos para si, suas famílias e sociedade.

A literatura da área aponta que as consequências de problemas de saúde mental em jovens estudantes universitários podem apresentar como desfecho baixo desempenho acadêmico e empobrecimento das relações interpessoais (Abuhamdah et al., 2021). Já foi documentado que sintomas de depressão, ansiedade e estresse entre adolescentes e adultos foram associados com variedade de desdobramentos negativos, incluindo futuras comorbidades patológicas, abuso de substâncias, baixo nível educacional, desemprego, elevado risco de ideação suicida e comportamentos autolesivos, severidade, persistência e resposta refratária a tratamentos no decorrer da vida, razão pela qual a ocorrência desses fatores entre o público jovem é tão problemática (Hernández-Torrano et al., 2020).

PRECONCEITO CONTRA ALUNOS LGBTQIA+ NO ENSINO SUPERIOR

Vislumbrando um melhor acolhimento dos acadêmicos do ensino superior, importa reconhecer seu perfil e necessidades para examinar fatores de risco e avaliar seu impacto nestas pessoas, assim como compreender quais características observadas podem constituir maior implicação no desenvolvimento de problemas de saúde mental. Todavia, poucos trabalhos foram conduzidos na direção de reconhecer a relevância dessas características ou no registro de ações adotadas no âmbito de instituições de ensino superior público, voltados para o perfil mais diverso do alunado (Johnson, 2022).

Pode-se reconhecer em pesquisas da área os efeitos deletérios da homofobia internalizada e percepção do estigma para a autoestima e autoeficácia (Frost et al., 2015), assim como para o desenvolvimento de sintomas relativos a depressão e ansiedade, consumo de drogas e tentativas de suicídio.

A relevância de se reconhecer as características de um perfil mais diverso decorre do fato de já ser documentado a frequente observação de problemas de saúde mental em estudantes vítimas de preconceitos praticados em razão da orientação sexual não heteronormativa, discriminação, racismo, sexismo, direcionado a pessoas provenientes de diferentes estratos de minorias sociais, que levam a apresentar elevados níveis de depressão, ansiedade e estresse, uma vez que no espaço universitário são observadas e percebidas frequentes práticas de bullying, micro agressões e pouco suporte social, implicando em ambiente hostil, levando a desfechos deletérios para essas pessoas (Li et al., 2008).

Um arcabouço teórico que visa explicar como a justaposição de valores dominantes e perfis minoritários podem desencadear estressores a partir de conflitos no ambiente social é o modelo de estresse de minorias. Essa teoria visa explicar como eventos estigmatizantes percebidos por pessoas com características de minorias sexuais, raciais e de gênero, podem resultar em prejuízos para a saúde mental destes indivíduos (Meyer, 1995).

A adoção e o emprego do estresse de minorias para compreender como estressores se manifestam em contextos sociais variados, dentre eles as instituições de ensino superior, é essencial (Frost et al., 2015), pois permitirá entendimento sobre os fatores de risco associados à exposição prolongada a esses estressores, bem como os moderadores que poderiam desempenhar papel protetivo, prevenindo o sofrimento e adoecimento das minorias sexuais e prejudicando sua adaptação, vivência e desempenho acadêmico. Na prática, esse modelo permite sinalizar o que se deve ter atenção ao entrar em contato com o público diverso para reconhecer suas características e o que deve ser abordado nas intervenções visando potencializar ações mais efetivas para dar suporte, especialmente às minorias assistidas.

Não obstante a constatação da importância de se reconhecer o perfil do alunado, aparentemente as equipes multiprofissionais inseridas nas instituições federais de ensino superior parecem estar mais alinhadas com práticas relativas ao provimento de recursos financeiros, ou a assistência pecuniária (Lara & Araújo, 2021), empreendendo avaliações com dados desagregados, privilegiando-se a perspectiva socioeconômica em detrimento de leituras mais complexas, que contemplem uma visão mais ampliada do *background* do público que se pretende acolher, o que não permite a adoção de ações mais consistentes que visem a permanência por meio de serviços adequados de acolhimento, alinhados com as necessidades mais realistas dos alunos, favorecendo assim pensar um modelo de intervenção mais assertivo (Dias, 2022).

Em razão da necessidade de ampliar o escopo de assistência pecuniária para uma compreensão mais ampliada das necessidades dos alunos, e complementando o

modelo de estresse de minorias, parece haver espaço para adoção de um método que proporcione uma leitura crítica e mais apurada sobre em que medida os contextos e as múltiplas características que compõem o perfil do corpo discente podem, em grande medida, implicar na experiência estudantil vivenciada no decorrer dos anos no ensino superior. Assim, pretende-se na sequência oferecer uma visão instrumental da interseccionalidade.

A interseccionalidade emergiu como conceito heurístico introduzido em meados de 1980, para direcionar a atenção para necessidade de ampliação de foco para as dinâmicas que permeiam o contexto da antidiscriminação e movimentos políticos para expor como uma visão simplista e dicotômica delineiam o pensamento legal, produção do conhecimento disciplinar e por fim, podem sufocar a justiça social. Esse termo foi adotado em disciplinas como história, sociologia, literatura, filosofia, antropologia e psicologia, assim como pelos estudos feministas, queer e legais (Cho et al., 2013).

Trata-se de uma perspectiva teórica e metodológica que insiste em examinar como a dinâmica das diferenças e igualdades desempenham papel maior na facilitação de considerações sobre gênero, raça, e outros eixos de poder.

Foram postuladas três dimensões para aplicação da interseccionalidade: estrutural, que enfatiza as múltiplas formas de opressão — racismo, sexismo, classismo, etc. — a política, que congrega a expressão de enfrentamento de modos de resistência e representacional, que demarca em que medida os estereótipos reforçam ou mantêm os estigmas associados às identidades de grupos minoritários (Haynes et al., 2020).

Como metodologia, a interseccionalidade oferece a oportunidade de examinar como as dinâmicas associadas de múltiplas categorias sociais se relacionam para refletir sistemas interligados de privilégios e opressão, reconhecida como abordagem na pesquisa em políticas públicas e saúde, assim como para os estudos sobre minorias sexuais e de gênero (Bowleg, 2012).

Como metodologia, a interseccionalidade desafia modelos aditivos de opressão e enfatiza a importância da contextualização dos achados dentro das desigualdades sistemáticas, permitindo analisar e revelar: 1) os resultados complexos que decorrem do confronto entre os sistemas normativos e pessoas oprimidas, 2) como a adoção de políticas ou estratégias, apesar de visar romper com o status de dominação podem acabar mantendo essa condição (Cho et al., 2013).

A combinação entre a teoria do modelo de estresse de minorias, que oferece um recorte intraindividual dos mecanismos que estão envolvidos nos fenômenos podem afetar pessoas que sofrem preconceito por suas identidades não normativas, e a

interseccionalidade como método, que por seu turno, evidencia e privilegia a dinâmica relacional de múltiplas hierarquias de poder em vários contextos, oferecem pistas para um possível abordagem crítica que reconhece de conflitos provenientes das relações de poder que criam ou mantêm a desigualdade em evidência, dando visibilidades a demandas psicossociais escamoteadas pelas normas dominantes, favorecendo a ampliação da visão sobre os múltiplos fenômenos que recaem sobre indivíduos com perfis minoritários em contextos diversos e contribuindo com possíveis caminhos para intervenções nessa população.

AÇÕES DE ACOLHIMENTO EM UNIVERSIDADES

No Brasil, ações voltadas para o acolhimento de estudantes universitários é um fenômeno recente. O primeiro registro que se tem notícia foi a Universidade de São Paulo, em 1962. Nos últimos anos o número de iniciativas cresceu significativamente, e hoje existem muitas instituições de ensino superior que contam com serviços desta natureza (Almeida et al., 2021).

O número de alunos que procuram serviços psicológicos aumentou no ensino superior. Esse aumento pode ser atribuído a diversos fatores, como o crescente reconhecimento da importância da saúde mental e a redução do estigma associado à busca de ajuda psicológica. As instituições de ensino superior têm respondido a essa demanda ampliando seus serviços de apoio psicológico e implementando programas de bem-estar para os estudantes. Além disso, a pressão acadêmica, a adaptação à vida universitária e os desafios socioeconômicos enfrentados pelos estudantes também contribuem para essa crescente procura por suporte psicológico. Muitas universidades estão adotando abordagens preventivas, oferecendo workshops sobre gestão do estresse e técnicas de autocuidado. Essa tendência reflete uma mudança positiva na cultura universitária, priorizando o bem-estar integral dos alunos como parte fundamental do sucesso acadêmico.

Proporcionalmente ao crescimento da procura de atendimento psicossocial no ensino superior, observa-se que o público cada vez mais diverso a acessar o ensino superior, também recorre aos serviços especializados de saúde mental. Uma das possíveis hipóteses para esse fenômeno decorre das manifestações de preconceito que, por sua vez, ampliam o sofrimento de pessoas pertencentes a minorias sexuais. Em pesquisa realizada em universidade, observou-se que pessoas LGBTQIA+ tendem a apresentar desfechos negativos em saúde em consequência de vivências relativas ao sexismo e homofobia (Cerqueira-Santos et al., 2020).

Observando, portanto, a crescente busca por acolhimento psicossocial em alunos LGBTQIA+, faz-se necessário refletir em que medida os serviços instalados

institucionalmente para esse propósito conseguem entregar um serviço que permita enxergar as nuances específicas desse público e, assim potencializar seu acompanhamento devido, referenciando encaminhamentos compatíveis com os desfechos provenientes do preconceito, sexismo e homofobia.

A abordagem da interseccionalidade traz muitos desafios para sua implementação como método para abordar os fenômenos subjacentes ao ensino superior, visando as complexas tessituras que envolvem o perfil diverso do alunado e as dinâmicas que, em maior ou menor grau, podem posicionar esse público em condições de sofrimento.

Em primeiro lugar, é mister reconhecer que a interseccionalidade advém de um exercício de reflexão e ampliação da visão sobre as dinâmicas contextuais e não no exame da soma das características individuais. Isto se dá porque as identidades, e seus estereótipos, decorrem da oscilação das interseções das hierarquias de poder presentes no meio social, sendo assim, o que define as pessoas não pode ser o problema que causa o sofrimento, diferente disso, as complexas camadas de estigma e desigualdade perpetuadas é que implicam na injustiça social (Cho et al., 2013).

Revisando-se esses aspectos essenciais, em segundo lugar, faz-se necessário também reconhecer que a interseccionalidade não esgota todas as possibilidades reais que influenciam as hierarquias de poder associadas aos contextos interativos de convivência, mas apenas vislumbra o estabelecimento de um exame mais minucioso sobre as estruturas que se pautam nos eventos e pelas relações estabelecidas de forma dinâmica.

A interseccionalidade como método joga um farol sobre os sistemas de dominação e seus respectivos resultados, destacando e referenciando o racismo, sexismo e classicismo, reconhecendo que operam em simultâneo e demarca o patriarcado ou a supremacia masculina branca como o arcabouço normativo que, escamoteado pela categorização social, imprime subordinação de outras categorias, favorecendo alguns grupos e desfavorecendo outros (Haynes et al., 2020).

A partir da demarcação do alcance metodológico da interseccionalidade é possível reconhecer que no ensino superior, as equipes multidisciplinares podem recorrer a esta visão para examinar por meio de uma lente crítica, em processos de trabalho distintos, desde a avaliação até a intervenção direta com o público, os níveis micro e macro das relações de poder que emergem contextualmente a partir das vivências acadêmicas dos alunos, a partir da interação dos discentes caracterizados como minorias étnicas, raciais, de gênero, sexuais e pessoas com deficiência, com pessoas estabelecidas normativamente numa posição privilegiada em uma dada hierarquia. Neste ponto é oportuno reconhecer como o poder pode implicar em

desigualdade e injustiça social, aqui evocando a dimensão estrutural (i.e.: preconceito, racismo, sexismo etc.).

Por outro lado, recomenda-se que o exame das dinâmicas contextuais não seja conduzido de maneira a recortar uma única característica presente na identidade do público assistido, uma vez que esse limite impede o profissional de enxergar outras possibilidades que implicam e são implicadas na complexa dinâmica relacional neste contexto. Assim, por exemplo, é diferente fazer uma leitura simplista de uma mulher que estuda um curso de ciências exatas, quando comparado com uma leitura mais aprofundada de outras características que envolvem não só o gênero e raça, mas também origem e história pregressa de saúde mental e de micro agressões vivenciadas no contexto universitário.

Adicionalmente ao exame metodológico pelas lentes interseccionais, a literatura aponta para intervenções voltadas para saúde mental de alguns grupos em específico no ensino superior. Grupos constituídos de minorias raciais parecem ser melhor beneficiados por abordagens que endereçam as múltiplas características da identidade, os possíveis estereótipos e estigmas que podem ser vivenciados no contexto acadêmico e o estresse de minorias. Cursos para o desenvolvimento de competências multiculturais, oficinas de diversidades, intervenções conduzidas por pares, serviços de apoio mostram potencial para reduzir preconceito racial (Engberg, 2004).

Por outro lado, visando intervenções voltadas para minorias sexuais, as abordagens que privilegiam reconhecer o preconceito e a discriminação, assim como as habilidades de estratégias compensatórias de enfrentamento a estes estigmas sociais, têm se mostrado promissoras (Chaudoir et al., 2017).

Conclui-se os argumentos apresentados, defendendo o emprego da interseccionalidade como método por este constituir-se como ferramenta promissora, que visa ampliar e visão crítica e o alcance e efetividade das intervenções de equipes que prestam serviços em setores de assuntos estudantis das universidades e institutos federais. Parece oportuno demarcar que, em reconhecimento da complexidade do contexto, diversidade do público, a adoção de tal medida pode ser um alicerce fundamental para descolar de práticas pautadas em necessidades meramente socioeconômicas, passando a abordar dinâmicas estruturais mais robustas visando promover a saúde mental e justiça social, reconhecendo as dificuldades contextuais implicadas nas dinâmicas de poder e oferecendo, ao mesmo tempo, um olhar mais inclusivo para o acolhimento de estudantes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

Abuhamdah, S. M. A., Naser, A. Y., Abdelwahab, G. M., & AlQatawneh, A. (2021). The Prevalence of

Mental Distress and Social Support among University Students in Jordan: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), Artigo 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111622>

Almeida, M. R. D., Oliveira, I. F. D., & Seixas, P. D. S. (2021). Formação Acadêmica e Prática Profissional dos Psicólogos que Trabalham em Universidades Federais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, e220014. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220014>

Aprova alterações no Regimento Interno da Reitoria., Resolução nº 40/2018 (2018). https://sei.ufs.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=622217&id_orgao_publicacao=0

Bowleg, L. (2012). The Problem With the Phrase Women and Minorities: Intersectionality—an Important Theoretical Framework for Public Health. *American Journal of Public Health*, 102(7), 1267–1273. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300750>

Brewer, M. L., Kessel, G. van, Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>

Cerqueira-Santos, E., Azevedo, H. V. P., & Ramos, M. de M. (2020). Preconceito e Saúde Mental: Estresse de Minoria em Jovens Universitários. *Revista de Psicologia da IMED*, 12(2), 7–21. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3523>

Chaudoir, S. R., Wang, K., & Pachankis, J. E. (2017). What Reduces Sexual Minority Stress? A Review of the Intervention “Toolkit”. *Journal of Social Issues*, 73(3), 586–617. <https://doi.org/10.1111/josi.12233>

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>

Dias, C. E. S. B. (2022). *Apoio pedagógico e assistência estudantil* (1º ed). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.268221905>

Diniz, R. V., & Goergen, P. L. (2019). Educação Superior no Brasil: Panorama da contemporaneidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24, 573–593. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>

Dispõe sobre a normatização e funcionamento do Núcleo de Orientação e Assistência Psicossocial., Resolução nº 41/2012 (2012). https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/14726/412012_-_NOAPS.doc.pdf

Duffy, M., Thanhouser, C., & Derry, H. (2019). A lack of evidence for six times more anxiety and depression in US graduate students than in the general population. *Nature Biotechnology*, 37(7), Artigo 7. <https://doi.org/10.1038/s41587-019-0179-y>

Engberg, M. E. (2004). Improving Intergroup Relations in Higher Education: A Critical Examination of the Influence of Educational Interventions on Racial Bias. *Review of Educational Research*, 74(4), 473–

524. <https://doi.org/10.3102/00346543074004473>

Errazuriz, A., Avello-Vega, D., Ramirez-Mahaluf, J. P., Torres, R., Crossley, N. A., Undurraga, E. A., & Jones, P. B. (2023). Prevalence of depressive disorder in the adult population of Latin America: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Regional Health – Americas*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lana.2023.100587>

Fávero, M. de L. de A. (2006). A universidade no Brasil: Das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, 28, 17–36.

Frost, D. M., Lehavot, K., & Meyer, I. H. (2015). Minority stress and physical health among sexual minority individuals. *Journal of Behavioral Medicine*, 38(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10865-013-9523-8>

Haynes, C., Joseph, N. M., Patton, L. D., Stewart, S., & Allen, E. L. (2020). Toward an Understanding of Intersectionality Methodology: A 30-Year Literature Synthesis of Black Women’s Experiences in Higher Education. *Review of Educational Research*, 90(6), 751–787. <https://doi.org/10.3102/0034654320946822>

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020). Mental Health and Well-Being of University Students: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01226>

Institui o Núcleo de Orientação e Assitência Psicossocial. São Cristóvão: Conselho Universitário, 2005, Resolução nº 15/2005 (2005). https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/14808/162005_Programa_Isen__o_de_Taxas.doc.pdf

Johnson, K. F. (2022). Symptoms of Anxiety in College Students and the Influence of Social Determinants of Health. *Journal of College Student Psychotherapy*, 36(4), 339–354. <https://doi.org/10.1080/87568225.2020.1827114>

Lara, C. S. P., & Araújo, W. M. D. (2021). Assistência estudantil e o trabalho dos assistentes sociais nas universidades federais/ Student assistance and the work of social assistants in federal universities. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), 54036–54055. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-008>

Li, H., Li, W., Liu, Q., Zhao, A., Prevatt, F., & Yang, J. (2008). Variables predicting the mental health status of Chinese college students. *Asian Journal of Psychiatry*, 1(2), 37–41. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2008.09.003>

Lima, J. A. de. (2021). Os primórdios da historiografia universitária no Brasil (1930-1950). *Revista NUPEM*, 13(28), Artigo 28. <https://doi.org/10.33871/nupem.2021.13.28.121-141>

Meyer, I. H. (1995). Minority Stress and Mental Health in Gay Men. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 38–56. <https://doi.org/10.2307/2137286>

O’Brien, K. H. (2019). Social determinants of health: The how, who, and where screenings are

occurring; a systematic review. *Social Work in Health Care*, 58(8), 719–745. <https://doi.org/10.1080/00981389.2019.1645795>

Pacheco, J. P., Giacomini, H. T., Tam, W. W., Ribeiro, T. B., Arab, C., Bezerra, I. M., & Pinasco, G. C. (2017). Mental health problems among medical students in Brazil: A systematic review and meta-analysis. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 39, 369–378. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2223>

Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 30(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>

Sampson, K., Priestley, M., Dodd, A. L., Broglia, E., Wykes, T., Robotham, D., Tyrrell, K., Vega, M. O., & Byrom, N. C. (2022). Key questions: Research priorities for student mental health. *BJPsych Open*, 8(3), e90. <https://doi.org/10.1192/bjo.2022.61>

Schuh, J. H., Jones, S. R., & Torres, V. (Orgs.). (2017). *Student services: A handbook for the profession* (Sixth edition). Jossey-Bass.

Silva, S. A., Silva, S. U., Ronca, D. B., Gonçalves, V. S. S., Dutra, E. S., & Carvalho, K. M. B. (2020). Common mental disorders prevalence in adolescents: A systematic review and meta-analyses. *PLOS ONE*, 15(4), e0232007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232007>

Viana, S. A. A. (2021). *Histórico da educação superior no Brasil*. <https://doi.org/10.29380/2021.15.10.03>

World Health Organization. (2021). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240049338>

RENOMEAÇÃO E AUTONOMIA EM PESSOAS TRANS: O QUE INSCREVE UM NOME?

Alinne Nogueira Silva Coppus

Universidade Federal de Juiz de Fora

Universidade Federal de Sergipe

Theodoro Barreto Pereira da Silva

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Nomear é uma ação pessoal e política que articula o privado e o público. Toca na singularidade dos efeitos que um nome e seus sentidos podem ter, tanto para o sujeito que o carrega, como para aquele que o designa. Renomear alguma coisa ou alguém - ato ainda mais político que nomear - permite uma virada no jogo de existências. É um ato que implica força e criação, une reivindicação por algo novo e também, necessária recusa do que foi até então, seja um nome, um sentido ou um lugar. Renomear-se permite, então, autonomia.

Esse artigo destaca as consequências psíquicas e sociais das mudanças dos nomes próprios e pronomes autorreferentes em pessoas trans. Além disso, aprofunda os efeitos que um nome pode abarcar para um sujeito tanto em relação a si mesmo, como em seu meio sócio-político. Se o questionamento dos limites de ação do próprio sujeito em relação aos nomes que recebeu, encontra-se presente em todo processo de análise, as experiências de transformação destacam como o ato de se renomear permite importante *autonomia* em relação ao destino ofertado pelo meio social, cultural e familiar.

Um nome pode ser usado como substantivo (Ribeiro, 2024b) - que evidencia a substância, a essência de alguma coisa - e como adjetivo - que se junta ao substantivo para modificar o seu significado, acrescentando-lhe noções de qualidade, de natureza e de estado (Ribeiro, 2024a). Seja como substantivo, seja como adjetivo, um nome ou um pró-nome determina limites para a ação do sujeito, constrange e oficializa relações de poder ao ser ou não respeitado.

Apesar do nome próprio não portar um significado em si, razão pela qual não é traduzido nas diversas línguas (Mariani, 2014, p. 134), os significados intrínsecos a ele e ao seu contexto de escolha ganham destaque e influência direta para a pessoa que o

porta. Ele traz consigo marcas da norma social e sentido genealógico, estabelecendo uma filiação e vinculando o destino do sujeito ao desejo dos pais e à sua história.

O nome próprio difere dos nomes em geral. Essa é a leitura feita por Lacan (1961-1962/2003) ao afirmar que o nome do paciente não é indiferente ao analista. Ele contém uma margem de indeterminação que não dispensa o sujeito da obrigação de sobre ele produzir uma leitura singular. É nesse sentido que Lacan diz que o nome próprio, do ponto de vista da experiência psicanalítica, cumpre a função de implicar o sujeito (Lacan, 1964-65/2006) na interpretação desse mesmo nome, escrito em si.

Se o nome não portasse um significado em si, como explicar o constrangimento sentido em determinadas situações em que o nome ou sobrenome é proferido publicamente? Ainda mais quando

o “nome de batismo” é revelado na sala de espera do posto de saúde, no momento da chamada em escolas e cursos, na entrada de festas cujos valores dos ingressos são diferenciados para mulheres, nas instâncias judiciais e em delegacias, quando buscam a tutela estatal em casos de violência, por exemplo (Helsing, 2019, p. 141).

Um nome pode representar algo que precisa ser esquecido, restituído, introjetado ou expulso de si. É a partir da necessidade de invenção coletiva e individual de novos nomes frente ao que se torna impossível à assimilação e à transmissão, bem como sua articulação entre nomes e tabus (Freud, 1912-1913/2012), que a escrita de Freud (1939/2018) é retomada aqui em relação à questão da nomeação.

Adiante destacaremos a articulação entre nome e sutura, destacada por Lacan no final de seu ensino, ao afirmar que alguns nomes podem ter esse efeito - de sutura -, fundando um novo lugar para o sujeito. Esses dois desenvolvimentos sobre as funções dos nomes, presentes nas formulações de Freud e Lacan, serão desenvolvidos aqui em articulação com o ato de renomear-se e uma possível reescrita de si.

Fato é que os nomes têm peso, o próprio e os utilizados pelos sujeitos para demarcar um campo de existência. Faz parte do processo analítico possibilitar aos analisandos a eleição de um ou vários nomes para si, marcando um posicionamento desejante frente à sua história passada e presente. No movimento de ir e vir das associações, significantes ganham destaques ou são deixados de lado, cernindo um (outro) lugar do sujeito frente ao Outro. Freud (1914/2010) destaca que as memórias e os esquecimentos possuem grande importância em uma análise, permitindo um processo que é menos de restituição e mais de reconstrução da própria história. Questionar os traços dados pelo Outro e aos quais o sujeito está alienado, é refletir sobre a função pessoal e sociais destes, ensaiando um movimento de separação.

Se já é bastante arcar com um movimento de separação, distanciamento ou não-submetimento a determinados nomes, o ato de se renomear permite um giro

inventivo, celebra mudanças experienciadas nas próprias referências, seja de sexo, gênero, classe, etnia ou identidade nos processos de transição. Sustentado no privado e no público, esse ato toca na dimensão vivificante que os nomes são capazes de trazer, bem como no quanto a *autonomia*, ao ser respeitada, marca uma nova dimensão na existência de um sujeito. Experienciar autonomia inclui desalienação, tomada aqui como não-submetimento às marcas advindas do Outro e aos sentidos advindos com elas. Não estar alienado permite separação e reescrita de parte da história (Lacan, 1964), com a reapropriação de traços.

Assim, renomear-se é um ato com consequências políticas (cf. Butler, Foucault, Preciado). Basta dizer que, por exemplo, ao alterarem os nomes próprios ou pronomes usados em seus cotidianos, pessoas trans colocam em xeque o sistema normativo de nomeação, no qual o sujeito e seu corpo foram nomeados pelo Outro. Mais que isso, as experiências trans materializam o movimento de refundação de si, deixando de lado parte das próprias origens, contrariando, assim, o sistema normativo de nomeação e, conseqüentemente, o modelo identitário dado pela família (Helsing, 2021).

Grande parte da luta política das pessoas trans se dá em torno do direito à auto-enunciação e à produção de verdade sobre a própria experiência subjetiva (Halberstam, 2023). A simples troca de nomes ou de seus sentidos é campo inventivo potente, que pode ser associado à própria escrita poética (Preciado, 2023a), sendo imprescindível para muitos no movimento de autonomia e afirmação de si. Tal afirmação - do que se é ou do que se gostaria de ser - aponta para uma ética desejante que está muito além dos nomes dados pelos discursos normativos, deixando clara as especificidades presentes nas formas de se nomear.

O processo de nomeação, por meio do qual o sistema de atribuição inicial de gênero opera, é permeado por normas de gênero. Em *Merely Cultural*, Butler coloca a esfera da reprodução sexual como parte das condições materiais de vida. A esfera da reprodução colocaria o gênero dentro da economia política, a sexualidade normativa é produzida dentro de um modo de produção, como mecanismo social regulador (Zana, 2022). Tanto os corpos como os nomes, que fazem referência a eles, habitam discursos que são biopolíticos, normativos e performáticos. Muitas vezes não basta inclusive mudar o próprio nome ou os pronomes para que os corpos e os próprios sujeitos que os habitam, ganhem estatuto de legitimidade, inteligibilidade ou importância (Butler, 2019).

As experiências trans são utilizadas aqui como testemunhas de um saber e um fazer corporificados, articulados à afirmação de uma autonomia em relação às tecnologias sociais e normativas que operam nelas radicalmente. Se, como disse Foucault (*apud* Preciado, 2020, p. 2) não há política que não seja uma política do

corpo (*“Il n’y a pas de politique qui ne soit pas une politique de corps”*) é relevante explorar o fato social que se refere à relação entre nomes e corpos de sujeitos que colocam em cena a transformação social e a ampliação do conceito de humano, ao afirmar autonomia e a (re)significação da própria história.

A demarcação dos limites entre o humano e a existência monstruosa é tema central no trabalho de Paul B. Preciado, *Eu sou o monstro que vos fala* - relatório para uma academia de psicanalistas. Longe de ser mero artifício retórico, tais formulações – acerca do monstro e da barreira do humano – contribuem à desestabilização da base antropológica na qual certa psicanálise assenta sua epistemologia da diferença sexual.

Ao comentar o texto de Preciado, Cunha dialoga com este campo chamando atenção para um “limite perceptivo-cognitivo definido pelo regime estético vigente”, que “faz com que certas formas de existência se tornem ininteligíveis” (Cunha, 2020, p. 40). Regime estético que sustenta uma concepção da ordem simbólica na qual um ideal de humano é erigido e do qual se derivam as normas que definem os limites de ação do sujeito em função dos nomes que recebe, regime “o qual produz um campo do inumano ou insuficientemente humano, a ser habitado por aqueles que escapam aos padrões de inteligibilidade hegemônicos” (Cunha, 2020, p. 40).

É possível supor que se Preciado dedicou algumas páginas a analisar as posições dos analistas, talvez seja porque ele ainda mantenha alguma esperança na psicanálise e admita a possibilidade de que a prática psicanalítica possa se apresentar como “campo de experimentação ético” (Cunha, 2020, p. 45) que permitiria ao analisando eleger outros posicionamentos desejanter, questionar traços.

Ao situar política e historicamente a psicanálise, portanto imersa num regime estético específico – e por estética Preciado entende “a articulação entre a organização social da vida, a estrutura da percepção e a configuração de uma experiência sensível compartilhada” (Preciado, 2023b, p. 43), a questão dos limites do humano discutido por Cunha e Preciado parece favorecer uma escuta que efetive tal campo de experimentação ética, psicanálise que, pelo tipo de escuta que se propõe, cria um campo de experimentação ética, requerendo, por sua vez, da parte do psicanalista, a elaboração da sua contratransferência, uma vez que “a figura do monstruoso aparece em relação com a demarcação dos limites daquilo com o que podemos nos identificar e assim reconhecer como humanos” (Cunha, 2020, p. 42).

É possível para os sujeitos trans se reposicionarem frente às condições dadas às existências, e perante uma esfera pública que também aliena. Reescrever parte da história ou se renomear seria uma possibilidade de fuga, de existência fora do binário, fora da heteronormatividade, da misoginia ou da homotransfobia? Quando identidades e papéis sociais não estão disponíveis no mercado de consumo dos sonhos

e desejos (Preciado, 2018, p. 38), como dar legitimidade a uma existência? Vê-se que a possibilidade de oficialização jurídica na troca do nome bem como a sustentação do seu uso no meio social é um começo. Vejamos como parte da história brasileira nos faz lembrar que mudar um nome ou um sobrenome instaura uma nova condição de existência, e isso não apenas para pessoas trans.

O QUE PERMITE QUE UM NOME SE INSCREVA?

Desde 2009 é possível trocar o nome próprio no Brasil. Na ocasião, a Terceira Turma do STJ deu provimento ao recurso de uma mulher trans que buscava alterar o sexo e o nome registrados em sua certidão de nascimento. De lá até 2023, onze mil pessoas alteraram seus nomes na certidão de nascimento, não sendo mais necessária a realização de cirurgia de redesignação sexual para legitimar o desejo da mudança, nem mesmo a realização de um processo judicial (Arpen Brasil, 2023). Essa é uma alteração recente. Foi apenas a partir de 2017 que a obrigatoriedade da cirurgia para a efetiva mudança de nome caiu, bem como a necessidade de abertura de processo. Hoje, a pessoa que deseja alterar seu nome ou sexo, procura um cartório, preenche formulários e, mediante o pagamento de uma taxa de quatrocentos reais (2023), exigência que inviabiliza o processo para muitas pessoas ainda, inicia-se o processo de alteração do nome nos documentos.

Vale dizer que nem todas as pessoas que alteram o sexo em sua certidão solicitam a alteração do nome próprio, embora seja na grande maioria dos casos a coincidência de mudança do sexo e do nome próprio (Arpen Brasil, 2023). A retificação do nome não costuma demorar mais do que trinta dias e só pode ser efetuada uma vez, restrição que revela o peso que o nome próprio possui na nossa cultura, bem como a resistência a mudanças no mesmo. A conquista desse direito afeta diretamente pessoas trans. Ter uma vida digna implica também que os documentos pessoais correspondam formalmente à identidade do sujeito, que o sujeito tenha seu novo nome respeitado nos diversos lugares que circula.

Os nomes atuam, portanto, como elementos integrantes do processo de criação ou de “aniquilação” da pessoa, levando-se em conta “que identidades podem ser roubadas, negociadas, suspensas e até apagadas através do nome revelando o profundo poder político localizado na capacidade de nomear” (Bodenhorn & Vom Bruck, 2006, p. 2, como citado em Pimenta, 2023, p. 139). Essa discussão nos levou a um momento da história do Brasil, bem anterior a 2009, onde houve uma grande troca dos nomes e sobrenomes das pessoas. Guardadas as devidas diferenças e proporções, esse ato, curiosamente, celebra um tempo de liberdade.

O reconhecimento da nova condição social, estar livre, não mais escravizado,

passava, pela mudança de nome e criação de novas identificações visto as anteriores trazerem marcas de seus senhores. Se escravizados tiveram seus nomes alterados ao serem batizados forçadamente ao chegar no Brasil, mais uma vez, essa mudança irá marcar o corpo negro, agora com sentido de alforria.

A manipulação do antigo nome era essencial para reafirmação da liberdade. Portando um estatuto econômico, político e jurídico inferior, os escravizados eram designados, nos documentos oficiais, com apenas um único nome. A partir da efetivação da liberdade, muitos ex-escravos tentaram o reconhecimento oficial de seus sobrenomes, com a intenção de se afastarem do estatuto de escravo. Este é o primeiro movimento a ser identificado: a nova condição de homens e mulheres livres exigia a adoção de um sobrenome, cabendo aqui lembrar que um “nome completo” significa a possibilidade de reivindicar direitos sociais do Estado (Palma & Truzi, 2018, p. 312).

Há uma “economia onomástica” - a que diz respeito a nomes próprios -? (Palma & Truzi, 2018, p. 312). Afirmar uma economia de nomes é resgatar a relação entre os mesmos e uma economia psíquica, libidinal. No caso dos libertos, observou-se que quando a relação com o senhor era boa, estabelecendo-se muitas vezes um vínculo empregatício após a mudança na condição de escravizado, o sobrenome do mesmo era adotado sem restrição. Mantinha-se uma ligação, filiação anterior. Em casos de rompimento violento novos nomes e sobrenomes eram escolhidos. Os nomes são elementos de posicionamento da pessoa, conferindo “alteridade social e cultural, que estabelece posicionamentos pré-estabelecidos para os diferentes agentes sociais” (Cabral & Viegas, 2007, p. 14 como citado em Pimenta, 2023, p. 138).

Viu-se também outras possibilidades nos usos dos nomes: libertos, e não só eles, utilizavam diferentes nomes, em diferentes situações, num mesmo momento da vida. Encontrar um nome em determinada documentação pode não significar apenas a escolha pessoal por esse nome, mas a consequência de uma negociação entre a pessoa a ser nomeada e a autoridade (seja ela administrativa, jurídica ou familiar) que o transcreverá. Neste sentido, o nome também diz sobre a forma com a qual aquela pessoa vai se relacionar com as demais a sua volta, seja perante o Estado, a família, ou no contexto sociocultural (Pimenta, 2023).

Desde o início da psicanálise, nas possíveis leituras interpretativas do que os pacientes trazem em seus processos analíticos, Freud destaca a importância de o analista não tomar a palavra como contendo um sentido em si, mas trabalhar o que o paciente traz para além da superfície da letra, tentando acessar o que fica no leito e nas margens da fala, ou seja, o que marca um percurso.

Lacan resgata essa articulação entre o inconsciente e o uso das palavras como tentativa de os sujeitos dizerem algo de si. Mediadora entre eu e o Outro, as palavras que vêm da família e do laço social, junto com os nomes recebidos, nem sempre são

reconhecidas como próprias. O sujeito não as escolhe e, um passo a mais, pode não se reconhecer nos nomes recebidos. Alienados em um primeiro momento no que vem do Outro, é daí que o sujeito se constitui (Lacan, 1973/1988). Não fazer disso o destino é um movimento marcado singularmente na diversidade de tentativas de fazer nomes passarem de substantivos a adjetivos, de impróprios a próprios, surgindo o flamejar do duplo sentido, o equívoco.

O desejo pela mudança do nome acompanha a própria necessidade de reposicionamento das pessoas trans perante suas relações. Nesta busca pela aquisição do poder de autodeterminação do gênero, surgem tensionamentos que se revelam com mais intensidade na esfera familiar, na medida em que expectativas sobre o futuro passam a ter que ser redimensionadas e reavaliadas (Pimenta, 2023, p. 141). O fato de ser possível uma renomeação não elimina a história vivida até então. Não há um apagamento total do nome ou sexo anterior. O que fica do espaço-tempo anterior pode ser, inclusive, potência de mudança que permite ao sujeito fazer uso de novos nomes e posições.

O que dizer em relação à escolha dos nomes pelas pessoas trans? Podemos ver isso a partir de fragmentos dos encontros realizados com J.: “[...] queria um nome neutro. Depois queria um nome composto [...] meu nome anterior era composto”. O jovem, homem trans e universitário, foi expulso de casa ao se nomear publicamente como trans e iniciar seu processo de transição; diante disso, relaciona o movimento de escolha do novo nome à história pregressa e às relações familiares não tanto por pertencimento, mas por receio do abandono ao se revelar trans.

Pode-se extrair material clínico do que foi ouvido em encontros com pessoas trans. Por exemplo, no caso de J., uma escolha por um nome composto poderia significar um afastamento menor do passado, se comparado com pessoas que escolhem um nome radicalmente diferente? Feita a pergunta - “há sempre algo no nome novo que remete ao antigo?” - pensa-se em como respondê-la poeticamente. Um novo nome aspira soluções melhores que o nome antigo? Possibilita afastar-se de um conflito familiar ou inventar um laço com a família da qual não faz mais parte?

Um mesmo nome pode ser ressignificado, guardando as devidas homenagens e afetos a quem os deu, evocando um novo estado de coisas para as relações dali em diante. Mesmo que do nome seja trocado apenas o último artigo, dele não surgiria uma outra vida subjetiva, visto que as experiências de gênero agrupam relatos tão diferentes de experimentação do social? Se o que está sendo analisado é o desejo do sujeito, então não é possível ter acesso ao que o levou a fazer essa escolha, mas se o que nos interessa é também a materialidade dessa escolha, então talvez aqui estejam anotadas algumas reflexões úteis.

Renomear-se marca o início de um novo tempo, articulado em ruptura ao que se foi. Uma expressão de uso comum para se referir ao nome de batismo é “nome morto”. O nome morto existiu e ainda vive para alguns, não sem conflito ou constrangimento. Ter um nome morto não deixa de ser uma forma de reconhecer a experiência anterior: J. diz fazer *transversário*, ou seja, aniversário da transição e faz referência ao nome morto quando afirma que “hoje eu posso usar um vestido de boa, mas ser chamado pelo meu nome morto me dá vontade de morrer.”

E: Não é a primeira vez que a gente escuta essa expressão, nome morto... por que ele é morto pra você?

J: Porque ele é tipo um fantasma que volta para te assombrar.

E: Como assim, assombrar?

J: Basicamente como vir puxar o seu pé à noite. É essa a sensação.

E: É uma sensação constante?

J: Não. Só acontece quando eu tenho contato com esse nome. Por exemplo, evito me relacionar com pessoas que têm esse nome.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1912-1913/2012) faz referência não ao nome morto, mas ao tabu associado à pronúncia do nome do morto. Ao abordar os tabus em relação à morte, aponta que um “dos costumes mais estranhos e singulares, ligados ao tabu dos mortos, entre os primitivos, é a proibição de pronunciar o *nome* do defunto” (p. 61). Em diversos povos, desde aqueles que conservam tabus em seu estado mais primitivo até outros mais distantes, é observado esse costume, que procura evitar a evocação do espírito daquele que morreu. O nome do falecido, muitas vezes, era trocado logo após sua morte, assim como de animais e objetos que tivessem o mesmo nome. Essa modificação no trato com os nomes caracterizava o processo de luto diante do que se perdeu.

Seria possível esquecer o nome? Sabendo que o que se esquece fica registrado em algum campo do aparelho psíquico, mantendo-se afastado da consciência (Freud, 1914/2010), essa possibilidade torna-se chave no manejo clínico e na leitura social da relação entre sujeitos e nomes. Segundo Lacan (1961-1962/2003), esquecer o próprio nome – esses nomes que nos foram dados – possibilita uma invenção, isto é, outras formas de metaforizar nossas posições subjetivas (Gomes & Lago, 2023, p. 10).

Já em *Moisés e o monoteísmo* (1939/2018) Freud trabalha outra dimensão no manejo dos nomes: uma nomeação a partir da necessidade de invenção, frente ao que se torna impossível à assimilação e à transmissão (Guerra & Andrade, 2019). Do que se ouviu de Moisés e foi transmitido ao povo fica o que foi interpretado das mensagens primeiras, historicizado ainda que a partir de uma transmissão oral, como

ocorreu na criação da religião monoteísta. Aqui se destaca o limite do que um nome pode representar seja para um povo ou um sujeito (Guerra & Andrade, 2019).

As duas referências freudianas, Totem e tabu e Moisés e o monoteísmo, fazem avançar a leitura das funções que um nome pode ter. Destaca-se aqui a de nomear o inominável - o que não pode ser dito em um nome -, a de fazer referência à origem ou à morte. Presentes no movimento de se renomear, essas funções permitem avançar no questionamento de como a eleição de nomes e pronomes é parte fundamental na afirmação de si.

UM NOME COMO CONDIÇÃO FUNDANTE

Retomando o caráter ético e político do ato de renomear-se em pessoas trans, destaca-se a possibilidade da passagem do nome de registro (dado pelo outro e legitimado pelo Estado) para um “exercício poético da autonegação, que põe em circulação, na rede de trocas simbólicas, o processo de reinvenção do corpo próprio e do autoengendramento (Cunha, 2023, p. 13). A dimensão de (re)criação e de invenção de um novo nome marca uma posição frente ao seu próprio desejo.

Sublinha-se, assim, a produção de efeitos vivificantes a partir da mudança do nome próprio, que derivam de desidentificações, sucedidas no enlace entre os processos de alienação e de separação (Lacan, 1973/1988). Aqui, tomamos a concepção de desidentificação como esclarecida por Munõz (1999) como movimento social e psíquico que permite essa condição fundante de um sujeito: um movimento que se dá entre o público e o privado, entre o tornar-se visível e o invisível.

Enquanto as nomeações dispõem de um caráter ambivalente - ora como localização, ora como fixação do sujeito nos discursos e nas narrativas que o envolvem -, os movimentos desidentificatórios aparecem como estratégias de resistência à estabilização de sentido (Munõz, 1999). Esse processo, de uma possível desidentificação, que é único e não linear, permite identidades na diferença, no sentido de que a identidade é constituída não apenas pelo que se afirma, mas também pelo que se nega em relação ao nome anterior (Bhabha, 1998). As identificações se inscrevem e se reinscrevem, assim como as operações de nomeação, que tornam a ser colocadas em xeque nos momentos em que o sujeito se depara com seu desejo e com a afirmação de si no seu meio social.

Sustentar uma posição desejante, seja em relação a si ou ao outro, coloca o sujeito em choque com o discurso normativo, e o faz enfrentar energias fóbicas que cercam os nomes (im)próprios. Tendências de significação são perturbadas pelo processo *queer* de ressignificação do que é incômodo para alguns; esses novos nomes podem ser uma resposta irônica, uma anti-identificação, uma forma de aterrorizar o sistema

de escritura, que distingue normal e abjeto. No encontro com J. ele diz:

J: As estúpidas regras de gênero não se aplicam a mim. Não quero fazer mastectomia. Estou feliz tendo peito e barba. Sou um homem trans não binário. [...] Era maria macho.

E: Maria macho? O que significa isso para você?

J: Já me incomodou antes, mas agora nem tanto. Estou em algum lugar entre o maria macho e o viadinho. [...] a transviado tem um sentido positivo, ser distinto na norma, é o que prefiro. *Queer* eu uso para mim mesmo. *Boyceta* também uso - mas não me identifico no boy. [...] Eu tenho que achar um nome para o gênero que eu estou agora.

Pergunta-se: “tenho que achar um nome para o gênero que eu estou agora” pode ser tomada como uma ação fundante desse novo tempo? Mudar o nome, criar um nome para si permite um processo de releitura e reescrita de si, através da assunção e incorporação de novos traços. Lacan diz das consequências psíquicas, econômicas, podemos dizer, dessa conquista que é habitar ou não um nome (Lacan, 1964-1965/2006). A natureza da nomeação permite reivindicar ou recusar um nome, assim como destacar o que permanece inominável (Halberstam, 2023, p. 29). É a partir daqui que a renomeação ganha estatuto de *autonomia*, em que o nome aparece como o que permite eleger um lugar para si. No horizonte de reinvenções (Halberstam, 2023), os nomes surgem como alça capaz de dar acesso a identidades em movimento.

Existências abjetas, ininteligíveis, imperceptíveis, inomináveis ou monstruosos recebem efeito da demarcação dos limites do humano, tema este central no trabalho de Paul B. Preciado, *Eu sou o monstro que vos fala - relatório para uma academia de psicanalistas*.

Longe de ser mero artifício retórico, as formulações de Preciado acerca do monstro e da barreira do humano contribuem à desestabilização da base antropológica na qual certa psicanálise assenta sua epistemologia da diferença sexual.

Ao comentar o texto de Preciado, Cunha dialoga com este campo chamando atenção para um “limite perceptivo-cognitivo definido pelo regime estético vigente”, que “faz com que certas formas de existência se tornem ininteligíveis” (Cunha, 2020, p. 40). Regime estético que sustenta uma concepção da ordem simbólica na qual um ideal de humano é erigido e do qual se derivam as normas que definem os limites de ação do sujeito em função dos nomes que recebe, regime “o qual produz um campo do inumano ou insuficientemente humano, a ser habitado por aqueles que escapam aos padrões de inteligibilidade hegemônicos” (Cunha, 2020, p. 40).

É possível supor que se Preciado dedicou algumas páginas a analisar as posições

dos analistas, talvez seja porque ele ainda mantenha alguma esperança na psicanálise e admita a possibilidade de que a prática psicanalítica possa se apresentar como “campo de experimentação ético” (Cunha, 2020, p. 45) que permitiria ao analisando eleger outros posicionamentos desejantes, questionar traços.

Ao situar política e historicamente a psicanálise, portanto imersa num regime estético específico — e por estética Preciado entende “a articulação entre a organização social da vida, a estrutura da percepção e a configuração de uma experiência sensível compartilhada” (Preciado, 2023b, p. 43) — a questão dos limites do humano discutido por Cunha e Preciado parece favorecer uma escuta que efetive tal campo de experimentação ética, psicanálise que, pelo tipo de escuta que se propõe, cria um campo de experimentação ética, requerendo, por sua vez, da parte do psicanalista, a elaboração da sua contratransferência, uma vez que “a figura do monstruoso aparece em relação com a demarcação dos limites daquilo com o que podemos nos identificar e assim reconhecer como humanos” (Cunha, 2020, p. 42).

Assim, a possibilidade de invenção materializaria uma autonomia frente ao que recebemos. Como se daria essa autonomia e como a eleição de outro nome/pronome permite/promete a uma (re)construção de um lugar para si?

AUTONOMIA E SUTURA

O nome próprio, os nomes autorreferentes e até os pronomes utilizados pelo sujeito podem permitir uma abertura à significação do corpo pulsional que os assume. Os relatos e histórias de pessoas trans ouvidas até então realçam as possibilidades de se brincar com diversas autonomizações, permitindo uma operação de amarração psíquica ou sutura no que agia como corte (Lacan, 1964-1965/2006). Ao se renomear, o sujeito se posiciona no próprio discurso. Ativo na frase, assume novos nomes cuja função significante produz efeitos sobre seu corpo. Mudar o nome pode escrever circuitos pulsionais antes impossibilitados de existir.

Nomear-se ou renomear-se permite apropriação de um discurso sobre si e que sujeitos e seus corpos ocupem lugares impensados pela norma heterocapitalista (Halberstam, 2023), mas há muito desejados. A escolha de novos nomes — agora próprios — faz parte de um movimento que possibilita *autonomia*, suturas e sentidos volantes (Lacan, 1964-1965/2006).

Sutura: “confeção de um ou conjunto de pontos, com objetivo primário em unir os tecidos e auxiliar o processo de cicatrização de uma ferida” (Unifase, 2024). Se na medicina essa operação pode ser definida assim, como um ato mecânico necessário para o fechamento de um corte ou machucado, a psicanálise problematiza como um nome ou um pronome podem ter efeitos de sutura para os sujeitos (trans). Sutura no

que permanecia psiquicamente como uma ferida aberta, permitindo outra (a)bordagem de si. Uma sutura, por mais bem feita que seja, deixa cicatriz, marca do que fica da costura do corte, que pode ser lida e relida.

Quando finalmente a relação de quem age e quem recebe a ação é alterada, as noções de poder, influência e construção se transformam e (...) produzem metáforas sobre o indivíduo, sobre transformações e sobre as escolhas (Carmo & Baumgartel, 2018, p. 26).

A questão é que não apenas o nome ou pronome dados ao sujeito ao nascer, seja no círculo familiar ou meio social, possuem a função de sutura, mas também os nomes escolhidos pelos sujeitos para se auto referenciar. Esse movimento é constatado a partir de outra característica do nome próprio, também destacada por Lacan (1964-1965/2006), a de que ele possui uma função volante. Ou seja, a função dos nomes é mutável. Assim, mais importante do que ter um nome... é se apropriar dele. Um nome eleito, com efeitos de vida, pode fazer sutura no que habitava o sujeito como ferida de si, movimento capaz de vivificar uma existência autônoma. “[...] quando as pessoas se tornam nomeadores, elas se veem na posição de decidir se projetam para o futuro, ou não, esta ‘identidade continuada’ com o passado” (Rezende, 2015, p. 592).

Há um momento na transição em que todos nós nos descobrimos crianças. Preciado fala do júbilo em pronunciar com uma nova voz as palavras, como se fosse a primeira vez. Excitar-se com sua imagem que muda, ouvir uma voz estranha que vem de você, conhecer novas posições possíveis de se ocupar enquanto sujeito, tudo isso faz parte da parte de criação que ser criança significa. Pulando obstáculos dos sistemas de classificação, acreditamos por um momento termos à frente um futuro mais acolhedor em que liberdade de ação não se confunde com cristianismo ou alienação. Precisariamos de muito mais do que um novo nome, hormônios e cirurgias para concretizar nossos sonhos mais instigantes, pois parte do que nós somos é feita pública e coletivamente. É enfrentando as normas e colocando nossas vidas em posição de maior risco que viemos denunciar quais limites atualmente são insuportáveis, impossíveis de manter, ou apenas, que não queremos contribuir para levar adiante a história no desenho tal qual se apresenta agora (Silva, 2024).

Dentro de um campo complexo de discussão que faz referência à circulação de nomes e corpos e a liberdade de ação dos sujeitos frente a isso, essa escrita destaca quais seriam os limites de ação do próprio sujeito em relação aos nomes e corpo que recebeu. Sendo a resposta a essa pergunta singular e particular, a possibilidade de leitura e interpretação dos nomes, e mais, o ato de se renomear sinaliza uma *autonomia* dos sujeitos em relação ao destino ofertado pelo meio social, cultural e familiar. Ato que permite sutura e cicatriz que inscreve novos nomes. Se muitos ainda não possuem o espaço analítico para auxiliar nisso que pode ser uma costura dos recortes de si, ter o direito da troca de nome é fundamental na materialização de um lugar para si².

REFERÊNCIAS:

- Arpen Brasil (2023). *Decisões do STJ foram marco inicial de novas regras sobre alteração no registro civil de transgêneros*. <https://arpenbrasil.org.br/decisoes-do-stj-foram-marco-inicial-de-novas-regras-sobre-alteracao-no-registro-civil-de-transgeneros/>
- Bhabha, H. K. (1998). Interrogando a identidade. In: Bhabha, H. K. *O local da cultura*, pp. 70-104. Editora da UFMG.
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. N-1 Edições.
- Carmo, A.L. & Baumgartel, S. A. Pele é papel e tempo é tinta: reflexões acerca do corpo livro no solo Como risco em papel, de Marcela Reichelt. *Revista DAPesquisa*, v.6, n.8, 2018. <https://doi.org/10.5965/1808312906082011023>
- Cunha, E. L. (2020) Sobre macacos, cyborgs e transexuais: a psicanálise e os limites do humano. In: Stona, J. *Relações de gênero e escutas clínicas*, pp. 35-50. Editora Devires.
- Cunha, E. L. (2023). Apresentação: quanto vale um *? In: Halberstam, J. *Trans: uma abordagem curta e curiosa sobre a variabilidade de gênero*. Editora Devires.
- Freud, S. (2012). Totem e tabu. In *Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. Companhia das Letras. (Original publicado em 1912-1913).
- Freud, S. (2010). Recordar, repetir e elaborar. In *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia, "O caso Schreber", artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)*. Companhia das Letras. (Original publicado em 1914).
- Freud, S. (2018). Moisés e o monoteísmo. In *Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)*. Companhia das Letras. (Original publicado em 1939).
- Gomes, A. B., & Lago, M. C. de S. (2023). Do nome próprio à nomeação: diálogo com Lacan e Lélia Gonzalez. *Analytica: Revista de Psicanálise*, 12(22). <http://www.seer.ufsj.edu.br/analytica/article/view/5188>
- Guerra, A. M. C. & Andrade, H. V. (2019). Sobre a teoria da nomenclatura em J. Lacan: do ato à invenção. *Tempo Psicanalítico*, 51(2), 103-120. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200006&lng=pt&tlng=pt
- Guimarães, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Pontes.
- Halberstam, J. (2023). *Trans: uma abordagem curta e curiosa sobre a variabilidade de gênero*. Derives.
- Helsing, N. M. (2019). *Os riscos do "segundo nascimento": o que nasce e o que morre? Autoengendramento, desamparo e alteridade na transexualidade* [Tese de doutorado]. Orientador: Joel Birman. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Helsing, N. M. (2021). "Batizados na pia da vida": o segundo nascimento na experiência trans.

Analytica: Revista de Psicanálise, 10(19), 1-33. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972021000200007&lng=pt&tlng=pt.

Lacan, J. (1988). *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Editora Zahar. (Original publicado em 1973).

Lacan, J. (2003). *O seminário, livro 9: a identificação (1961-1962)*. Inédito. Centro de Estudos Freudianos do Recife.

Lacan, J. (2006). *O Seminário, livro 12: problemas cruciais para a psicanálise (1964-1965)*. Inédito. Centro de Estudos Freudianos do Recife.

Mariani, B. (2014). Nome próprio e constituição do sujeito. *Letras*, (48), 131-141. <https://doi.org/10.5902/2176148514428>

Muñoz, J. E. (1999). *Desidentifications: queers of color and the performance of politics*. University of Minnesota Press.

Palma, R. & Truzzi, O. (2018). Renomear para Recomeçar: Lógicas Onomásticas no Pós-abolição. *Dados*, 61(2), 311–340. <https://doi.org/10.1590/001152582018154>

Pimenta, L. C. (2023). Negociando afetos: a escolha do nome das pessoas transgêneras. In: R. Bispo & S. Monnerat (Orgs.), *Caminhos das moralidades: incertezas de gênero e sexualidade na vida cotidiana*. Editora UFJF/Aldeia. <https://www2.ufjf.br/editora/wp-content/uploads/sites/113/2023/08/Caminhos-das-moralidades-21.08.pdf>.

Preciado, P. B. (2018). *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. N-1 Edições.

Preciado, P. B. (2020). *Aprendendo do vírus*. Tradução de Ana Luiza Braga e Damian Kraus. N-1 Edições. https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS_7-Paul-B.-Preciado.pdf

Preciado, P. B. (2022). *Eu sou o monstro que vos fala*. Editora Zahar.

Preciado, P. B. (2023a). *Orlando: minha biografia política*. Documentário. Les films du Poisson, 98 min.

Preciado, P. B. (2023b). *Dysphoria Mundi: o som do mundo desmoronando*. Editora Zahar.

Rezende, C. B. (2015). Nomes que (des)conectam: gravidez e parentesco no Rio de Janeiro. *Mana*, v. 21, n. 3, pp. 587-607. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p587>

Ribeiro, D. (2024a). *Adjetivo*. Dicio, 7Graus. <https://www.dicio.com.br/adjetivo/>

Ribeiro, D. (2024b). *Substantivo*. Dicio, 7Graus. <https://www.dicio.com.br/substantivo/>

Silva, T. B. P. *Em comunicação verbal*, 2024.

Silva, L., Carvalho, I., & Chatelard, D. (2018). Considerações sobre a noção de nome próprio em Lacan. *Cadernos De Psicanálise|CPRJ*, 39(36 jan/jun), 161-174. https://www.cprj.com.br/ojs_cprj/index.php/cprj/article/view/38

Unifase (2024). *Suturas: tipos, definições, técnicas e mais um resumo de tudo que um estudante de medicina precisa saber*. <https://www.unifase-rj.edu.br/suturas-tipos-definicoes-tecnicas-e-mais-um-resumo-de-tudou-um-este-de-medicina-precisa-saber#:~:text=O%20que%20C3%A9%20a%20sutura,de%20cicatriz%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20ferida>.

Zana, A. (2022). Psicanálise e perspectivas feministas materialistas. *Caderno Espaço Feminino*, 34(2), 55–81. <https://doi.org/10.14393/CEF-v34n2-2021-5>

1 Pesquisa realizada com pessoas trans em 2022 e 2023, com autorização do comitê de ética, e registro na universidade de origem de um dos autores.

2 Os autores agradecem a Izabela Almeida e aos discentes da UFJF - Maria Eduarda, Gabriel Gabeira, Vinicius. e Davi Augusto. pela participação na pesquisa acima referida.

SEX EDUCATION E MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB A PERSPECTIVA DO MODELO TEÓRICO DO ESTRESSE DE MINORIAS

Sanches Max Jesus Viana

Baruc Correia Fontes

Camila Mireli Calaça de Sá

Elder Cerqueira-Santos

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, podemos perceber que as discussões acerca da sexualidade humana, e principalmente sobre a diversidade sexual, têm se configurado como uma pauta emergente em distintos âmbitos da sociedade e da cultura (Cerqueira-Santos, 2021; Souza et al., 2022). Essa emergência propaga-se nos contextos acadêmico, político e social (Almeida-Segundo et al., 2021) até as diversas produções audiovisuais (Ramos & Fontes, 2021), a exemplo de séries consumidas por meio de plataformas de *Streaming*.

A série britânica de comédia dramática, da Netflix, *Sex Education* (2019-2023), é um exemplo de sucesso e popularidade no tocante a representatividade de minorias sexuais e de gênero, nos últimos cinco anos. Na série, vimos diversas identidades sexuais e de gênero sendo retratadas, juntamente com as questões da adolescência e juventude que circundam o desenvolvimento da sexualidade e das identidades sexuais e de gênero (Abebreseh, 2020). O sucesso de *Sex Education* foi reconhecido por ter mudado a forma como os temas que circundam a sexualidade são retratados e discutidos na tela, ao optar por uma abordagem educativa, aberta, sem tabus, e sem se prender a estereótipos (Caputo, 2023; Levine, 2023).

Minorias sexuais e de gênero trata-se de uma nomenclatura científica, que se refere às diversas identidades sexuais e de gênero como grupos socialmente marginalizados, inferiorizados e violentados ao longo da história. A violência contra as minorias sexuais vem sendo nomeada pelo termo Homofobia há pelo menos 50 anos, embora existam críticas atuais a esse termo, o que não anula toda sua potencialidade política (Costa & Nardi, 2015). Outras terminologias como

preconceito contra diversidade sexual, vêm sendo difundida em estudos da psicologia e diversidade sexual, sendo encarada como um termo mais coerente, que problematiza preconceito e atitudes, considerando alguma individualização do fenômeno (Brito Silva & Robinson, 2021). Sublinhamos a nossa escolha política e científica de lançar mão da segunda alternativa em nossas discussões.

Em psicologia, alguns debates e pesquisas vêm sendo feitos sobre as dinâmicas e efeitos dessa forma de preconceito, notadamente efeitos em saúde mental de grupos minorizados. Nesse sentido, destaca-se o Modelo Teórico do Estresse de Minorias (EM), que explica a existência de estressores específicos para minorias sexuais, os quais se somam aos estressores do cotidiano. Esses estressores “extras” geram vulnerabilidades particulares para lésbicas, gays e bissexuais (Meyer, 1995). Também é sustentado que o preconceito contra a diversidade sexual resulta em consequências negativas para a saúde mental, física e até nas relações interpessoais das minorias sexuais (Meyer, 2003; Meyer & Frost, 2013). A princípio o modelo teve como enfoque de estudo de mulheres lésbicas, na tese original da pesquisadora Virgínia Brooks, sendo ampliado para minorias sexuais e, atualmente, com adaptações do modelo que incluem e abarcam também minorias de gênero, como pessoas trans, não-binárias, em não conformidade de gênero, entre outras (Chinazzo et al., 2021; Lange et al., 2022; Meyer, 2015; Pellicane & Ciesla, 2022).

No campo das análises de produções artísticas como representantes de recortes de realidades dessas minorias, alguns estudos discutiram e analisaram a representatividade de minorias sexuais e de gênero em telenovelas (Ramos & Fontes, 2021), filmes (Perroni et al., 2019) e séries (Jaques, 2022; Manchini et al. 2020; Rosa et al., 2021; Zurian et al., 2021), discutindo assim os estigmas, violências e as repercussões do preconceito contra diversidade sexual e de gênero. Contudo, observa-se que os estudos não adotaram como fio condutor de suas análises o EM, o que nos motivou a idealizar o presente capítulo.

Assim, este estudo se propôs a analisar o desenvolvimento de três personagens da série, pessoas do grupo de minorias sexuais e de gênero, e dialogar a partir de uma perspectiva teórico-crítica, os elementos do modelo de EM. A Partir da trajetória de Eric, homem negro e *gay*; Adam, homem branco e bissexual; e Cal, pessoa negra e não-binária, pretende-se articular os elementos que constituem o modelo teórico com as vivências dessas personagens retratadas pela série. Com isso, é possível propiciar uma discussão sobre a Psicologia e a diversidade sexual e de gênero em interface com produções artísticas e culturais, além de amplificar e avançar mais nas discussões a partir do modelo de EM.

Este capítulo é composto por cinco subseções de desenvolvimento e discussão crítica. Inicialmente apresentamos em *Sinopse* um panorama da série e das três

personagens. Posteriormente discutimos em *Enredo* a trajetória de Eric, Adam e Cal considerando os elementos do modelo de EM, contemplando: Experiências de vitimização, antecipação da rejeição, ocultação da identidade e internalização do estigma.

“SINOPSE”

A série de sucesso *Sex Education*, do *Streaming* Netflix, estreou em 18 de janeiro de 2019. A série foi criada por Laurie Nunn, roteirista britânica, que atuou como roteirista principal da série durante as quatro temporadas, mas a produção também contou com a colaboração de outros roteiristas. A direção da série foi dividida entre diferentes diretores ao longo das temporadas, com alguns nomes de destaque como Ben Taylor nas duas primeiras temporadas e Kate Herron nas duas últimas (Fandom, 2024; Netflix, 2023).

A premissa principal da série aborda a iniciativa de um estudante adolescente chamado Otis Milburn que juntamente com outra colega, Maeve Wiley, decide abrir uma clínica sexual clandestina em um banheiro abandonado da escola, com o intuito de aconselhar sexualmente jovens com problemas nos relacionamentos e na sexualidade. A série se passa em duas escolas, inicialmente nas três primeiras temporadas, na *Moordale Secondary*, e posteriormente, na última temporada, no *Cavendish College* (Netflix, 2023).

Apesar do título da série ser “Educação Sexual” (traduzido para o português) e abordar temas voltados para a diversidade das relações e práticas sexuais como: *Bondage, Discipline, Sado-Masochism* (BDSM), voyeurismo, desempenho sexual com estimulante, entre outros, a série não se detém somente nesse tópico, mas discute sobre relacionamentos interpessoais, afetivos, familiares e institucionais, a exemplo do preconceito contra diversidade sexual e de gênero e da estrutura da cisheterossexualidade (Rodríguez et al., 2020).

Ao decorrer das quatro temporadas, *Sex Education* se destaca por utilizar uma abordagem honesta, divertida e informativa sobre a sexualidade dos jovens, através de diversos personagens cativantes. Para esse capítulo, optamos por analisar a trajetória de três personagens: Eric, Adam e Cal. A escolha se deu a partir de discussões entre os autores deste capítulo de forma que englobássemos as minorias sexuais e de gênero e questões emergentes em diálogo com o modelo proposto, como a diversidade de gênero e as questões raciais.

Eric Effiong, é um personagem negro e gay, interpretado pelo ator ruandês-britânico, Ncuti Gatwa. Eric é um adolescente que assume sua orientação sexual com orgulho e enfrenta os desafios do preconceito com humor e resiliência. O principal

dilema de Eric é encontrar sua identidade como um jovem negro, cristão e gay em uma sociedade conservadora, enfrentando bullying e preconceito na escola, igreja e família.

Adam Groff, personagem branco e bissexual, é interpretado pelo ator britânico, Connor Swindells. O personagem é um aluno popular e atleta, mas que esconde uma personalidade sensível e insegura. As principais questões de Adam são lidar com a raiva e a frustração reprimidas, devido à sua criação rígida, além da relação com o pai ausente, ao mesmo tempo em que encara a sua relação com o prazer e expectativa de nunca poder falhar sexualmente e suas eventuais dificuldades com essa questão, além dos seus próprios preconceitos, bem como aprender a aceitar sua orientação sexual.

Cal Bowman é um personagem preto e não-binário, interpretado por Dua Saleh, artista, ator, pessoa não-binária, de origem sudanesa-americana. Cal aparece a partir da terceira temporada como um novo aluno ousado e artístico, e que busca ser autêntico consigo mesmo, apesar das mudanças ao seu redor por conta da sua identidade de gênero. Seu principal dilema é explorar sua identidade de gênero não-binária em um mundo que não reconhece essa diversidade, além de enfrentar as expectativas sociais e familiares impostas a ele (Fandom, 2024).

O alcance da série permeia vários espaços do cotidiano, dentre eles: a saúde sexual e psicológica, os direitos das mulheres e das minorias sexuais e de gênero, a educação inclusiva, as múltiplas configurações da instituição familiar, os dilemas com a religiosidade e as diferenças culturais (Fandom, 2024).

ENREDO

Nesta seção apresentamos as experiências dos três personagens ao longo das temporadas. As subseções representam quatro elementos do EM, numa ordem também explicativa do modelo (Silva & Robinson, 2021). Optamos por articular as situações vivenciadas pelos personagens na série com as explicações e dados do modelo em diversos estudos já existentes.

CONSTRANGIMENTOS, XINGAMENTOS E LINCHAMENTOS: EXPERIÊNCIAS DE VITIMIZAÇÃO

Olha, eu vou me machucar de qualquer maneira. Não é melhor ser quem eu sou? (Eric para Abeo, Episódio 7, Terceira Temporada, Netflix, 2023).

O Modelo teórico aperfeiçoado por Ilan Meyer, compreende que os estressores subdividem-se em distais e proximais (Meyer & Frost, 2013; Meyer, 2015). Os distais, foco desta subseção, são os mais externos, como as agressões verbais e físicas,

denominados de Experiências de vitimização. Tais eventos ocorrem em âmbitos majoritariamente sociais e institucionais, como ambientes públicos, contextos escolares, de saúde e religiosos (Hatzenbuehler & Pachankis, 2016; Pellicane & Ciesla, 2022).

Eric Effiong é apresentado como um adolescente gay e negro, de uma família nigeriana-ganense cristã e muito religiosa. Ele é um dos poucos estudantes gays da escola que afirma sua orientação sexual publicamente. Ao longo da primeira temporada, Eric vivencia com frequência episódios de intimidação, perseguição e agressões físicas na escola, perpetrados por Adam (Fandom, 2024). Na metade da primeira temporada Eric experiencia um episódio de violência traumático na rua, por parte de dois rapazes que o encontra voltando para casa sozinho a noite, vestido como *cosplay* de um filme *queer* favorito que foi assistir no cinema. Eric é roubado, agredido e cuspidado (Netflix, 2023, Sabbaga, 2020). Ao final dessa temporada, Eric e Adam ficam em detenção juntos, e o inesperado acontece, o que parecia ser mais uma situação de agressão por parte de Adam para Eric, se torna uma experiência sexual, na qual Adam realiza sexo oral em Eric. Os dois começam a se envolver, mas Adam logo é enviado para uma escola militar (Netflix, 2023).

Um dos pressupostos principais do modelo do EM é que possuir o status de minoria sexual pode expor o indivíduo à episódios de violência, vitimização e discriminação gerados pelo preconceito contra a diversidade sexual (Meyer, 1995). Tratam-se de atitudes, avaliações e comportamentos negativos, devido a não adesão dos mesmos às expectativas binárias e heteronormativas da sociedade (Gaspodini & Jesus, 2020). Este tipo de estigma, denominado de experiência de vitimização, se manifesta de forma mais objetiva e externa, tanto na esfera institucional como na interpessoal (Meyer & Frost, 2013).

Outra experiência de vitimização que ocorre com Eric é retratada na quarta temporada da série, e diz respeito a relação de Eric com sua espiritualidade e comunidade de fé. Ao longo da série, Eric vivencia conflitos entre a sua espiritualidade/envolvimento na igreja e sua orientação sexual. Na última temporada, ele passa a ter alguns sonhos e visões de caráter espirituais, sente vontade de ser batizado na igreja e percebe que está recebendo uma espécie de chamado espiritual. Porém, Eric ouve do pastor que a igreja não iria aceitar a arrecadação levantada por ele na escola por causa dos valores progressistas defendidos por ela. Além de minutos antes do seu batismo, ouvir o discurso de outro jovem irmão da igreja sobre arrependimento de pecados e renúncia. Eric se emociona e antes de ir em direção ao pastor, faz um discurso sobre ter orgulho de ser quem ele é e questiona toda a igreja presente se eles o amavam como cristão e como homossexual, e se depara com um silêncio ensurdecedor, o qual é rompido apenas por sua mãe, Beatrice Effiong, que

declara que o ama em ambas condições. Eric, logo entende que obteve sua resposta da comunidade e desiste do ritual de batismo (Netflix, 2023).

A experiência de rejeição, julgamento e culpabilização vivenciada por Eric no contexto religioso, bem como o conflito entre sua identidade sexual e sua espiritualidade/ religiosidade, são circunstâncias reais e retratadas pela literatura (Gato et al., 2011; Mesquita & Perucchi, 2016). As religiões de base cristã, historicamente, vêm adotando uma perspectiva negativa sobre a diversidade sexual e de gênero (Natividade, 2013; Natividade & Oliveira, 2009). Ao analisarmos o percurso de Eric sobre tais questões, compreendemos que tanto a ressignificação da teologia—por meio de uma escuta seletiva das normativas da religião sobre diversidade sexual, como a escolha da manutenção de uma das identidades (sexual ou religiosa), são algumas das estratégias que minorias sexuais lançam mão quando vivenciam a fé em uma comunidade e lidam com processos de estigma e exclusão dentro dela (Estrázulas & Morais, 2019). Nessa direção, sob a perspectiva do EM, denomina-se semelhantemente de preconceito institucionalizado, aquele que ocorre em vários ambientes institucionais, como igreja e família (Meyer, 1995; 2003).

Adam Groff é apresentado como filho do diretor Michael Groff, com quem tem um relacionamento difícil. Ele é um garoto homofóbico na escola, que intimida outros alunos, especialmente Eric. Adam cresceu como filho do diretor da escola, sob as regras rígidas do pai, sendo muitas vezes comparado à irmã, tida como mais confiável e resiliente do que ele. Por não levar os estudos a sério, os resultados das notas de Adam são sempre ruins, o que o faz recorrer a outros alunos para realizar os trabalhos por ele (Fandom, 2024).

Ao final da primeira temporada, após o baile da escola, Adam perde a paciência e quis atacar seu pai, e teve como consequência uma detenção com Eric. No contexto da detenção os dois começam a brigar, mas acabam se beijando, o que resultou na experiência sexual já mencionada. Adam começa a desenvolver sentimentos por Eric, mas é enviado pelo pai para uma escola militar por causa do seu comportamento na escola. Após alguns acontecimentos, na terceira temporada da série, Adam volta a estudar na Escola *Moordale Secondary*, onde muitos estudantes zombam dele por considerá-lo *gay*. Vivenciando assim o estigma que ele provocava anteriormente, e a invisibilização de sua bissexualidade (Netflix, 2023).

Pela leitura da sociedade ocidental ainda ser muito pautada pela lógica binária e heteronormativa, a qual estabelece que a orientação sexual de uma pessoa é presumida conforme a pessoa que ele se relaciona. Assim, é criado um apagamento sistematizado da bissexualidade, o que requer que essa identidade seja sempre provada, negociada, desafiada, e explicitada, para que, somente assim, se esteja “apto” a declarar-se bissexual — do contrário, é considerado por exemplo como indeciso (Ulisses da Silva

& Meireles, 2023).

O personagem Cal Bowman nos é apresentado pela série em sua terceira temporada. Cal é de origem norte-americana, mas ele e a mãe, Nicky Bowman, se mudaram para *Moordale* há pouco tempo. Cal passar a estudar como um novo aluno na *Moordale Secondary* e é retratado como um personagem ousado em busca de autenticidade em meio as mudanças com relação a sua identidade de gênero. Cal se auto declara uma pessoa não-binária, ele se reconheceu como não-binário aos 14 anos. Durante a terceira temporada desenvolveu uma conexão afetiva com outro personagem, o Jackson. (Fandom, 2024).

Na terceira temporada, a *Moordale Secondary* recebe uma nova diretora chamada Hope, que passa a adotar uma política de ensino bastante retrograda e ditatorial, com uma postura anti-sexual e cisheteronormativa, estabelecendo um contexto de preconceito contextualizado bastante evidente. Com isso, Cal se sente desconfortável e discriminado com as crescentes regras e diretrizes estabelecidas, a exemplo das filas binárias por gênero. Nessa situação, Cal não sabe em que fila deve ingressar, na dos meninos ou das meninas. Então, Hope sugere que ele se junte a das meninas, pois sua divisão era baseada no fato de a pessoa ter pênis ou vagina, e não no gênero. Além disso, quando Cal desobedeceu às regras, Hope o envergonhou publicamente e o fez usar uma placa de vergonha, que supostamente faria com que se sentisse desconfortável e humilhado diante da escola (Netflix, 2023).

É importante distinguir minorias sexuais e minorias de gênero, tendo em vista a crescente visibilidade desse último grupo. Basicamente, pode-se descrever como todas as pessoas cuja identidade de gênero é discordante do sexo atribuído no nascimento, e se auto reconhecem como transexuais, transgêneros, travestis (identidade política latino-americana) ou pessoas com outras identidades de gênero (Carvalho & Carrara, 2013). Grupos de minorias de gênero também são expostos a experiências contínuas de rejeição social e interpessoal, como bullying, exclusão, violência física, e micro agressões — formas mais sutis de discriminação que comunicam expressões depreciativas (Meyer, 2015; Nadal et al, 2016, Souza et al., 2022). Os processos distais na vivência de minorias de gênero são muito mais registrados do que os fatores proximais (Hendricks & Testa, 2012). Uma vez que a identidade de gênero tem maior visibilidade pública e “expõe” mais de alguma forma as pessoas, o que pode ser menos explícito nas orientações sexuais (em alguns casos).

Além das experiências de vitimização, existem outros elementos que constituem o EM, e que são considerados estressores proximais. Esses, relacionam-se com a singularidade de cada pessoa, na esfera mais subjetiva, sendo: a ocultação da identidade, a antecipação da rejeição e a internalização do estigma (Lange et al., 2022; Meyer, 2015). As próximas subseções se ocuparam de descrever essas experiências dos

personagens e conceituar com mais profundidade cada um desses elementos.

EXPECTATIVAS DE JULGAMENTOS: ANTECIPAÇÃO DA REJEIÇÃO

[...] Eu ainda estou achando difícil, ser assumido [...] Quando você parou de sentir vergonha? [...] (Adam para Eric, Episódio 6, quarta temporada, Netflix, 2023).

Um dos componentes que constituem os estressores proximais do EM é a antecipação da rejeição (Meyer, 2003). Em decorrência das experiências de vitimização que minorias sexuais e de gênero enfrentam, as mesmas acabam desenvolvendo um constante estado de hipervigilância, fazendo-as esperar reações hostis de todos. Esse processo repercute na saúde mental e nas relações interpessoais de minorias (Paveltchuk & Borsa, 2020). Ademais, as expectativas de rejeição podem estar associadas à ocultação da identidade, tendo também como consequência a internalização do estigma, facilitando a ocorrência de estresse para minorias (Pachankis & Safren, 2019; Paveltchuk & Borsa, 2020).

Na segunda temporada da série, Eric vai ao baile com Rahim, um novo aluno da escola e seu primeiro namorado. Nessa situação é perceptível que Eric não lida bem com exposição de sua relação em público, demonstrando preocupação de como vai se mostrar, estando assim mais atento a possibilidade de ser alvo de discriminação e preconceito. A antecipação da rejeição também nos é apresentada na terceira temporada, quando Eric e familiares viajam para um casamento de um membro da família na Nigéria. Nessa situação específica Eric também apresenta preocupação com a expressão da identidade sexual, tendo em vista o ambiente conservador e as diferentes normas culturais do país que estava. Nesse contexto, a antecipação fica mais intensa, o que expõe um estresse adicional sobre a identidade dele, que ainda parece não estar tão fortalecida. Ao longo da série nota-se que Eric lida com essas expectativas inclusive na relação com o amigo Ottis, ao se preocupar e perceber que Ottis não compreende as dimensões do preconceito e de vulnerabilidades que ele enfrenta, sendo um homem preto, gay e de uma família cristã (Netflix, 2023).

A expectativa de rejeição enuncia que a violência que essas minorias lidam advém de distintos contextos, como familiar, escolar ou profissional, de amigos e até de desconhecidos (Paveltchuk & Borsa, 2020). Além disso, a vida do homem gay negro é atravessada pelas hierarquias raciais e de afeto, justificadas pela lógica de “preferências/gostos”, o que ocorre entre os indivíduos pertencentes a minorias que se utilizam disso, estabelecendo assim quais pessoas são ou não dignas de receber afeto e amor (Rodrigues, 2021). Consequentemente, o preconceito contra diversidade sexual adicionado ao racismo — o que a literatura denomina por racismo sexual — sofrido

por homens não-brancos se correlaciona positivamente com menor grau de satisfação com a vida e níveis maiores de baixa autoestima (Thai, 2019).

Adam, ao voltar do colégio militar, na segunda temporada, começa a trabalhar em uma loja de conveniência. Ele e Eric se encontram num galpão, e nesse encontro Adam fica visivelmente tenso, desconfortável e preocupado, pois não sabe lidar com a possibilidade dos colegas e da família descobrirem sobre seu envolvimento com Eric, como também sobre ele não ser heterossexual, tendo em vista o estereótipo reproduzido e sustentado de masculinidade e virilidade associados à sua suposta heterossexualidade. A aparente força e firmeza de Adam ficam fragilizadas quando o mesmo começa a encarar sua própria identidade sexual.

A relação com a família, a depender da qualidade, pode ser um fator protetivo para a produção de saúde/doença mental nesse público, pois a aceitação familiar está relacionada a maiores níveis de autoestima e suporte social, e está negativamente associada a desfechos negativos entre minorias sexuais (Pavelchuk & Borsa, 2020). No entanto, geralmente, a família não é o primeiro contexto de abertura da identidade sexual, e sim o último (O'Connor, 2016). O processo de abertura comumente acontece entre outras minorias sexuais e de gênero, pois nesse processo essas minorias optam por um percurso no qual contextos e grupos que lhes causam menos riscos são os priorizados (Silveira & Cerqueira-Santos, 2021).

Já na terceira temporada, essas expectativas de rejeição na trajetória de Adam, podem ser exemplificadas quando o mesmo começa a frequentar um grupo de apoio às minorias sexuais e de gênero da escola. Adam fica hesitante em participar e se abrir no grupo. Assim, a antecipação pode ser notada no medo e receio de não se encaixar no grupo, demonstrando inclusive um estresse contínuo, também pelo temor de não ser aceito entre outras minorias, as mesmas que anteriormente ele praticava violência. Mesmo considerando os erros de Adam, sabe-se que entre as próprias categorias minoritárias existem níveis de hierarquia, alicerçadas na ideia da monossexualidade em detrimento de outras identidades, como a bissexualidade. Tal lógica hierárquica pode produzir processos de exclusão entre os próprios grupos minoritários (Ulisses da Silva & Meireles, 2023).

Apesar do processo de abertura da identidade ser apontado na literatura acontecendo geralmente entre pessoas da comunidade minoritária, pessoas bissexuais lidam com uma especificidade a esse respeito. Bissexuais correm o risco de vivenciar discriminação por heterossexuais, e ainda, podem sofrer exclusão por pessoas da própria comunidade. Essa minoria, tende a contar com menos suporte da comunidade, pela crença de invalidade a respeito da orientação bissexual (La Roi et al., 2019; Silveira & Cerqueira-Santos, 2021).

A relação de Cal com expectativas de rejeição também pôde ser notada ao longo de seu percurso na série. Reiteramos ainda que essa personagem nos apresenta a possibilidade de intersecção entre identidades minoritárias (gênero e raça) como também um movimento de ampliação do modelo do EM nos estudos mais recentes (Lange et al., 2022; Meyer, 2015; Pachankis & Safren, 2019). A terceira temporada da série mostra a escola passando por uma mudança política na gestão com relação a diversidade, por causa da implementação de uma política “anti-sexual” e “anti-gênero” pela nova diretora. Nesse contexto, em uma conversa com Jackson, Cal desabafa sobre a situação da escola e a falta de apoio que ele sente — demonstrando medo e ansiedade ao lidar com esse ambiente hostil diante da sua identidade de gênero, bem como a necessidade de sempre ter que justificá-la. Ainda nessa temporada, durante um protesto pacífico que acontece dentro da escola como estratégia de enfrentamento a essas políticas excludentes, Cal, mesmo participando desse ato, demonstra sua dificuldade em lidar com a exposição a violência, possíveis retaliações e punições, sempre de maneira antecipada e vigilante, tendo expectativas negativas que são alimentadas por um ambiente institucional que lhe oprime.

Ao terem contato com os estressores específicos, minorias sexuais e de gênero, como Cal, podem estar mais propensas a terem seu bem estar e saúde mental prejudicados, a partir do desenvolvimento de comprometimento do seu bem-estar e ao desenvolvimento de psicopatologias como transtornos depressivos e ansiosos (Meyer, 2015). É importante destacar que a expectativa de rejeição em minorias de gênero é um elemento estressor bastante frequente e individualmente acentuado (Rood et al, 2016). Tais expectativas levam minorias de gênero a viverem sob um padrão de evitação, estados de hipervigilância a sinais de rejeição, sendo perceptível com sinais mínimos ou ambíguos, e/ou reagindo de maneira intensa a essas percepções (Souza et al., 2022).

ESCONDER, REPRIMIR E SILENCIAR: OCULTAÇÃO DA IDENTIDADE

[...] Você está cheio de vergonha, cara, e eu não posso mais ficar naquele lugar. Tive que trabalhar muito para me amar e não vou voltar a esconder coisas sobre mim novamente (Eric para Adam, Episódio 6, Segunda Temporada, Netflix, 2023).

O componente da *Ocultação da Identidade Sexual e de Gênero* é um estressor considerado proximal, onde o indivíduo lida internamente, sem precisar que aconteça algum evento externo para que possa emergir (Meyer, 2003). Por vezes, usado como mecanismo de enfrentamento, pode gerar pensamentos intrusivos, que incidem na monitoração da performance de minorias: vestir, andar, limitação de amigos e

expressões, a longo prazo, prejudica o funcionamento social e altas taxas de isolamento e solidão (Meyer, 2003; Souza et al, 2022). No entanto, ocultar momentaneamente, incide em menor risco de sofrer violências por ser minoria (Silveira & Cerqueira-Santos, 2021).

Eric é um personagem que tem como característica marcante a espontaneidade e a excentricidade, transitando entre o mundo gay e *queer*. Apesar dessas vivências atravessarem o personagem em toda a série e constituírem a sua marca identitária, e muitas vezes, trazer o discurso sobre “se amar”, foi percebido que quando se tratava de revelar-se no meio religioso-cristão, isso tornava-se um problema: “preciso ser um pouco mais sério lá, se é que você me entende” (Netflix, 2023) quando ele conversava com Rahim, seu primeiro namorado. Eric passou por uma pressão para ser batizado e se tornar membro da comunidade, mas em conversa com o pastor, ele declarou: “eu tenho que esconder partes de mim que deixariam as pessoas desconfortáveis” (Netflix, 2023), fica evidente, que nesse contexto ele não se sente confortável em expressar a sua identidade sexual.

Existem múltiplas formas de “sair do armário”, desde as mais discretas até aquelas que o indivíduo se abre de uma única vez, contudo, estudos afirmam que não existe uma linearidade no revelar-se (Monteflores & Schultz, 1978; Silveira & Cerqueira-Santos, 2021). Apesar disso, existe uma relação entre esse processo, maiores níveis de bem-estar e menores índices de depressão em jovens escolares (Kosciw et al., 2015). Portanto, viver naquele ambiente restrito, fazia Eric passar por situações que ele não enfrentava em outros contextos.

Sobre as experiências de Adam, é notório que esse personagem passa por inúmeros episódios de ocultamento da sexualidade, mas também pelo desvelamento que vai acontecendo até o último episódio. A série, no início, mostra-o como uma pessoa heterossexual, inclusive, com os estereótipos do homem cis: o valentão, intimidador e viril sexualmente. Contudo, isso começa a ser desconstruído com a ressignificação da perseguição ao Eric por um romance.

A segunda temporada contém uma cena que retrata o processo de descoberta da sua bissexualidade, onde Adam se masturba olhando um post na parede que tem um homem e uma mulher, e se atém a detalhes tanto do corpo feminino quanto do masculino. Essa experimentação, que envolve a fantasia, pode ser um primeiro campo do processo de reconhecimento da identidade, preparando-o para o próximo passo: falar aos outros e passar por validação ou rejeição (Coleman, 1982). Passando-se um tempo, ele decide afirmar a relação com Eric para todo o colégio, no palco de uma apresentação na escola. Entretanto, Adam em oportunidades de apresentar Eric como namorado, chama-o de: “amigo” na frente da mãe, Maureen Groff, além de dizer: “não estou pronto”. Com isso, passa-se quase toda a temporada, com resistência de

revelar-se para a sua mãe, mas o personagem só faz isso no último episódio da terceira temporada, quando ele e Eric terminam o namoro, mesmo assim, não fala diretamente, preferindo dizer: “não éramos só amigos”, e a abraça.

Com o pai, a situação é mais delicada, pois eles não possuem uma boa relação, devido a rigidez do pai sobre Adam. No entanto, quando o pai de Adam vai descansar após ensiná-lo a andar de carro, menciona: “vi seu amigo Eric pelo colégio”, e Adam fala da dor que não dói como antes após o afastamento, aproveitando para falar que não é gay, e sim bissexual. Aqui é a primeira vez que ele revela para o pai como realmente se identifica. O pai fica tranquilo e fala que Alexandre, “O grande”, também era bissexual (Netflix, 2023). Estudos indicam que estar “mais aberto” para falar da orientação sexual pode ter mais consequências negativas em indivíduos bissexuais, pois apresentam maiores dificuldades de apoio social do que gays e lésbicas (Rentería et al., 2023; Feinstein et al., 2019), contudo, é importante que existam intervenções afirmativas que facilitem essa abertura, e que considerem as especificidades de cada grupo (Feinstein et al, 2019).

Outra experiência de sair do armário, foi quando Adam começa a trabalhar em uma fazenda com cavalos e ter um vínculo com a sua chefe. Em certo momento, ao ir para o enterro da mãe de Maeve, demonstra nervosismo com a chefe, pois “vou ver uma pessoa que namorei” (Netflix, 2024), aqui, o fato de a pessoa não ter nome e gênero, configura um possível encobrimento da orientação sexual. Reconhece também para Eric no enterro, como se revelou para os pais, mas que ainda sente vergonha e que acha isso difícil.

No entanto, no último episódio da série, após dar a sua primeira aula na fazenda, expõe para a chefe que a “pessoa” com quem namorou era o Eric, e que a sua orientação sexual era bissexual, achando que ela devia saber. Então, a sua chefe convida-o para sair, o que o deixou feliz. Contudo, é importante frisar, que o processo de abertura de Adam pode ter demorado pela construção machista que teve, bem como pela exigência de mais esclarecimentos acerca de sua sexualidade, já que isso é um fenômeno que ocorre com constância em pessoas bissexuais em uma sociedade monossexual e heterocentrada, o que gera acobertamento e estresse minoritário desse público (Silveira & Cerqueira-Santos, 2021; Gaspodini, & Jesus, 2020).

O Cal, passa pelo processo de ocultar ou desvelar a identidade de maneira distinta. Em uma das primeiras cenas, ele já demarca para os alunos mais próximos com quais pronomes prefere ser tratado. A mãe do personagem sabe da sua transição, mas segundo ele: “ela não entende minha identidade [...] eu a amo, mas cansa explicar o tempo todo” (Netflix, 2023). A vivência da orientação sexual pode ser facilmente encoberta, enquanto a identidade de gênero depende do grau de passabilidade (Silveira & Cerqueira-Santos, 2021), que seria o quanto o personagem se assemelha-se

à uma pessoa cis. O processo de *coming out* para minorias de gênero está relacionado ao processo de transição de gênero, seja médico ou social, sendo a relação com o preconceito e discriminação, um mediador do sofrimento, implicando no revelar ou não a sua transição (Barreira & Lira, 2023; Chinazzo et al, 2021).

AUTO CULPABILIZAÇÃO E AUTO REJEIÇÃO: INTERNALIZAÇÃO DO ESTIGMA

[...] eu fiquei com medo e aí eu não podia voltar para casa [...], parece que eu estou me afogando [...], acho que o mundo não quer pessoas como eu nele (Cal para Eric, Episódio 8, Quarta temporada, Netflix, 2023).

A internalização do estigma é o processo individual experienciado como uma percepção negativa que minorias desenvolvem a respeito da própria orientação sexual ou identidade de gênero, em decorrência do tempo de socialização em contextos envoltos por preconceito e discriminação (Hatzenbuehler & Pachankis, 2016; Meyer, 1995). Esse processo se expressa por meio de crenças e percepções negativas a respeito da própria orientação sexual que influenciam no autoconceito, podendo contribuir para a ocultação da identidade (Meyer, 2003).

Após o espancamento sofrido na rua, na primeira temporada, Eric, que era uma pessoa livre, excêntrica, e expressava sua alegria e estilo através das roupas e maquiagem, passou a usar roupas mais “masculinas” e em cores e tons mais neutros. Claramente, a exposição de Eric a esse evento de violência esteve relacionada ao encobrimento temporário da sua identidade, e imbricado também com as expectativas de rejeição, ambas decorrentes do processo de internalização do estigma.

Semelhantemente, apesar de não ter sofrido agressões físicas, pode-se perceber que Adam também vivenciou um processo de internalização do estigma, nas situações ao longo das temporadas descritas nas subseções anteriores. Como por exemplo, quando ele oculta sua identidade sexual por um certo tempo da escola, e posteriormente da sua família, e ainda da sua chefe no trabalho. Além de quando desabafa para Eric no velório sobre a sua vergonha e dificuldade de revelar sua identidade bissexual. Adam sente vergonha por causa do estigma imposto socialmente e, infelizmente, absorvido por si próprio.

O processo de internalização pode ser caracterizado também pelo conflito entre as experiências afetivas de minorias e a exigência de se identificar como heterossexual, por exemplo, por causa da imposição de padrões sociais. Também se manifesta por meio do desconforto pessoal, baixa autoestima, culpa, vergonha e outras dificuldades, podendo em casos mais extremos, acontecer a rejeição da própria identidade (Frost & Meyer, 2009).

O desprezo e a vergonha em relação à própria identidade podem afetar as relações afetivas e interpessoais (Frost & Meyer, 2009). Além da internalização estar positivamente associada a ocultação da identidade (Lawrenz & Habigzang, 2019; Meyer, 2003). Pois ao absorver mensagens e atitudes sociais negativas em relação à diversidade sexual e de gênero, tais pessoas podem fazer uso de estratégias para encobrir a identidade a fim de evitar experiências de rejeição (Chinazzo et al., 2021; Meyer, 2003), o que pode levar ao aumento da vigilância e das expectativas de rejeição social, considerando que a identidade minoritária não será socialmente aceita (Silva & Robinson, 2021).

Ao longo das terceira e quarta temporadas, Cal lida com intensas crises de ansiedade, principalmente no período que a escola passa por mudanças políticas sobre gênero e sexualidade. Especificamente na quarta temporada, Cal começa a se isolar mais, em consequência não só do estigma que vivencia no cotidiano, mas também pelas dificuldades nos relacionamentos com seu amigo Jackson, de quem está totalmente distante, e com sua mãe, que não compreende e não sabe lidar de forma assertiva com relação a identidade de gênero do filho. Ao final da quarta temporada, Cal está cada vez mais se isolando e acaba abandonando sua bolsa e pertences no *shopping* da cidade e desaparecendo, deixando todos os amigos preocupados e o procurando, inclusive Jackson que tinha se afastado. Essa situação apresentada na série pode ser interpretada como ideação suicida, não ficando explícito sobre ter sido um comportamento suicida. Nesse momento de tensão, finalmente, Jackson e Eric, encontram Cal sozinho e reflexivo, o oferecem suporte e acolhimento, e o levam para casa.

Ao menos dois importantes estudos de metanálise sustentam que minorias de gênero apresentam maiores taxas de depressão e suicídio devido a estressores internos e externos relacionados à sua identidade. Um desses estudos, considerou 44 pesquisas, e apontou que a vitimização baseada no preconceito LGBT, a vitimização geral, o bullying e o tratamento familiar negativo foram significativamente associados à ideação suicida e/ou tentativas de suicídio (Lange et al., 2022). A outra metanálise incluiu resultados de 85 estudos quantitativos transversais, e indicou que as expectativas de rejeição, a transfobia internalizada e a ocultação estão significativamente associadas ao aumento da depressão, da ideação suicida e da tentativa de suicídio. Porém, as expectativas de rejeição e a transfobia internalizada apresentaram maiores efeitos (Pellicane & Ciesla, 2022).

Os efeitos negativos da internalização do estigma podem ser minimizados a partir de fatores de proteção como: estratégias de enfrentamento, interação com os pares e a comunidade, revelação da identidade minoritária para amigos e suporte social (Lira & Moraes, 2019). Ademais, quando a relação com a família tem caráter positivo e de

acolhimento, exerce um importante papel nesse processo, pois uma relação satisfatória e a aceitação da família são fatores associados ao bem-estar entre adultos com identidades minoritárias (Lawrenz & Habigzang, 2021).

Faz-se pertinente pontuar que os processos proximais que compõem o EM, não podem ser analisados de forma totalmente fragmentada, pelo contrário, por mais que se tenha uma ordenação na construção e apresentação do modelo teórico, e cada elemento expressar um processo diferente — esses processos estão bastante interligados, e acabam desencadeando uns aos outros em distintas situações.

CENAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das vivências envolvendo preconceito, violências, estigma e conflitos, os três personagens não finalizaram suas trajetórias estando restritos a tais situações. Para além do sofrimento, eles conseguiram desenvolver suporte, resiliência e estratégias de enfrentamento a nível individual e coletivo.

Mesmo com a incompreensão nítida por parte da igreja sobre a sexualidade de Eric, o pastor vai até Eric e finalmente o aceita, querendo que ele continue fazendo parte da comunidade, indicando disposição de aprender a respeito das questões de diversidade. Eric também compartilha com Abby e Otis sobre o seu chamado e decisão de ser um pastor para ovelhas que são minorias como ele. Já Adam, no novo contexto de trabalho na fazenda, e sendo requerido a aprender a dirigir, começou a ter aulas com seu pai. A partir desses encontros, os dois tiveram a oportunidade de, aos poucos, se reconciliarem — ao mesmo tempo em que a relação amorosa dos seus pais também é reatada. Adam encerra sua trajetória mais consciente de quem é e do que sente. Ao final da quarta temporada, após Cal vivenciar um episódio de ideação suicida, e ser acolhido por Jackson e Eric, ele tem um desfecho interessante a respeito da relação com sua mãe. Ao ligar para o programa de rádio que aborda sobre questões sexuais conduzido por Jean Milburn (mãe de Otis), a mãe de Cal desabafa sobre sua incompreensão com relação a identidade de gênero do filho, e é acolhida, encerrando a temporada mais próxima de Cal no momento que ele mais precisa.

Sex Education teve a potencialidade de discutir sobre temáticas dentro da sexualidade humana e da diversidade sexual e de gênero, de maneira honesta e próxima da realidade de muitos de nós. Assim, é de suma importância a existência de mais produções artísticas e audiovisuais nessa direção. Ao propormos essa análise, por meio da lente do Estresse de minorias, ousamos olhar para as trajetórias dos personagens escolhidos, com o intuito de teorizar sobre a construção dos mesmos e seus dilemas. Pois ao serem retratados com maior coerência e proximidade da vida real de minorias, a série além de representar essas existências para milhares de pessoa

no mundo, também passa a proporcionar um debate em diálogo com a ciência, no nosso caso, a psicológica, que vem se comprometendo há décadas com a dignidade dessas pessoas, que são reais, e obviamente (ainda não tão óbvio assim para todas as pessoas) existem.

CRÉDITOS (REFERÊNCIAS)

Abebreseh, F. (2020). Série Sex Education cria espaço seguro para abordar assuntos complicados. In *About Netflix*. https://about.netflix.com/pt_br/news/sex-education-creates-a-safe-space-to-tackle-tough-topics

Almeida-Segundo, D. S., Vilanova, F., & Pizzinato, A. (2021).

Diversidade sexual e de gênero: abordagens em Psicologia política. In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). (2021). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 63-89). Dialética.

Barreira, M. M. L. & Lira, A. N. (2023). Manejo Clínico do Outness e do coming out e suas repercussões clínicas na terapia afirmativa. In Ramos, Mozer de Miranda (Org.). (2023). *Manual de Terapia Afirmativa*. Afirmativa.

Caputo, G. (2023). 'Sex Education': 3 tabus que a série quebrou ao longo das temporadas. In *Revista Veja*. <https://veja.abril.com.br/coluna/tela-plana/sex-education-3-tabus-que-a-serie-quebrou-ao-longo-das-temporadas>.

Carvalho, M., & Carrara, S. (2013). Em direito a um futuro trans? contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 14, 319–351. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000200015>

Cerqueira-Santos, E. (2021). Sexualidade humana: uma leitura a partir da Psicologia do desenvolvimento. In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). (2021). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 19-34). Dialética.

Chinazzo, Í. R., Lobato, M. I. R., Nardi, H. C., Koller, S. H., Saadeh, A., & Costa, A. B.. (2021). Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 5045–5056. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.28532019>

Coleman, E. (1982). Developmental Stages of the Coming Out Process. *Journal of Homosexuality*, 7(2–3), 31–43. https://doi.org/10.1300/J082v07n02_06

Estrázulas, M. D. de M., & Morais, N. A. de. (2019). A Experiência Religiosa/Espiritual de Lésbicas, Gays e Bissexuais: Uma Revisão Integrativa de Literatura. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 35(35436), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35436>

Fandom. (2024). Main Characters In Sex Education Fandom. https://sexeducation.fandom.com/wiki/Category:Main_Characters.

- Feinstein, B. A., Dyar, C., Li, D. H., Whitton, S.W., Newcomb, M. E. & Mustanski, B. (2019). The Longitudinal Associations Between Outness and Health Outcomes Among Gay/Lesbian Versus Bisexual Emerging Adults. *Archives Sexual Behavior*, 48(4), 1111-1126. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1221-8>
- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2009). Internalized homophobia and relationship quality among lesbians, gay men, and bisexuals. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 97-109. <https://doi.org/10.1037/a0012844>
- Gaspodini, I. B., & Jesus, J. G. (2020). Heterocentrismo e Ciscentrismo: Crenças de Superioridade sobre Orientação Sexual, Sexo e Gênero. *Revista Universo Psi*, 1(2), 33-51. <https://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1371>
- Gato, J., Carneiro, N. S., & Fontaine, A. M. (2011). Contributo para uma revisitação histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. *Revista Crítica e Sociedade*, 1(1), 139-167. <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/12542/7715>
- Hatzenbuehler, M. L., & Pachankis, J. E. (2016). Stigma and minority stress as social determinants of health among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Research evidence and clinical implications. *Pediatric Clinics*, 63(6), 985-997. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.07.003>
- Hendricks, M. L., & Testa, R. J. (2012). A conceptual framework for clinical work with transgender and gender nonconforming clients: An adaptation of the minority stress model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 460-467. <https://doi.org/10.1037/a0029597>
- Jaques, C. P. M. (2022). *Educação sexual, sexualidade e a série Sex Education: Estudo qualitativo*. Dissertação de Mestrado. Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., & Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *American journal of community psychology*, 55(1), 167-178. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9642-6>
- La Roi, C., Meyer, I. H., & Frost, D. M. (2019). Differences in Sexual Identity Dimensions Between Bisexual and Other Sexual Minority Individuals: Implications for Minority Stress and Mental Health. *American journal of Orthopsychiatry*, 89(1), 40-51. <https://doi.org/10.1037/ort0000369>
- Lange, J., Baams, L., Van Bergen, D. D., Bos, H. M., & Bosker, R. J. (2022). Minority stress and suicidal ideation and suicide attempts among LGBT adolescents and young adults: a meta-analysis. *LGBT health*. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0106>
- Lawrenz, P., & Habigzang, L. F. (2021). Homofobia internalizada e estresse de minoria In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 209-225). Dialética.

- Lawrenz, P., & Habigzang, L. F. (2019). Minority stress, parenting styles, and mental health in Brazilian homosexual men. *Journal of Homosexuality*, 67(5), 658-673. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1551665>
- Levine, N. (2023). Sex Education: The show that changed sex on TV Forever. In *BBC*. <https://www.bbc.com/culture/article/20230920-sex-education-the-show-that-changed-sex-on-tv-forever>.
- Lira, A. N., & Morais, N. A. (2019). Validity evidences of the Internalized Ho-mophobia Scale for Brazilian gays and lesbians. *Psico-USF*, 24(2), 361-372. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240212>
- Manchini, I. C., Jacinto, J. da C., & Silva, R. D. (2020). A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série Sex Education. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 24(esp3), 1780-1792. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14276>
- Mesquita, D. T., & Perucchi, J.. (2016). Não apenas em nome de deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 105-114. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p105>
- Meta Critic. (2024). *Sex Education: Critic Reviews*. <https://www.metacritic.com/tv/sex-education/critic-reviews/>
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 36(1), 38-56. <https://doi.org/10.2307/2137286>.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychol Bull.* 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>.
- Meyer, I. H., & Frost, D. M. (2013). Minority stress and the health of sexual minorities. In C. J. Patterson & A. R. D'Augelli (Eds.), *Handbook of psychology and sexual orientation*, 252-266. New York, NY: Oxford University Press.
- Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), p. 209-213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>.
- Monteflores, C., & Schultz, S. J. (1978). Coming out: Similarities and differences for lesbians and gay men. *Journal of Social Issues*, 34(3), 59-72. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1978.tb02614.x>
- Natividade, M., & Oliveira, L. (2009). Sexualidades Ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 2, 121-161. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32>.
- Natividade, M. T. (2013). Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. *Latitude*, 7(1). <https://doi.org/10.28998/lte.2013.n.1.1063>

Netflix. (2023). *Sex Education*. <https://www.netflix.com/title/80197526>.

Pachankis, J. E. & Safren, S. A. (2019). Adapting evidence-based practice for sexual and gender minorities: The current state and future promise of scientific and affirmative treatment approaches. In J. E. Pachankis & S. A., Safren (Eds.). *Handbook of evidence-based mental health Practice with Sexual and Gender Minorities*, 3-24. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190669300.003.0001>

Paveltchuk, F. de O., & Borsa, J. C. (2020). A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 41-54. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000200004&lng=pt&tlng=pt

Pellicane, M. J., & Ciesla, J. A. (2022). Associations between minority stress, depression, and suicidal ideation and attempts in transgender and gender diverse (TGD) individuals: Systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 91, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102113>

Perroni, T. C., Apolinário, E. B. R., Gralak, M. M., Manfredini, G. A., & Minatogawa, M. C. (2019). As representações do movimento de Stonewall nos Estados Unidos (1969): “Stonewall - A Luta Pelo Direito de Amar” (1995) e “Stonewall: Onde o Orgulho Começou” (2015). *Epígrafe*, 7(7), 97-108. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v7i7p97-108>

Ramos, M. M., & Fontes, B. C. (2021). Diversidade sexual nas telenovelas. In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). (2021). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 151-184). Dialética.

Rentería, R., Feinstein, B.A., Dyar C., & Watson R. J. (2023). Does Outness Function the Same for All Sexual Minority Youth? Testing Its Associations With Different Aspects of Well-Being in a Sample of Youth With Diverse Sexual Identities. *Psychol Sex Orientat Gen Divers*, 10(3), 490-497. Doi: 10.1037/sgd0000547

Rodrigues, H. S. (2021). Racismo sexual e afetivo e homossexualidade: a quem pertence o corpo do homem negro gay? In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 269-285). Dialética.

Rodríguez, L. G. V., García-Ramos, F. J. & Hernández, F. A. Z. (2020). La representación de identidades queer adolescentes em “Sex Education” (Netflix, 2019-). *Journal of communication*, 21, 43-64. <https://doi.org/10.14201/fjc2020214364>

Rood, B. A., Reisner, S. L., Surace, F. I., Puckett, J. A., Maroney, M. R., & Pantalone, D. W. (2016). Expecting Rejection: Understanding the Minority Stress Experiences of Transgender and Gender-Nonconforming Individuals. *Transgender Health*, 1(1), 151-164. <https://doi.org/10.1089/trgh.2016.0012>

Rosa, C. E. da, Zanette, J. E., & Felipe, J. (2021). Da série “Sex Education” aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. *Textura: Revista de Educação e letras*, 23(53), 238-259.

<https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

Sabbaga, J. (2020). Sex Education: Relembre os acontecimentos da 1ª temporada In *Omelete*. Publicado em 15 de janeiro de 2020. <https://www.omelete.com.br/netflix/sex-education-relembre-primeira-temporada-recap#9>

Silva, B. B., & Robinson, A. K. (2021). Estigma, homofobia e estresse de minoria: terminologias e concepções teóricas acerca do preconceito contra a diversidade sexual. In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). (2021). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 185-208). Dialética.

Silveira, A. P., & Cerqueira-Santos, E. (2021). Abertura da orientação sexual em indivíduo LGB: Introdução ao constructo. In Ramos, M. M., & Cerqueira-Santos, E. (Orgs.). (2021). *Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual* (pp. 305-318). Dialética.

Souza, J. dos S., Marques, J. M., Scanavino, M. de T., Zamignani, D. R., & Costa, A. B.

(2022). Desfechos negativos em saúde mental de minorias de sexo e de gênero: uma análise comportamental a partir da teoria do estresse de minorias. *Perspectivas em análise do comportamento*, 13(1), 69–85. <https://doi.org/10.18761/DH027.mart22>.

Thai, M. (2020). Sexual racism is associated with lower self-esteem and life satisfaction in men who have sex with men. *Archives of Sexual Behavior*, 49, 347–353. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1456-z>

Ulisses da Silva, K., & Meireles, J. (2023). Revisão integrativa da literatura sobre bissexualidade: Representações, invisibilidade e subjetividade. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 11(1), 25–46. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/37552>

Zurian, F. A., García-Ramos, F.-J., & Vázquez-Rodríguez, L.-G. (2021). La difusión transnacional de discursos sobre sexualidades no normativas vía Netflix: el caso Sex Education (2019-2020). *Comunicación y Sociedad*, 18 (8041). <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8041>.

JUSTIFICATIVAS HETEROCISSEXISTAS PARA ATTITUDES FRENTE SITUAÇÕES CONTRANORMATIVAS DE GÊNERO

Heitor Marinho da Silva Araújo

Universidade Federal da Bahia

Elza Maria Techio

Universidade Federal da Bahia

Ana Raquel Rosas Torres

Universidade Federal da Paraíba

Anderson Mathias Dias Santos

Universidade Autónoma de Coahuila

INTRODUÇÃO QUEM TEM MEDO DE GÊNERO?

O ano de 2022 foi marcado no Brasil pela polarização ideológica entre progressistas e conservadores (Hosken & Modesto, 2022). De um lado, havia um projeto representado pelo então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que propunha uma coalizão entre diversos setores da sociedade civil e partidos políticos para derrotar o presidente da época, Jair Messias Bolsonaro. Ao longo do mandato de Bolsonaro, ocorreram inúmeros ataques à militância de esquerda e às políticas progressistas, especialmente no que se refere à agenda de direitos das pessoas LGBTQIAPNb+ e das mulheres (Aguiar & Pereira, 2019).

Houve inúmeras campanhas desinformativas sobre educação sexual, lideradas pela então ministra Damares Alves, que estava à frente da pasta de Direitos Humanos e focava no recrudescimento do conservadorismo sexual. Diante desse cenário, os estudos aqui apresentados e discutidos propõem refletir, a partir de métodos qualitativos, como a população fomenta crenças normativas nos papéis de gênero, mesmo em situações manipuladas. Não podemos falar de preconceito estrutural e institucional sem mencionar o preconceito individual, que alimenta e faz parte da estrutura social e das instituições que a compõem, pois um acaba retroalimentando o outro (Almeida & Ribeiro, 2019; Moreira & Ribeiro, 2019).

Para responder a essas questões urgentes para a humanidade, a psicologia e seu arcabouço teórico e técnico têm sido chamados a propor investigações e intervenções. O preconceito tem sido um tema clássico da psicologia (Allport, 1954) que, há décadas, vem sendo observado por pesquisadores com o objetivo de entender um fenômeno que se torna cada dia mais complexo e sofisticado (Connor et al., 2017). Na definição clássica de Gordon Allport, o preconceito é uma atitude hostil frente a um indivíduo por causa de suas pertencas grupais.

Consideramos aqui três facetas centrais desse fenômeno, discutidas em debates teóricos e epistemológicos, conforme aponta Lima (2020): o preconceito é um sistema vivo que envolve tanto o indivíduo quanto seus grupos de pertencimento; ele está inserido em um contexto que pode ser mais favorável ou desfavorável para suas formas explícitas e/ou implícitas; e o preconceito é relacional, de modo que a forma como interagimos em nossa vida pessoal influencia nossa percepção do outro e de seu grupo.

Diante dessa breve exposição, nosso estudo buscou entender como as pessoas, em geral, percebem situações normativas e contranormativas de gênero envolvendo crianças e pais. A normatividade social aqui é entendida como sendo prescritiva e descritiva da realidade em que estamos inseridos (Costa & Lopes et al., 2013). Portanto, investigamos se haveria diferentes percepções dependendo das pertencas grupais da amostra do estudo.

HETEROCISSEXISMO

Dada a complexidade do fenômeno do preconceito sexual, uma série de estudos tem se dedicado a investigar sua manifestação na atualidade, onde vigora a norma social antipreconceito (Brito & Pereira, 2020). Pesquisas que abordam desde a culpabilização das vítimas até o papel do humor como estratégia para restaurar o status social de um grupo em detrimento de outro têm sido publicadas, apontando caminhos importantes para a investigação desse fenômeno (Linhares & Torres, 2022; O'Connor et al., 2017). As crenças de que homens e mulheres desempenham papéis distintos na sociedade são perpetuadas tanto por ideologias religiosas quanto por instituições políticas, considerando que, até recentemente, as mulheres não tinham direito ao voto (Albuquerque et al., 2021). Esse sistema androcêntrico, que sustenta crenças de superioridade masculina, conferindo privilégios e uma estrutura de dominação, é conhecido como patriarcado (Aguiar, 2000). Essa configuração social, amplamente reproduzida em culturas ocidentais e orientais, mantém os homens em posições de alto status e prestígio social.

Para compreender essa organização social em papéis de gênero, pesquisadores e

pesquisadoras têm destacado essas crenças para delinear o papel da heteronormatividade e do sexismo que tecem essas crenças em um vasto mosaico contemporâneo de heterossexismo (Guerra et al., 2014). Propomos atualizar essa forma de preconceito para heteroCISsexismo, enfatizando a natureza da binaridade de gênero compulsória como uma dimensão crucial dessa forma de preconceito. Desde a infância, meninos e meninas são expostos a propagandas de gênero que categorizam a expressão da diversidade humana em “coisas de menino” e “coisas de menina”. O destino social desses corpos será moldado pela conformidade ou não com a norma social vigente. Para aprofundar a compreensão desse fenômeno, o presente estudo busca investigar como as pessoas percebem situações contranormativas de gênero, as quais serão explicitadas a seguir.

MÉTODO

INSTRUMENTOS

O estudo foi delimitado como quase-experimental de manipulação 2x2, *ex-post-factor* onde os participantes deveriam responder questões discursivas acerca de como perceberam a situação que tiveram contato. O cenário experimental se apresentava da seguinte forma:

“Carlos (casado, 30 anos) está acompanhando seu (sua) filho (filha) de 5 anos em uma loja de brinquedos no shopping. Em dado momento, a criança, que estava brincando pela loja, escolhe um carro (boneca) para levar para casa e solicita que seu pai o compre...”

A partir daí os seguintes desfechos eram possíveis:

- a. “... Apesar de relutar por um instante, Carlos decide por comprar tal brinquedo para seu filho.” (condições contranormativas). A escolha de ter sido incluída a relutância na decisão do pai se deu para demarcar a contranormatividade da situação.
- b. “... Carlos decide por comprar tal brinquedo para seu filho.” (condições normativas)

Após tal *priming* os participantes eram chamados a responder em que medida a sociedade concordaria com a atitude do pai em comprar esse brinquedo para sua cria. E logo em seguida os participantes respondiam mais uma questão discursiva sobre sua percepção do pai. Em uma escala *likert* que variava de 1 a 7 participantes deveriam marcar seu grau de concordância com as afirmativas, sendo que quanto maior o

número mais a favor eles seriam seu posicionamento.

PARTICIPANTES

O tamanho amostral foi definido utilizando o *software* GPower 3.1.9.7, seguindo os protocolos de Faul et al. (2007). De acordo com o resultado, a amostra mínima deveria ser de 206 participantes, sendo necessários 52 questionários respondidos para cada condição experimental, a fim de fornecer 80,0% de chance de detectarmos um efeito principal e um efeito de interação ($p < .05$).

Dito isso, participaram do estudo 303 estudantes universitários, com idades variando de 18 a 54 anos ($M = 24.1$; $DP = 5.6$), sendo 50,1% do sexo masculino e 49,9% do sexo feminino. Os participantes se autodeclararam brancos (49,5%), pardos (38,6%), pretos (10,2%), amarelos (1,3%) ou indígenas (0,3%). Destes, 70,0% declararam-se politicamente de esquerda, 17,0% de centro e 13,0% de direita. A maioria (82,8%) se declarou de classe média e obteve uma média de 2.4 ($DP=1.0$) em relação ao grau de religiosidade, que variava entre 1 “nada religioso” até 5 “muitíssimo religioso”.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados com o auxílio do *software* de acesso livre IRAMUTEQ, para as análises de Classificação Hierárquica Descendente – CHD, a fim de verificar a interação entre as classes textuais que compõem o corpus e como é a interação entre si; e Análise Fatorial de Correspondência – AFC, que correlaciona as classes e as variáveis que compõem o corpus, para identificar se há alguma determinante.

RESULTADOS

CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DA CONDIÇÃO MENINA/CARRO

O corpus foi elaborado com base nas justificativas fornecidas pelos participantes ($N=76$) sobre o nível de aceitação social relacionado à decisão do pai de adquirir um carro para a filha. A utilização do corpus atingiu uma taxa de aproveitamento de 97,4%, sendo estruturado em cinco eixos principais que se interconectam por meio de sete classes, distribuídas em quatro subcorpora. Neste contexto, a classe sete se posiciona em contraste com a classe seis e suas ramificações, enquanto também se opõe às classes cinco e quatro. Essas últimas, por sua vez, se contrapõem às classes

três, dois e um, com as classes três, dois e um fazendo oposição direta à classe três.

Figura 1

Classificação Hierárquica Descendente para condição menina/carro

Classe 7 (15,8%)		Classe 5 (23,7%)		Classe 4 (15,8%)		Classe 2 (10,5%)		Classe 1 (17,1%)		Classe 3 (7,9%)		Classe 6 (9,2%)	
Decisão		Divisão Sexual dos Papéis		Estigma do Brinquedo		Desafio a Norma		Preconceito		Superação		Ausência de Resposta	
palavra	χ^2	palavra	χ^2	palavra	χ^2	palavra	χ^2	palavra	χ^2	palavra	χ^2	palavra	χ^2
pai	33,2	gênero	24	comprar	34,5	menino	28,8	criança	7,29	achar	76	não_justificou	76
filho	14,5	padrão	17,2	masculino	23,5	brinquedo	12	vez	6,95	gente	14,8		
sofrer	11,1	brincar	15,6	problema	22,5	coisa	10,7	atual	6,95	opinião	2,78		
bullying	11,1	carro	11,8	filho	8,51	conservadora	10,4	atitude	6,06	importar	2,78		

A Classe 7, denominada “Decisão”, representa 15,8% das respostas do *corpus*. Esta classe se distingue das demais, focando exclusivamente nas considerações relativas à decisão do pai e às implicações associadas ao presenteamento de um carro à filha. As respostas frequentemente ponderam sobre a autenticidade na relação entre pai e filha, com muitas delas defendendo que a ação reflete apenas um pai desejando presentear sua filha. A homogeneidade de opiniões e o fato de que a maioria dos participantes pertence à área das ciências humanas influenciaram significativamente a interpretação das respostas. Um exemplo ilustrativo desta classe pode ser observado a seguir:

“Apesar de possível *bullying* que a menina possa sofrer por preconceituosos, o pai aqui acerta em permitir que ela tenha acesso à diversão que realmente deseja, inclusive para formar uma mulher que sabe que pode seguir a vida como desejar”.

A Classe 6, denominada “Ausência de Respostas”, constitui 9,2% do *corpus* textual. A ausência de justificativas fornecidas pelos participantes, combinada com a variável do posicionamento político de direita, influenciou diretamente essa lacuna. O *software*, embora incapaz de processar respostas complexas, agrupou este tipo de conteúdo com base na identidade política de direita dos participantes, sugerindo a presença de um preconceito velado, ou a chamada “zona muda”.

A Classe 5, intitulada “Divisão Sexual dos Papéis”, compreende 23,7% das respostas analisadas. Os discursos nesta classe refletem o reconhecimento de que a sociedade está estruturada em uma organização social supostamente moldada por ideologias e crenças sexistas. Há um claro reconhecimento do preconceito social e da sua perpetuação através do binarismo de gênero. As respostas que destacam a reação negativa da sociedade à decisão do pai foram fundamentais na organização desta classe, como ilustrado no exemplo a seguir:

“Ainda há na sociedade muita gente que vê com maldade, ou que poderia influenciar na sexualidade da criança, a atitude do pai, assim como, graças à evolução dessa sociedade, há pessoas que não veem nada demais em uma menina brincando de carro ou em um menino brincando de boneca”.

No que diz respeito ao “Estigma do Brinquedo”, a Classe 4, que representa 15,8% das respostas, explora a reflexão de que uma menina brincando com carro poderia acarretar uma série de consequências, como prejuízos na forma como ela lida com sua sexualidade e identidade de gênero. Apesar de reconhecerem que brinquedos não têm gênero, os participantes demonstram tendências negativas ao romper com as expectativas tradicionais de gênero. Os segmentos relevantes para esta classe foram organizados com base no gênero masculino dos participantes e em sua formação em ciências da natureza, áreas predominantemente consideradas masculinas (Viana et al., 2018).

“Hoje em dia, infelizmente, ainda há opiniões de que, se você criar sua filha de forma que ela goste de coisas do sexo oposto, ela se tornará homossexual no mesmo instante, onde desde já ele está apenas incentivando que ela veja que independe disso”.

A Classe 3, denominada “Superação”, composta por 7,9% das respostas, desafia a concepção de uma divisão sexual “natural” e argumenta que a infância não deve ser limitada a um repertório condicionado pelas expectativas de gênero. Os segmentos textuais dessa classe indicam um movimento para superar o preconceito estrutural que fundamenta nossa sociedade. É importante destacar que as respostas foram majoritariamente fornecidas por participantes de cursos de ciências humanas, que frequentemente incorporam reflexões e produções científicas críticas relacionadas às questões de gênero.

“Acho que muitos olhariam como uma quebra da feminilidade, contudo eu encararia com normalidade”.

Com 17,1% das respostas analisadas, a Classe 1, intitulada “Preconceito”, é a segunda mais representativa entre os conteúdos fornecidos pelos participantes. Os trechos abordam como o preconceito permeia a sociedade e suas implicações na decisão do pai de comprar um determinado brinquedo para sua filha. O posicionamento político centrista e a formação em ciências da natureza foram marcadores relevantes para os conteúdos expressos.

“Mesmo que uma menina brincando de carrinho seja apenas uma criança com um brinquedo, as imposições machistas irão considerar essa atitude absurda, como um desvio de caráter e personalidade, e essas imposições irão contra a atitude do pai”.

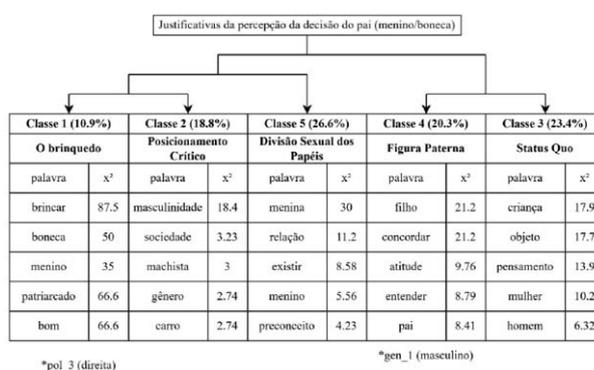
Finalmente, a Classe 2, “Desafio à Norma”, que constitui 10,5% das respostas, destaca como uma menina brincando com um carro, um brinquedo geralmente

associado ao gênero masculino, é vista como uma ameaça à ordem “natural” das coisas. Esse discurso não foi influenciado por marcadores de identidade específicos dos participantes, o que sugere que pode haver uma ampla aceitação desse ponto de vista entre diversos grupos de pessoas.

“Infelizmente, nossa sociedade está fundamentada em preconceitos e estereótipos, que se fundamentam na ideia de que existem caixinhas do que é de menina e do que é de menino, a exemplo do azul ser de menino e rosa ser de menina”.

Figura 2

Análise Fatorial de Correspondência da condição menina/carro



Como observado anteriormente, o *corpus* textual desta condição revelou que, em quase todas as suas classes, havia um fator de identidade social que elucidava a interação entre as classes. Apenas a classe “Desafio à Norma” não apresentou um marcador específico. A análise fatorial de correspondência (AFC) realizada ilustra que o posicionamento político à direita se opõe a todos os demais fatores, indicando uma ausência de respostas que justificassem a percepção da decisão do pai. No eixo y, é possível observar que todos os outros fatores estatisticamente relevantes para a organização das classes exibem variações entre posicionamentos desfavoráveis e acríticos, situados nos quadrantes abaixo do eixo x, e favoráveis e críticos, localizados acima do eixo x. O gênero masculino foi um elemento central para todas as classes, enquanto o gênero feminino das participantes mostrou-se mais associado à aceitação e ao questionamento das normas estabelecidas.

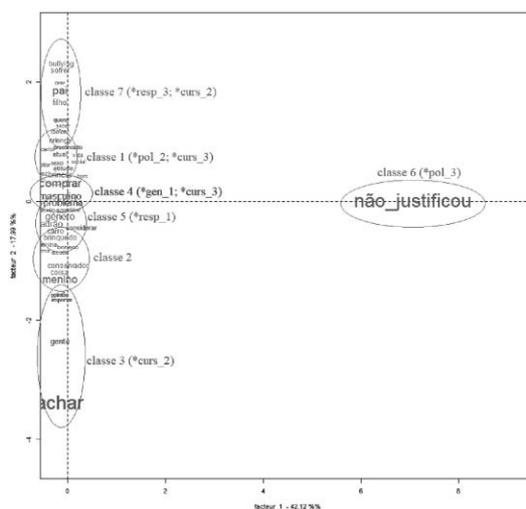
CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DA CONDIÇÃO MENINO/BONECA

O *corpus* foi elaborado com base nas justificativas fornecidas pelos participantes (N=75) relativas ao grau de aceitação social sobre a decisão do pai de comprar uma

boneca para o filho. O aproveitamento do corpus atingiu 84,2%, sendo estruturado em duas subcorpora, organizadas em três eixos, os quais se desdobram em cinco classes interconectadas.

Figura 3

Classificação Hierárquica Descendente da condição menino/boneca



A Classe 3, denominada “*Status Quo*”, representa 23,4% do *corpus*. Os conteúdos refletem uma aceitação generalizada de que a sociedade ainda abriga muitas crenças preconceituosas relativas ao sexismo, impactando diretamente a forma como as pessoas reagem ao ver uma criança com um brinquedo contranormativo, mesmo reconhecendo a contradição inerente à situação. Isso pode ser observado na resposta a seguir:

“Geralmente, esse tipo de situação será mais incômodo nos adultos do que nas crianças, pelo fato do pensamento arcaico que a sociedade ainda mantém”.

A Classe 4, intitulada “*Figura Paterna*”, constitui 20,3% do *corpus* e destaca a figura paterna e sua centralidade na situação, sugerindo que o filho poderia ser percebido como um homossexual em potencial. Foi argumentado que o pai deveria ter adotado uma postura mais rígida para assegurar que o filho, apesar de brincar com uma boneca, tivesse plena consciência de que a sociedade ainda não está preparada para tal situação. Os segmentos textuais presentes nesta classe podem ser atribuídos ao fato de que a maioria dos respondentes são homens, mas essa questão será revisitada posteriormente.

“A sociedade discorda moderadamente da atitude do pai, porque boneca é um brinquedo considerado para menina, dando a entender que seu filho agiria como

menina”.

A Classe 5, “Divisão Sexual dos Papéis”, é a mais representativa do *corpus*, compondo 26,6% do conteúdo. Ela reflete a visão de que nossa estrutura social está fundamentada em crenças sexistas que preconizam que meninos e meninas devem comportar-se de maneira distinta para preservar a ordem estabelecida. Nesse contexto, a homofobia também desempenha um papel crucial na legitimação e manutenção da sociedade, visto que a heteronormatividade é um pilar central no sexismo e nas concepções de masculinidade.

“Mesmo sendo algo normal, o patriarcado leva alguns a crerem que existe coisa de menina ou menino, ou associarem pejorativamente boneca a homossexualidade ou fraqueza”.

A Classe 2, “Posicionamento Crítico”, com 18,8% do *corpus*, oferece uma perspectiva crítica sobre como a estrutura social está fundamentada em uma suposta divisão sexual dos papéis, o que justifica a associação automática de bonecas a meninas e carrinhos a meninos. O machismo, um tema de grande relevância no debate público brasileiro, evidenciado por diversas políticas públicas e campanhas midiáticas eficazes, é uma ideologia central para o preconceito abordado neste estudo.

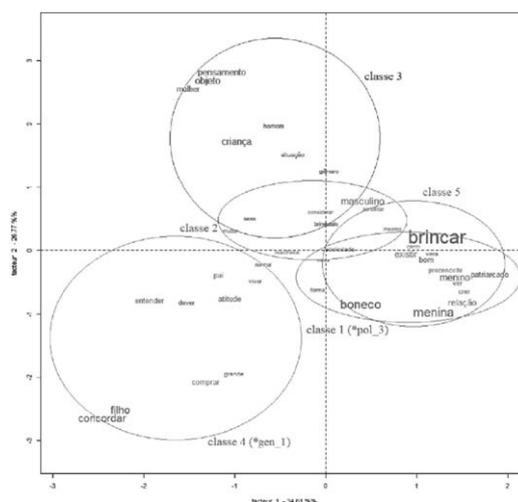
“Acredito que o preconceito e estrutura machista e patriarcal ainda influenciam no reflexo dessa atitude na sociedade, mas temos caminhado para a mudança desses paradigmas tão maléficos”.

Finalmente, a Classe 1, “O Brinquedo”, agrega 10,9% das respostas e enfatiza que a escolha do brinquedo, uma boneca, representa uma ameaça à sociedade preconceituosa em que o estudo está inserido. As respostas justificam uma avaliação negativa da decisão do pai, considerando-a como uma legitimação da feminilidade. O posicionamento político de direita dos participantes que forneceram os segmentos desta classe foi um fator explicativo relevante.

“A sociedade não aceita que tarefas e brinquedos não necessitam de gênero, por isso banaliza homens fazendo tarefas domésticas e meninos brincando com bonecas, uma bela sociedade hipócrita e machista”.

Figura 4

Análise Fatorial De Correspondência da condição menino/boneca



Foi conduzida a AFC considerando as variáveis empregadas na construção do banco de dados: grau de concordância com a decisão do pai; gênero do participante; curso acadêmico; e posicionamento político. A análise textual mais significativa revelou que o gênero dos participantes foi um fator determinante nas respostas das classes relacionadas ao pai e ao brinquedo, gerando uma oposição clara entre homens e mulheres. Na primeira classe, as respostas concentraram-se predominantemente nas consequências da decisão do pai, enquanto na segunda classe, a discussão enfocou o preconceito e a necessidade de superar a divisão sexual. Supomos que as mulheres, por estarem frequentemente na posição de vítimas dentro do sistema, tendem a adotar uma perspectiva mais crítica, enquanto os homens, beneficiários do *status quo*, tendem a justificar ou racionalizar a manutenção das estruturas existentes.

DISCUSSÃO

Os resultados indicam que os participantes exibem uma variação simultânea entre aqueles que reconhecem a existência de preconceitos estruturais, institucionais e individuais na sociedade brasileira, e aqueles que, além de reconhecerem tais questões, adotam e promovem posturas críticas diante de contextos em que o sexismo e a homofobia são evidentes. Uma análise mais aprofundada revelou que os homens tendiam a fornecer explicações mais neutras, enquanto as mulheres eram mais assertivas em identificar o preconceito na sociedade. Além disso, os participantes com posições políticas à direita tendiam a enfatizar o impacto da decisão do pai e a naturalização do preconceito sexista na sociedade.

É notável que um número significativo de homens, ao considerar a situação da menina brincando com um carro, preferiu não justificar por que percebem essa situação como uma ameaça ao status social de sua categoria. Além disso, os

posicionamentos políticos alinhados à direita frequentemente se associaram a respostas acríticas sobre a percepção da decisão do pai. Em geral, prevalece a noção de que a sociedade está estruturada em um sistema binário de gênero, no qual até mesmo os brinquedos infantis são categorizados de forma específica como “para meninos” ou “para meninas”. Isso implica aspectos contraproducentes, como a ideia de que o simples ato de brincar com um brinquedo contranormativo para o sexo da criança e a decisão favorável do pai têm consequências negativas, como *bullying* escolar e comprometimento do bem-estar familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em estudos sobre temas sensíveis como o preconceito contra grupos minorizados sexo-gênero diversos, a norma antipreconceito pode ser ativada pela via da desejabilidade social que as pessoas não demonstrem formas de discriminação explícitas já que ser preconceituoso não é bem-visto. Ao analisarmos as justificativas dos participantes na condição de menina brincando com carro, uma classe inteira foi composta pela forte ausência de respostas dos participantes, fato que inclusive influenciou a análise lexical do *software*, a esse fenômeno a teoria das representações sociais vai chamar de Zona Muda.

No que concerne a amostragem desse estudo, Tetreault et al. (2013) explicita que populações inseridas no contexto universitário tendem a ser mais tolerantes, o que implica em respostas de maior aceitação às situações contranormativas sobre grupos minorizados em evidência, quanto maior visibilidade e aceitação a sociedade aparenta ter, mais tolerante serão as respostas de grupos com alto grau de escolaridade. Sugerimos a replicação do estudo em populações diferentes mais representativas da população brasileira, composta por pessoas que em sua maioria não chegam ao ensino superior e que são de classes socioeconômicas menos abastadas mesmo quando consideramos que o estudo foi feito em sua maioria com pessoas de classe média.

Em pesquisas futuras há também a necessidade de manipular situações com as mães para entendermos como a família em geral é alvo de percepções diversas pelos participantes. É necessário também enfatizar como vivências de preconceito heterocissexista, bem como experiências de respeito e tolerância, impactam o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. Entender o *bullying* escolar, aqui lido como violência institucional, pode contribuir bastante para formação do autoconceito de jovens homens e mulheres. Destacamos a necessidade de combater a visão binária-restritiva dos papéis de gênero afim de que toda sociedade avance progressivamente para construção de um marco civilizatório onde quem rompa com a norma não tenha como único destino a violência. Como lembra Judith Butler (2018), é preciso que

todes estejam em aliança para uma cultura democrática que pertença a cada pessoa nela presenta.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, B. S. de, & Pereira, M. R. (2019). O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro. *Revista Agenda Política*, 7(3), Artigo 3. <https://doi.org/10.31990/agenda.2019.3.1>
- Aguiar, N. (2000). Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. *Sociedade e Estado*, 15, 303–330. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>
- Albuquerque, I. M., Torres, A. R. R., Estramiana, J. L. Á., Luque, A. G., & Rodrigues, D. M. P. (2021). Inquéritos policiais: Tipos de violência contra as mulheres. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 21(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2703>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (p. xviii, 537). Addison-Wesley.
- Almeida, S., & Ribeiro, D. (2019). *Racismo Estrutural* (1ª edição). Jandaíra.
- Brito, T. R. de S., & Pereira, C. R. (2020). Relação entre Norma Antipreconceito e Atitudes frente a Grupos Minoritários. *Psico-USF*, 25, 507–518. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250309>
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: Notas sobre uma teoria performativa de assembleia*. <https://www.amazon.com.br/Corpos-alian%C3%A7a-pol%C3%ADtica-das-ruas/dp/8520013155>
- Connor, R. A., Glick, P., & Fiske, S. T. (2017). Ambivalent sexism in the twenty-first century. Em *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (p. 295–320). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316161579.013>
- Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Pereira, C. R., & Jost, J. T. (2013). Social psychological perspectives on the legitimization of social inequality: Past, present and future. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 229–237. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1966>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Guerra, V. M., Scarpati, A. S., Duarte, C. N. B., Silva, C. V. D., & Motta, T. A. (2014). Ser homem é...: Adaptação da escala de concepções da masculinidade. *Psico-USF*, 19(1), 155–165. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100015>
- Hosken, N. D. N. T., & Modesto, J. G. (2022). Atribuição de Estereótipos a Pessoas de Esquerda e Direita na Política Brasileira. *Revista de Psicologia da IMED*, 14(2), 53. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2022.v14i2.4699>
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia Social do Preconceito e do Racismo*. Editora Blucher.

<https://doi.org/10.5151/9786555500127>

Linhares, L. V. L., & Torres, A. R. (2022). She deserved it: Analysis of variables that influence the accountability of victims of sexual violence. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 218–229. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.14>

Moreira, A., & Ribeiro, D. (2019). *Racismo Recreativo* (1ª edição). Pólen Livros.

O'Connor, E. C., Ford, T. E., & Banos, N. C. (2017). Restoring Threatened Masculinity: The Appeal of Sexist and Anti-Gay Humor. *Sex Roles*, 77(9), 567–580. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0761-z>

Scoz, B. J. L., & Martinez, A. M. (2009). A zona muda das representações sociais: Uma aproximação a partir do jogo de areia. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 432–441.

Tetreault, P. A., Fette, R., Meidlinger, P. C., & Hope, D. (2013). Perceptions of Campus Climate by Sexual Minorities. *Journal of Homosexuality*, 60(7), 947–964. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.774874>

Viana, H. A., Sousa, A. W. L. de, & Torres, A. R. R. (2018). Engenheiras e enfermeiros: estereótipos, discriminação e desafios de profissionais contranormativos. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 29. <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/9623>

PROCESSOS DE REIFICAÇÃO E MODOS DE VIDA TRADICIONAIS A PARTIR DO LICENCIAMENTO AMBIENTAL PARA A EXPLORAÇÃO DE PETRÓLEO EM MAR

Ana Beatriz Vilar Lessa

Marcelo de Almeida Ferreri

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

As bases da exploração e produção (E&P) de petróleo e gás no Brasil remontam às décadas de 1930 e 1940, durante a Era Vargas. Assim, em 1938 é criado o Conselho Nacional do Petróleo (CNP), responsável por definir as jazidas de petróleo do país como pertencentes ao Estado. Em 1939 foram descobertos os primeiros poços, em Lobato, Salvador, e em 1968, encontrou-se petróleo em mar, em Sergipe. Para a perfuração, foi construída uma plataforma móvel, chamada Petrobrás-1, ou P-I, em Niterói, e transportada até o estado nordestino para a exploração no campo de Guaricema, tido como marco na E&P *offshore*. Nessa época, o monopólio de toda a cadeia de produção e transporte de petróleo e gás brasileiro já estava sob domínio da Petrobras, estabelecido na criação da empresa, pela Lei nº 2.004/1953. Esse cenário só mudou em 1997, com a quebra do monopólio da exploração e produção no Brasil e a criação da Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), em um processo fortemente influenciado pelo neoliberalismo (Zulato, 2013).

De acordo com Giasson (2015), os efeitos ambientais da extração do óleo (dentre as diversas atividades que geram poluição) só começaram a ser considerados por instâncias governamentais, com fins de diminuição dos impactos, entre os anos 1980 e 2000, por influência do contexto mundial do final do século XX, de comoção e cuidados quanto ao meio ambiente. A Conferência de Estocolmo, em 1972, e a Rio 92, importantes reuniões da Organização das Nações Unidas (ONU), tiveram como cerne da discussão a temática ambiental e as mudanças climáticas. A Conferência realizada no Rio de Janeiro em 1992 foi pioneira em produzir manifestações acerca do desenvolvimento sustentável e impactou nas políticas brasileiras de instalação de empreendimentos poluidores (Giasson, 2015).

O cenário acima descrito é um dos contextos para a promulgação da Lei nº

6.938/1981, um dos primeiros marcos regulatórios no que diz respeito à exploração e conservação ambiental. Ela instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), estruturou o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e criou o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). A referida lei objetiva a “preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento sócio-econômico” (Brasil, 1981).

A discussão ambiental recebe, então, outros contornos quando percebemos a dimensão do Estado para decisões que envolvem não apenas atividades estatais ou empresariais, mas que também impactam no cotidiano de grupos e comunidades. Adicionamos ao debate, assim, as influências socio-histórico-políticas de pensamentos às legislações e regulamentações que regem políticas ambientais, dada a base epistemológica ocidental (cartesiana) e seus modos de pensar o sujeito moderno. Podemos questionar, ainda, considerando todos esses aspectos mencionados, se a maneira como o Direito e a máquina pública entendem o meio ambiente de fato compreende e abrange cosmovisões diversas, como o bem viver⁴ e os modos de vida de povos e comunidades tradicionais. Há um aceno na direção de entendimento diverso de meio ambiente na Lei nº 9.795/1999, a qual estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. No artigo 4º, inciso II, diz-se que “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (Brasil, 1981).

Há influências na legislação ambiental dos esforços e reivindicações de comunidades articuladas e organizações de assistências técnicas a grupos de povos de comunidades tradicionais ou de movimentos sociais ligados às lutas por terra e território. Em 2007, o Estado reconheceu, através do Decreto nº 6.040, a importância de considerar modos de vida tradicionais, com a instauração da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Na norma, há importantes princípios para a proteção e preservação destas comunidades, como:

Art. 1º (...):

I – o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes étnica, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desprezar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade.

(...) VIII – o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais;

(...) XIV – a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica (Brasil, 2007).

O decreto também tem objetivos que visam a garantia de acesso dos povos tradicionais a seus territórios, assim como prevê “garantir os direitos dos povos e das comunidades tradicionais afetados direta ou indiretamente por projetos, obras e empreendimentos” (Brasil, 2007). Contudo, cotidianamente, assistimos, cada dia mais, às mais diversas violações e ameaças a lideranças regionais e nacionais e diversas comunidades sendo retiradas de seus territórios para a construção ou ampliação de grandes obras, com especial destaque para o mercado de energia. Não raro, no nordeste brasileiro, ao que realçamos Sergipe, há vários registros de povos tradicionais que viviam há gerações em seus territórios e, de repente, foram retirados dali por ações do poder privado ou público para dar espaço à construção de usinas hidrelétricas, eólicas, termelétricas. Seguimos, então, a pensar sobre as dimensões das políticas ambientais no Brasil e regulações impostas às políticas energéticas, com enfoque para as consequências nas vidas e práticas de comunidades tradicionais.

DESENVOLVIMENTO

À medida que o Brasil alcançou destaque no mercado do petróleo e gás, e com a abertura para empresas estrangeiras extraírem e produzirem óleo e gás, o Estado passou a regulamentar os processos, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Guimarães (2023) aponta, ainda, que na maior parte do tempo em que houve monopólio da Petrobras, as atividades petrolíferas eram desenvolvidas sem maiores restrições ambientais por parte do Estado. Ele marca também o fato de os documentos de licenciamento ambiental dos anos 1980 são de difícil localização e acesso, o que impõe obstáculos a um maior entendimento de quais processos de cuidados com impactos ambientais a empresa realizava. De acordo com Guimarães (2023), a E&P de petróleo no mar é uma das ações humanas com um dos maiores potenciais para gerar impactos negativos aos ecossistemas, pois pode gerar poluição acústica para o meio marinho, poluição pelo derramamento ou escape de óleo cru, inserção de espécies exóticas e “poluição crônica”. Esses efeitos são ainda mais preocupantes no que diz respeito ao gerenciamento de descomissionamento de plataformas *offshore* (Guimarães, 2023), processo já em andamento nas águas sergipanas. Não podemos ignorar, também, os efeitos gerados pela indústria petroquímica, componente de destaque no cenário brasileiro de produção do petróleo.

Os efeitos ambientais negativos também têm reverberações para as possibilidades de reprodução social e cultural de vários povos. Por isso, adotaremos a noção de impactos socioambientais, pois há várias consequências da acumulação de capital que a indústria energética e de exploração do petróleo produz. Ao passo que equipamentos são instalados, como plataformas, refinarias, portos, dentre outros, há

uma tendência para a atração de funcionários com alto poder aquisitivo, vindos de outras regiões do estado ou do país e que, geralmente, desconhecem as práticas ou mesmo a existência de comunidades tradicionais naqueles espaços. Com a acumulação de capital, há o aumento da especulação imobiliária na região, não raro em territórios tradicionais. Crescem, por conseguinte, demais obras públicas baseadas no discurso do desenvolvimento e qualidade de vida, aspecto que contribui para o aumento dos preços de produtos e terrenos, dificultando a permanência e sobrevivência de quem já residia ali. Geralmente, os pescadores e marisqueiras veem seus pontos de acesso aos manguezais e rios fechados – as “cercas nas águas”, referidas por marisqueiras de diferentes lugares, geralmente não são uma metáfora, mas sim expressão de uma situação literal. As cercas dos empreendimentos privados também são acompanhadas de “capangas” armados.

Assim, as ameaças que pescadores artesanais e marisqueiras encontram são várias, ou por armas, ou por insegurança alimentar, ou por não poderem mais se banhar nos rios que as constituíram, que as mães e avós ensinaram a respeitar e a dali tecerem vida. Além da construção de grandes obras e avanço da especulação imobiliária, há também o registro crescente de poços de carcinicultura, que são construídos dentro dos manguezais, com ou sem licença ambiental e com um alto impacto de destruição de mangues. Estes fatores, dentre outros (como, possivelmente, a crise climática de âmbito mundial), têm levado a uma diminuição drástica de peixes e mariscos, relatadas em muitas comunidades tradicionais no nordeste brasileiro. Com a diminuição dos mariscos, as mulheres precisam ficar mais horas na cata e, com a poluição dos manguezais, o contato com essa lama (antes significado de saúde e abundância) tem ocasionado inflamações e infecções ginecológicas. Comumente elas relatam que quando vão à consulta médica, a pessoa que as atende não consegue compreender a relação entre aquele problema de saúde e os manguezais, pois não teve formação (e o olhar treinado) para isso, o que traz questões para uma terapêutica adequada ou mesmo para a (não) resolução do que ocasiona os sintomas.

Este cenário de incertezas, com insegurança alimentar, financeira, problemas de moradias, contribui para dificuldades em vislumbrar perspectivas de futuro e sonhar. Por conseguinte, percebe-se o aumento de duas graves questões: a maior circulação (com uso abusivo) de drogas lícitas e ilícitas e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Frequentemente, por andanças nas comunidades, há marisqueiras já mães ou avós com diagnósticos de depressão ou relatos de quadros depressivos, fazendo uso (prescrito ou não) de ansiolíticos, antidepressivos e remédios para dormir. Afinal, como ter tranquilidade, saúde e boas oito horas de sono quando se está ameaçada ou vendo sua família com tantas outras dificuldades?

A conjuntura socioambiental para os povos e comunidades tradicionais tem sido

cada vez mais crua e com circunstâncias cruéis. Os impactos gerados pelos empreendimentos são de vários níveis, com reverberações que aparecem logo ou que requerem um esforço do olho urbanizado. Cabe aqui lembrar que o Brasil é signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, a qual preconiza que é obrigação dos governos assegurar a segurança, integridade, direitos humanos e gozo de liberdades fundamentais aos povos e comunidades tradicionais. A Convenção também assevera que em situações de existência de minérios em propriedades do Estado, as diversas instâncias governamentais devem produzir e executar ferramentas de consulta aos povos e comunidades tradicionais, os quais “deverão participar sempre que for possível dos benefícios que essas atividades produzam, e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades” (OIT, 1989). Resta-nos indagações quanto à implementação que estas determinações têm recebido em terras brasileiras.

Deste modo, a atuação de instrumentos de proteção aos povos e comunidades tradicionais frente ao avanço dos grandes empreendimentos recebem novas dimensões. Uma das principais ferramentas da PNMA é o licenciamento ambiental, estabelecido pelo CONAMA e com critérios dados pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Para este trabalho, iremos nos ater ao Licenciamento Ambiental Federal, haja vista este ser o processo necessário para a extração de petróleo e gases em mar, de acordo com a Lei nº 6938/1981, aqui campo de análises que se articula com o objeto de pesquisa. Para a autorização de operações que possam gerar poluição ou outras consequências negativas, é necessário que a empresa a ter suas atividades licenciadas apresente estudo de impacto ambiental e relatório de impacto sobre o meio ambiente (EIA/RIMA), com a realização de audiências públicas e publicização dos documentos produzidos. Com o desenvolvimento destas etapas, a avaliação de impacto ambiental é consolidada e, a partir de tais ferramentas, o IBAMA emite a Licença Prévia (LP), Licença de Instalação (LI) e a Licença de Operação (LO).

Mesmo com todos estes protocolos, há plataformas operando no Brasil que não tiveram EIA/RIMA ou não passaram pelo processo de licenciamento, visto que toda esta regulamentação foi gradualmente construída após a instalação de tais equipamentos petrolíferos. Após um estudo minucioso de registros de instalação de algumas plataformas e da determinação de protocolos de LAF, Guimarães (2023) demarca que há no país plataformas da Petrobras que operam sem a devida realização de estudos de impacto ambiental mesmo quando já havia legislação e normas para tal. Para a regularização, as empresas precisam efetuar uma série de Termos de Ajustamento de Conduta (TAC), porém “os TACs de regularização são geralmente percebidos como instrumentos de baixa efetividade, protelatórios e que acabam

servindo apenas de suspensão da pretensão punitiva” (Guimarães, 2023, p. 228). O IBAMA, por ser também órgão fiscalizador, pode a qualquer momento requisitar realização de novos estudos ambientais por parte das empresas licenciadas, porém há uma sobrecarga de trabalhos com o atual modelo de procedimentos adotados; ao que os registros de LAF para poços *offshore* demonstram que a maior parte das licenças de operação já em execução empregam o procedimento de prorrogação automática da licença (Guimarães, 2023).

Para a produção do EIA/RIMA e obtenção da LI, a instância empreendedora (a ser licenciada) deve apresentar ao menos três ferramentas: escala de verificação de vulnerabilidade das comunidades e grupos que estarão sob influência dos efeitos do empreendimento; determinação de quais grupos terão prioridade no escopo da ação educativa (de acordo com os levantamentos de quais grupos serão mais afetados) e planejamento metodológico para um Diagnóstico Socioambiental Participativo (DSAP), que precisa ser aprovado pelo IBAMA antes de ser efetivado. O LAF também requer a apresentação, a partir dos procedimentos mencionados, de uma proposta de Programa de Educação Ambiental (PEA), a ser financiado pela instância poluidora e com início logo após a aprovação do Instituto de Meio Ambiente. O desempenho e ações do PEA também são fiscalizados pelo IBAMA, por meio da produção de relatórios ou visitas técnicas, e o Instituto pode, sempre que achar necessário, solicitar acréscimos ou a elaboração e execução de um novo DSAP.

Os Projetos de Educação Ambiental se relacionam às medidas de mitigação e compensação para os impactos socioambientais gerados. Nesse sentido, a proposição de um PEA deve estar prevista já nos estudos realizados para a obtenção da LI e o IBAMA acompanha não apenas o planejamento, mas também a execução do programa. As diretrizes e bases técnicas para os programas se encontram nas Notas Técnicas nº 01/2010 e nº 02/2010 da Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG), Diretoria de Licenciamento Ambiental (DILIC) e IBAMA, além da Instrução Normativa nº 2, de 2012, do IBAMA. De acordo com a Nota Técnica nº 01/2010 (IBAMA, 2010), um projeto de mitigação é compreendido como “conjunto de procedimentos metodológicos capazes de (i) minimizar e/ou evitar os efeitos difusos negativos dos impactos da atividade licenciada, (ii) evitar o agravamento de impactos identificados e (iii) a ocorrência de novos impactos”.

Já no que concerne à noção de compensação ambiental, há mais dissensos entre a comunidade acadêmica e mesmo na jurídica. Há quem entenda que compensação e medidas compensatórias são de mesma compreensão e práticas. Há, porém, quem faça a separação, a partir de um entendimento de que a compensação é uma ferramenta financeira tendo em vista um dano que não pode ser evitado ou mitigado, com base na Lei nº 9.985/2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de

Conservação da Natureza (SNUC), sendo diferente das medidas compensatórias, exigidas pelo IBAMA no processo de licenciamento ambiental (Bechara, 2007). Para este trabalho, ponderamos esta diferenciação como importante, mas não como imprescindível, para os fins aqui pretendidos e adotaremos a definição de projeto de compensação trazido pela nota técnica do IBAMA, junto à CGPEG e DILIC, a qual entende como “conjunto de procedimento metodológicos balizadores do financiamento de ações compensatórias de caráter coletivo por parte da empresa licenciada quando, diante de um impacto inevitável, for identificada a interferência sobre a atividade econômica e/ou o cotidiano de determinado grupo social” (IBAMA, 2010, p. 37).

Nas atividades da indústria petrolífera, encontramos a coexistência de elementos das políticas do desenvolvimentismo e do liberalismo. Estes aspectos, por conseguinte, também recaem sobre a política ambiental brasileira, seja em sua estrutura normativa, seja na estrutura trabalhista, sem efetivo humano suficiente no IBAMA para atender a todas as demandas do licenciamento, como apontado por Guimarães (2023). Estes elementos ganham maior importância quando percebemos que a definição ambiental é parte direta da escolha estatal, com os aspectos que interessam ao Estado diante do balanço entre o direito ao desenvolvimento e o direito de um meio ambiente preservado (Bim, 2014, como citado em Giasson, 2015).

O desenvolvimentismo pode ser compreendido enquanto projeto com aspectos políticos, econômicos e sociais em que, intencionalmente, os governos investem na industrialização do país, com o propósito de alcançar o crescimento econômico nacional. O desenvolvimentismo também é entendido por diversas autoras e autores como ideologia e como modo de ver o mundo com a industrialização como encargo estatal (Fonseca, 2015). Há várias décadas se discute a temática e a menção à industrialização como estratégia dos Estados desenvolvimentistas para solucionar o subdesenvolvimento e reduzir a pobreza; essas posições aparecem regularmente nas teorizações da temática, ainda que haja diversos pontos de divergência nas fundamentações teóricas. Pode-se localizar várias experiências desenvolvimentistas no mundo e na América Latina ao longo do século XX. Fonseca (2015) aponta que nesta região a industrialização se deu por substituição de importações, dando forma a práticas desenvolvimentistas antes mesmo de a expressão ser amplamente disseminada. Assim, nasceu em 1948 a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), com sede no Chile, responsável por produzir importante fundamentação teórica para o desenvolvimentismo.

Algumas dessas características do desenvolvimentismo e seus efeitos contribuem para um cenário em que práticas desenvolvimentistas, atreladas a um Estado desenvolvimentista ou não, sejam violentas com diversos grupos, em processos de

vulnerabilização e expropriação de seus modos de vida. Alinhada a essa perspectiva, Pereira (2018) nos alerta que os modos de desenvolvimento do Brasil passaram (e ainda passam) por um acordo entre capitalismo e racismo. O referido autor aponta também para crimes de violação de Direitos Humanos e de ecocídio que comumente acontecem no contexto da construção e instalação de grandes obras de infraestrutura, como Usinas Hidrelétricas. A política de desenvolvimentismo, portanto, também compõe uma estrutura de Estado que violenta povos e comunidades histórica e socialmente marginalizados

Neste momento, lançamos mão da Análise Institucional para pensar os processos de subjetivação e institucionalização que perfazem a política energética brasileira. Fazendo empréstimo de uma pequena corruptela do dito de Remi Hess (2004a), que se referia aos sonhos traçados pelo movimento institucionalista nos anos 70, em que “estas perspectivas, de uma pesquisa que transforma as realidades, que as auxilia a evoluir, só podem ser marginais” (p. 19), pode-se dizer que alguns elementos desse texto são resultados de práticas às margens de uma política pública, na borda do que não se podia dizer e do que foi possível fazer, com pequenos furos no tecido institucional. A pesquisa da qual emergiram esses escritos se deram a partir de um jogo entre forças instituintes e instituídas, em um campo de intervenção que tem certa abertura para o instituinte, mas completamente atravessada por processos burocráticos extremamente cristalizados: um Programa de Educação Ambiental, fruto de políticas públicas voltadas para o licenciamento ambiental e desenvolvimento sustentável, pautado pelo Estado. O que é possível, portanto, é andar nas margens.

A Socioanálise (entendida como a Análise Institucional em situação de intervenção) lida com os aspectos de institucionalização, em que a instituição não pode ser considerada como estática, pois diz exatamente da dinâmica de relações e forças instituintes e instituídas (Lourau, 1993), ferramentas de análise dos modos de funcionamento. A partir desse processo, as instituições asseveram o que se pode ou não fazer ou dizer e, a depender de suas conformações, manifestam-se enquanto leis, normas ou pautas; temos como exemplos “a linguagem, as relações de parentesco, a divisão social do trabalho, a religião, a justiça, o dinheiro (...) Um conglomerado importante de instituições é, por exemplo, o Estado” (Baremblytt, 1994, p. 177). O instituído diz o/do modo estabelecido e assume uma tendência à conservação das formas, de maneira violenta, porém, para que tenha eficiência, deve apresentar certa porosidade a mudanças (Lourau, 1993; Baremblytt, 1994). Já o instituinte é “o processo mobilizado por forças produtivo-desejante-revolucionárias”, o qual abre espaço para a criação ou variações nas instituições, orientado pelas implicações e circunstâncias do “devir social” (Baremblytt, 1994, p. 178).

Lourau (1993) nos chama a atenção para a importância do tempo, com seus

aspectos sócio-históricos, para a movimentação e formas das instituições, uma das particularidades que já dizem de uma contradição. Para ele, essa é uma finalidade cara à AI, compreender as várias camadas de contradição nas instituições, com mais noções acerca do funcionamento do instituído. As contradições fazem aparecer importantes aspectos dos campos de análise e de intervenção e têm considerável papel metodológico, pois as instituições perpassam todos os processos de conformação social, de acordo com cada dinâmica situacional, em níveis formais e informais (Lourau, 2004a). Assim, podemos trazer à baila aquele que Lourau (1993) considera o escândalo da Análise Institucional: a implicação, ou “a análise dos “lugares” que ocupamos, ativamente, neste mundo” (p. 14).

Compreendida como uma cara contradição ao trabalho socioanalítico, o exercício de análise das implicações requer um movimento coletivo e individual e concerne a um movimento ético da pesquisa para lidar com todos os atravessamentos da implicação, que surge dissimulada pela sobreimplicação. A implicação se relaciona aos aspectos do saber velados de maneira consciente e das particularidades das relações com as instituições e de não-saber inconsciente. Já a sobreimplicação tem a ver com os aspectos ideológicos que ditam as normas do sobretrabalho e se relaciona a uma “subjetividade-mercadoria” (Lourau, 2004c), por vezes ocasionando um esvaziamento de espaços relacionais com o objeto e uma psicologização do campo.

Dito isto, Lourau (2004a) dispõe sobre como um exercício analítico se mostra fundamental para que se desvelem as várias camadas de exploração, ocultas, no sistema capitalista, em um processo que faça o *não dito* aparecer, por meio de analisadores naturais ou espontâneos. Suprimido nas práticas e discursos, por motivos conscientes ou não, o *não dito*, para a prática socioanalítica, na maior parte do tempo, é resultado de um processo de repressão das forças instituídas sobre as instituintes. Dessa forma, para o autor, em conjunturas de crises sociais, pode haver um “retorno do reprimido social”, porquanto o processo de controle discursivo se relacione a uma repressão social, como manifestação da alienação. Para Lourau (2004a), “a alienação social significa a autonomização institucional, a dominação do instituído fundada no esquecimento de suas origens, na naturalização das instituições” (p. 73); ao que Barembliitt (1994) tece uma aproximação entre os entendimentos de alienação na AI e na sociologia, uma vez que as pessoas ou classes sociais abstraem suas “potencialidades” a outrem – entidades sobrenaturais ou classes sociais.

Neste contexto, consideramos de suma importância a articulação com o chamado *Efeito Lukács*, em que, diante de um processo de naturalização da ciência e de suas institucionalizações, assistimos a uma disposição da ciência (com a instauração de uma disciplina), à perda de memória de seus processos e condições socio-históricas. Com a normalização das produções discursivas de “objeto” e

“método” enquanto ferramentas para o desenho de um campo e procedimentos em um sistema, produz-se um apagamento das histórias desse campo (Lourau, 2004b). Sobre o *Efeito Lukács*, Barenblitt (1994) discorre que:

Quanto mais formalizada, rigorosa e quantificada aparece uma ciência, e quanto mais perde de vista as condições sociais de seu nascimento e desenvolvimento (ou seja, quanto mais profundamente realiza seu “corte epistemológico”), mais satisfaz as exigências cientificistas e mais contribui ao não-saber de um conjunto social acerca de sua própria existência (p. 167).

Perguntamo-nos, aqui, se por meio do ideal de progresso e desenvolvimento científico, fabrica-se a indiferença e o não-saber das contradições, reflexão prezada neste texto, mas também dispendiosa. Ela nos provoca a uma tentativa de articulação entre a Socioanálise e a noção de reificação, com base na História e Consciência de Classe, de Georg Lukács. Tecendo articulações entre a alienação e o fetichismo, ele se debruça sobre os processos que levam as relações humanas a mudarem de sentidos e, através da objetivação, assumem mediações de mercadorias, pautadas no valor de troca (Lukács, 2018). Isto porque, o imperativo do capital ao “objetivar o homem – elevá-lo ao estado de coisa – limita seu processo de formação humana a competências e habilidades para o desempenho de uma função num sistema previamente determinado” (Contreras, 2011, p. 128), em um processo que fomenta processos de subjetivação tendo como base a alienação e coisificação das relações humanas.

Neste texto, acompanhamos a linha de pensamento de que “é somente por exceder a quantidade necessária ao consumo que os valores de uso deixam de ser valores de uso e se tornam meios de troca, mercadorias” (Lukács, 2018, p. 195). A partir desta discussão, apontamos para um possível processo de reificação levado às comunidades tradicionais com as políticas de licenciamento para exploração de petróleo e gás. Na medida em que as lideranças dos povos passam para uma lógica do cálculo, em função de aspectos da negociação de compensações com a empresa poluidora, parece haver um processo de valoração das perdas dos modos de vida por uma racionalidade atravessada pela máquina pública. Enquanto isso, a mineração e a acumulação do capital produzem uma expropriação dos modos de vida tradicionais, com a destruição socioambiental e transformam os recursos naturais em *commodities*⁶. Destacamos aqui o pensamento de Lukács acerca de aspectos da mecanicização de processos de trabalho, para provocar se é possível transpor para as atividades burocráticas com as comunidades tradicionais neste caminho citado, em que:

É absolutamente necessário que a sociedade aprenda a satisfazer todas as suas necessidades sob a forma de troca de mercadorias. A separação do produtor dos seus meios de produção, a dissolução e a desagregação de todas as unidades originais de produção, a dissolução e a desagregação de todas as unidades originais de produção etc., todas as condições

econômicas e sociais do nascimento do capitalismo moderno agem nesse sentido: substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas (Lukács, 2018, p. 207).

Assim, dada a origem destes escritos em um caminho de mestrado em que a remuneração da bolsa estava atrelada às ações de mitigação, por meio do PEA, assim como advinha de rendas do petróleo, uma análise das implicações tem como função também fazer aparecer esses elementos. Desenha-se uma primeira marcação de contradições, em que a posição de pesquisadora possibilita a enunciação de componentes disfarçados sob a égide do não-dito. Por conseguinte, nos é possível levantar algumas questões, como se há, de fato, algum tipo de atividade capaz de efetivamente compensar e mitigar os impactos para as comunidades tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria existência do Programa de Educação Ambiental (com todas suas potencialidades) denota grandes contradições. O funcionamento e burocratização que acompanham o PEA – executado com vistas à produção de autonomia dos grupos prioritários das ações – também possibilita a realização do licenciamento ambiental e da exploração dos recursos naturais, gerando os efeitos já discutidos para as comunidades tradicionais. Nesse sentido, há níveis de análise que precisam ser melhor estudados e que encontram algumas limitações neste texto, como a atualização do desenvolvimentismo na política nacional atual e suas implicações para os estudos de impactos socioambientais.

Perante tal contexto, pudemos perceber elementos do processo de licenciamento que distanciam as comunidades tradicionais de seus modos de vida. Com as negociações da escolha, planejamento e execução das compensações ambientais que a empresa poluidora está submetida a cumprir, as lideranças e suas comunidades, no embate de conquistas para suas regiões, entram na racionalidade da lógica do valor. Além disto, a atividade da exploração e produção de petróleo leva a um aumento de acúmulo de capital que chega às comunidades tradicionais na forma de construção de empreendimentos que produzem outros impactos socioambientais. Assim, produz-se, por ação do Estado em aliança com o capital, processos de reificação para os povos e comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

Baremlitt, G. F. (1194). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. (2ª ed.). Rosa dos Tempos.

Bechara, E. (2007). *Uma contribuição ao aprimoramento do instituto da compensação ambiental previsto na Lei 9.985/2000*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/7713>.

Brasil (2007, 7 de fevereiro). Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6040). Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm.

Brasil (1981, de 20 de dezembro). Lei da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm.

Contreras, H. S. S. (2011). A educação popular para além do capital social: a conscientização como possibilidade de desreificação do ser social. [Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná]. Biblioteca Digital da Universidade Tuiuti do Paraná. <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1358>.

Fonseca, P. C. D. (2015). Desenvolvimentismo: a construção do Conceito. *Presente e Futuro do Desenvolvimento Brasileiro*, 1, pp. 60. IPEA. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4580/1/td_2103.pdf.

Guimarães, C. V. N. (2023). *Aprimoramento da Avaliação de Impacto Ambiental de Petróleo e Gás Offshore no Brasil: Evolução e Desafios da Prática*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Banco de dados digital Research Gate. <https://www.researchgate.net/publication/374806767>.

Hess, R. (2004). O movimento da obra de René Lourau. In: ALTOÉ, S. *René Lourau: Analista Institucional em tempo integral*. Hucitec.

Ibama. (2010). *Nota Técnica n. 01/10*. Diário Oficial da União.

Lourau, R. (2004a) Objeto e método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sô. *René Lourau: Analista Institucional em tempo integral*. HUCITEC.

Lourau, R. (2004b) Estudos históricos sobre a contrapedagogia. In: ALTOÉ, S. *René Lourau: Analista Institucional em tempo integral*. HUCITEC.

Lourau, R. (2004c) Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, S. *René Lourau: Analista Institucional em tempo integral*. HUCITEC.

Lourau, R. (1993). *René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Eduerj.

Lukács, G. (2018). *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. (3ª ed.) Martins Fontes.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1989). Convenção n. 169. bit.ly/3yGpz3G.

Pereira, F. de L. B. (2021). Desenvolvimentismo e ecocídio: causa e (possível) consequência no contexto de ruptura das bases existenciais dos povos originários no Brasil. *Boletim Científico Escola Superior Do Ministério Público Da União*, (51), 257–281.

escola.mpu.mp.br/publicacoes/cientificas/index.php/boletim/article/view/527.

Zulato, M. S. (2013). *A quebra do monopólio nacional e o novo modelo de regulação para o setor petrolífero brasileiro (1997-2012)*. [Dissertação de Universidade Estadual de Maringá]. Repositório Institucional da UEM.

<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2926>.

3 As denominações *offshore* e *onshore* se referem à exploração e produção de petróleo, respectivamente, em mar e em terra.

4 O Bem Viver é uma filosofia dos povos indígenas, que entende todas as espécies (incluindo a humana) como parte integrante da natureza. Tem como importante preceito a coletividade, como prioridade, com uma cosmovisão diferente da epistemologia ocidental e eurocêntrica (Bomfim & Feitosa, 2020).

5 Série de procedimentos adotados para o desmonte de equipamentos e da plataforma em si, ao final de sua vida útil. Em alguns casos, o aparato é abandonado em mar, quando não é possível fazer toda a retirada.

6 O termo se refere a produtos que têm origens minerais ou agropecuárias e são matérias-primas para a produção de mercadorias. Cada tipo de *commodity* tem aspectos semelhantes, sem grandes variações por local de produção e seu preço é dado pela oferta e procura internacional, de maneira que seus valores e transações podem ser feitos nas bolsas de valores. São exemplos de *commodities*: soja, café, petróleo, minério de ferro, alumínio, dentre outras.

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ESCOLAR: CONCEITOS

Grasiela Santana Costa

Dalila Xavier de França

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

A escola é uma importante instituição social e espaço de socialização, e por isso é marcada pela presença de diversos fenômenos que atravessam a sociedade e comprometem a harmonia das relações entre os indivíduos nela presentes, assim como os objetivos inerentes a essa instituição. Entre os fenômenos que causam impactos negativos, o racismo é um grande desafio. Por outro lado, ao mesmo tempo em que a escola é desafiada pelo racismo, é o laboratório para seus antídotos, a socialização étnico-racial tem sido considerada uma forte oponente à perpetuação e à proliferação do racismo nesse ambiente. A literatura sobre o estudo do racismo e da socialização étnico-racial tem se expandido na atualidade. No entanto, são necessários mais estudos que analisem esses fenômenos, ampliando sua compreensão em termos teóricos e conceituais. Além disso, observamos a persistência do fenômeno do racismo em diversos ambientes e, sobretudo, no contexto escolar, colocando-nos em alerta para aumentar sua compreensão. Já os estudos sobre a socialização étnico racial, no Brasil, ainda estão em fase inicial, e é necessário ampliar o conhecimento sobre esse fenômeno crucial no combate ao racismo. Assim, este capítulo pode contribuir para sensibilizar iniciantes sobre o fenômeno da socialização étnico-racial e do racismo, e ainda como fornecer informações para ampliar o entendimento sobre esses fenômenos.

O racismo é direcionado aos grupos étnico-raciais minoritários, expressos de forma explícita ou implícita entre as relações interpessoais e baseados no julgamento de valor dado a partir de crenças construídas socialmente (Camino, Torres, Lima & Pereira, 2013; Lima & Vala, 2004; Lima, 2020). Na Psicologia Social, o racismo é considerado um tipo de preconceito que deprecia indivíduos de determinados grupos étnico-raciais, com base em características físicas, como os traços fenotípicos (por exemplo, a cor da pele e a textura do cabelo) e culturais (como os aspectos religiosos) (Lima, 2020).

No Brasil, como em outros países, o racismo pautou as relações entre brancos e negros desde o princípio da história da inserção do negro na sociedade, inicialmente como escravizado. Os impactos negativos do período escravocrata no Brasil (1530-1888) ainda são marcados na sociedade e, conseqüentemente, presentes no contexto escolar. Entretanto, desde a criação do Movimento Negro Unificado (1979), um coletivo formado por grupos sociais, políticos, acadêmicos e religiosos, com o objetivo do combate ao racismo e da promoção da cultura e história dos negros no Brasil, a discriminação racial foi levada à visibilidade do poder público e da sociedade, em busca de superações das desigualdades raciais (Gomes, 2017). A educação e o mercado de trabalho foram considerados duas vias importantes para o combate do racismo, elegendo-os como indispensáveis à Socialização Étnico-racial no contexto educacional.

Como a escola é um recorte da sociedade, o racismo é um fenômeno presente nessa instituição, e torna a escola, muitas vezes, um ambiente inóspito para crianças negras. No Brasil, a educação foi, por muitos anos, negada aos negros, resultando em apagamento e na atribuição do lugar de inferioridade intelectual. Após a luta dos movimentos sociais, conquistou-se a inserção dos negros nos ambientes educacionais (Gomes, 2017). Entretanto, o racismo continua impregnado na sociedade e se manifesta nas relações cotidianas de caráter intergrupais ou não, como em materiais didáticos, no currículo e na própria organização do espaço escolar (Moreira-Primo & França, 2020).

No Brasil, temos acompanhado um elevado número de notícias, publicadas nos jornais e nas mídias sociais, sobre diversas situações de violências geradas pelo racismo nas escolas. No dia 13 de março de 2023, nas redes sociais, surgiu o vídeo de uma professora negra recebendo esponja de aço de “presente” do seu aluno no Distrito Federal (CNN Brasil, 2023). No mesmo mês, no dia 27, um aluno chamou a colega de macaco e a professora veio à óbito na tentativa de apartar a briga (Redação Terra, 2023). Em 27 de abril, uma “menina é xingada de ‘macaca preta’ na aula, e professora rebate aluno: você só é um pouco mais claro e sabe que cor tem” (Caparelli & Alves, 2023). Em 11 de março de 2024, “Pai invade escola municipal e agride menina negra de 4 anos que abraçou seu filho” (Kempfer, 2024). As palavras “macaco” e “volta pra África, pra senzala” foram proferidas para uma adolescente de 14 anos. A escola afirmou que “reforça seu compromisso com a educação antirracista, atuando de forma educativa e disciplinar”, todavia, os pais relatam que a escola só realizou uma palestra após o ocorrido (Buosi & Sales, 2024).

Uma educação humanizada e a cultura antirracista são necessárias no sistema educacional brasileiro. A escola pode ser agente socializadora na prevenção e no combate à discriminação aos grupos étnico-raciais minoritários, tal como, na

promoção da construção de identidades negras saudáveis e de uma branquitude crítica, através do reconhecimento dos seus privilégios e da percepção dos efeitos deletérios do racismo.

Concebe-se que, para que aconteçam mudanças significativas no espaço escolar e uma educação antirracista através da socialização étnico-racial, é necessário o envolvimento de vários agentes da educação e de fora dela. A ciência psicológica, por sua vez, pode contribuir, oferecendo suas proposições teóricas e empiricamente fundamentadas, reflexões, discussões e intervenções socializadoras de práticas antirracistas. Além disso, pode-se fomentar o fortalecimento e conhecimento das diferenças raciais e éticas, da história da cultura afro-brasileira, do sistema educacional do Brasil e dos preconceitos, baseando-se na Psicologia Social e na Teoria da Socialização Étnico-racial. Portanto, este capítulo objetiva discutir os aportes conceituais e teóricos que embasam a Teoria da Socialização Étnico-racial e compreender a importância da sua inserção no Ensino Básico brasileiro, para a prevenção e o combate do racismo. Mas qual é a relevância da Teoria da Socialização Étnico-racial para a Educação Básica?

Nesse ínterim, a discussão concentra-se na Teoria da Socialização Étnico-racial e nos conceitos envolvidos para seu desenvolvimento e a relevância para a Educação Básica brasileira. O capítulo será dividido em três tópicos principais (1) “Da raça e etnia à racialização e etnização”, que objetivou analisar como se deu a passagem da raça ao processo de racialização e da etnia à etnização e as implicações para a inferiorização dos negros; (2) “Expressões do Racismo: preconceito, estereótipo e discriminação racial”, discorre sobre os fenômenos que envolvem as expressões de racismo na sociedade, e (3) “Socialização Étnico-racial Escolar” aborda o desenvolvimento da Teoria e a importância da sua inserção nas escolas.

DA RAÇA E ETNIA À RACIALIZAÇÃO E ETNIZAÇÃO

Este tópico tem como objetivo analisar como se deu a passagem da raça à racialização e da etnia à etnização na ciência e as implicações que envolveram a inferiorização dos negros. Dessa forma, qual é a relação da concepção inicial de raça e etnia com o racismo institucional na sociedade?

O conceito de raça, usado para compreensão da diversidade dos seres humanos, amparada em traços fenotípicos, comportamentos e culturas, foi modificado ao longo do tempo, inicialmente, definido pelos naturalistas do séc. XVIII, considerado como a variabilidade humana, através das diferenças físicas com respaldo na cor da pele. Mesmo com a variabilidade de classificações raciais, mantinham-se em três raças distintas: negra, amarela e branca, baseada nos americanos, africanos, asiáticos e

européus. A partir do séc. XIX, outras características físicas foram adicionadas como critérios nas diferenças e no estabelecimento de classificações raciais, como lábios, nariz, textura do cabelo e formato do crânio. No séc. XX, surgiram novos estudos, compreendendo a diversidade de marcadores genéticos e levando à conclusão da não existência de raças biológicas, mas sociais (Cabecinhas, 2007; Vala, 2021).

A pesquisa científica passou a considerar a raça como um processo social (Richeson & Sommers, 2016), dotada de ressignificações e politização (Gomes, 2017). Posterior às noções de raça, surge o conceito da racialização, termo ressaltado por Frantz Fanon em 1952, mas com seu processo expandido no mundo (Phoenix, 2022), provavelmente, desde os três últimos séculos, como um projeto da modernidade. Surge para explicar que raças não são naturais, estáticas e imutáveis, mas um processo socialmente construído, significativo, relacional e mutável, sendo um projeto social que atribui significados raciais à personalidade social (Urciuoli, 2020). Por exemplo, um brasileiro pode ser racializado de maneiras diferentes, em estados diferentes no Brasil, pois depende de cada cultura pertencente aos estados. No entanto, considera-se que a “raça pode ser vista nesse contexto como uma agregação construída de várias posições sociais, enquanto a racialização, ao contrário, pode ser considerada como um processo social que tem consequências para determinados domínios da estrutura social” (Zakharo, 2015, p. 72).

Após a Segunda Guerra Mundial, a concepção das diferenças entre grupos humanos, antes baseada nas características biológicas, entendidas como diferenças de raça, começa a se modificar como resultado da crítica ao nazismo e ao antisemitismo, dos movimentos de libertação dos africanos, da luta dos negros americanos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O genocídio de inúmeros judeus e ciganos, no período da Segunda Guerra Mundial, influenciou cientistas e políticos a problematizarem a noção de raça. Dessa forma, a cultura ganha espaço, e grupos étnicos são considerados para enfatizar não mais heranças biológicas, mas a cultura (Cabecinhas, 2007). As explicações das diferenças entre grupos foram dirigidas para os aspectos culturais, com atuação no campo da etnia.

As noções de etnia começam a ser exploradas, referindo-se ao que é sociocultural, psicológico e histórico. Uma etnia é formada por um grupo de indivíduos com origens e interesses comuns, como crenças, costumes, cultura, linguagem e religião. Um grupo étnico não é simplesmente um agrupamento de indivíduos, mas uma agregação consciente de indivíduos que partilham experiências (Cashmore, 2000) e dão significados conjuntamente a partir de vivências subjetivas. Quando se discute etnia, seu conceito está voltado para o social, cultural e histórico de um grupo (Cabecinhas, 2007).

Entretanto, o modo preconceituoso que fundamentava a compreensão da raça

como algo fixo, imutável e determinante de características psicológicas foi direcionado ao conceito de etnia, reverberando numa compreensão discriminatória das diferenças entre os grupos, sobretudo os estigmatizados ou minoritários (Cabecinhas, 2007; Lima, 2020). Apesar da inserção da etnia para classificação dos povos, assim como a racialização, seguiu-se para um processo de etnização, etnicismo ou etnocentrismo, discutido pela primeira vez pelo sociólogo Willian Graham Sumner em 1906, processo pelo qual a cultura passa a ser considerada como algo estático e absoluto. Para Sumner, o etnocentrismo é a valorização do próprio grupo como embasamento e primazia para a avaliação do(s) outro(s) grupo(s), sendo um fenômeno universal, evidenciado em todos os povos. É ainda dotado de fatores cognitivos, afetivos, avaliativos e comportamentais, processando-se pela tendência de colocar o próprio grupo no centro, como superior, e inferiorizar os demais grupos (Cabecinhas, 2010). É o processo de poder nas relações sociais que divide o “nós” de “eles” e nega a cultura do outro (Zembylas, 2010). A ideologia racista configura-se a partir de fatores sociais e psicológicos, classificando-os como processos de categorizações étnico-raciais naturalizantes, conseqüentemente, considera natural o poder de dominação de uma raça-etnia sob as outras (Vala, 2021).

No entanto, a partir do entendimento das contribuições do uso das noções de raça para a instauração do racismo na sociedade e dos avanços nos estudos para compreensão dos fenômenos, é necessário discutir sobre o racismo que tem as diferenças étnico-raciais como ponto de centralidade para discriminação e as suas formas de expressões. No entanto, como o preconceito, os estereótipos e a discriminação racial se interseccionam com o racismo. Questiona-se então quais as suas formas de expressões na sociedade? Essa indagação será discutida no próximo tópico, com o objetivo de discutir sobre o racismo e os fenômenos que se entrelaçam, através da compreensão de cada um e de suas diferenciações.

EXPRESSÕES DO RACISMO: PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A ideologia racista começa com um processo de categorização ou classificação social, pois refere-se à intensificação de características semelhantes de uma categoria e à acentuação das diferenças, acerca de divisões categóricas baseadas nas semelhanças e diferenças (Tajfel, 1981). Consiste no agrupamento de objetos, acontecimentos ou pessoas, consideradas similares em uma classe ou categoria e, posteriormente, na formulação de conceitos. Por exemplo, quando organizamos os livros na prateleira por gênero literário, romances, contos ou drama, também classificamos pessoas em grupos semelhantes, a partir da nossa percepção para compreensão de diversidade

humana, classificando-as em raças e etnias (Vala, 2021).

Como referido, o racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou grupos sociais, com base em características físicas reais ou imaginadas, através de demarcações culturais internas que definem padrões de comportamento. Porém, também está vinculado à dominação de um grupo sobre outro considerado socialmente inferior, em que é estabelecida uma relação de poder e dominação. Envolve um conjunto de crenças, adaptadas a depender dos contextos históricos, sociais e psicológicos. O racismo pode ser expresso em três níveis: individual, institucional e cultural (Lima & Vala, 2004).

O nível Individual, pode ser expresso de forma consciente ou inconsciente. As atitudes que são implícitas são expressas em três níveis: cognitivo, afetivo e comportamental, no entanto, o racismo individual está próximo do conceito de preconceito, pois o fator psicológico do fenômeno sobressai o fator político. Nesta concepção, não se pode considerar a existência de uma sociedade e de instituições racistas, mas sim de indivíduos racistas que agem isoladamente ou em grupos (Lima, 2020).

O nível Institucional, diferente do individual, não se expressa em atitudes individuais, mas em seu nível macro, a partir do funcionamento de instituições que têm a raça como embasamento para a oferta de privilégios ou desvantagens para um grupo. Portanto, o racismo não se configura como uma ação isolada, mas, a partir de expressões utilizadas por determinados grupos que regem instituições para impor seus próprios interesses políticos e econômicos, ou seja, o grupo dominante institucionaliza seus interesses e os impõe à toda sociedade (Almeida, 2019).

O racismo institucional é expresso, por exemplo, no não recrutamento e seleção de pessoas de determinadas raças ou etnias, na ocupação de mulheres negras em cargos com menores salários, na preferência de pessoas com o mesmo perfil em cargos de comando e visibilidade, na organização das instituições, no não acesso do negro à justiça, moradia e educação, nos elevados percentuais de vítimas negras à violência policial e médica, entre outras situações. No contexto educacional, o racismo institucional aparece, por exemplo, nos altos índices de evasão escolar de alunos negros, quando parte da equipe gestora e do corpo docente é formado por brancos, quando os livros didáticos, o plano-pedagógico e até as brincadeiras dialogam exclusivamente com a cultura eurocêntrica (Bento, 2022; Lima, 2020). Este último diz respeito conjuntamente ao racismo cultural, que também acontece na estrutura escolar, através do apagamento da cultura afro-brasileira dos currículos estudantis, por exemplo, que remete ao racismo cultural.

Por sua vez, o nível Cultural é expresso quando as culturas de um povo são

apagadas a favor da imposição de outra. É baseado no etnocentrismo, na desvalorização das artes, da religião, das tradições e dos valores dos grupos étnico-raciais minoritários. Na arte, por exemplo, o grupo dos negros, por vezes, aparece como subalternizado ou invisibilizado. Essa esfera do racismo contribui diretamente com estereótipos sociais negativos direcionados aos grupos e à discriminação racial (Lima, 2020).

O Preconceito, inicialmente definido por Allport (1954) como uma atitude hostil, na Psicologia Social, é compreendido como processos cognitivos (estereótipos), afetivos (aversão) e comportamentais (discriminação), direcionados a um indivíduo ou grupo por fazer parte de grupos socialmente desvalorizados (Zanna & Rempel, 1988; Lima, 2013; Lima 2020). Segundo Allport, o preconceito é aprendido socialmente através dos agentes de socialização, como a família e a escola (França & Da Costa Silva, 2021). A partir das relações intergrupais, o preconceito também é entendido como diferenciação e separação entre o endogrupo e o exogrupo, e a valorização do meu grupo junto ao menosprezo ao que é do outro grupo (Tajfel, 1982). Isso também está vinculado à relação de poder, hierarquização e dominação entre os grupos na busca por justificativas aos atos discriminatórios (Pereira, Torres & Almeida, 2003).

Já o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias (Almeida, 2019). Considerar que os negros não são confiáveis ou que os indígenas moram na floresta e vivem só da caça e pesca são exemplos de estereótipos contra esses grupos, baseados na raça e na etnia dessas populações. Todavia, o racismo é mais do que um preconceito, pois é um fenômeno mais abrangente. Além de atitudes negativas, ele está embasado na inferiorização de alguns grupos étnico-raciais e nas relações de poder e dominação envolvidas nesse processo (Vala, 2021).

Os estereótipos referem-se à parte cognitiva do preconceito, o que determina nossas avaliações sobre um indivíduo ou grupo, baseadas em conhecimentos e expectativas prévias (Brown, 2010; Tajfel, 1982). Podem ser definidos como uma crença que é coletiva e compartilhada, dotada de traços psicológicos, morais ou físicos, direcionados a grupos de indivíduos (Krüger, 2004). Nos estereótipos estão grande parte do embasamento para a desigualdade e discriminação de grupos étnico-raciais (Vala, 2002).

A discriminação refere-se aos aspectos comportamentais do preconceito (Zanna & Rempel, 1988). O tratamento diferenciado de grupos racializados e o impedimento de direitos individuais, pelo pertencimento a grupos diferentes, está ligado à relação de poder e dominação de um grupo sobre o outro, utilizado para atribuir vantagens

ou desvantagens a um indivíduo por pertencer a um grupo privilegiado ou não (Almeida, 2019). Além disso, a discriminação está imposta pela sociedade ao povo negro através dos trabalhos subalternizados, da violência obstétrica, do desemprego, dos salários menores e do genocídio. Faz-se presente na vida do indivíduo em várias etapas, desde a educação infantil. Pode-se perceber a discriminação racial na escola através da evasão escolar e dos desempenhos educacionais prejudicados dos estudantes negros (Ferreira & Camargo, 2011; Bento, 2022).

A partir das vivências de discriminação por crianças e adolescentes, do apagamento durante vários anos da história do povo negro dos planos-pedagógicos e do currículo escolar e da luta no Movimento Negro, desde a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a Constituição Federal de 1988 e 1999 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), fala-se sobre o direito igualitário para todos os indivíduos, como a educação e o dever do Estado para sua efetivação, acesso e permanência na escola. Em 2023, passou a ser obrigatória a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede Básica de Ensino. Com a inclusão de temáticas como “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003). Refere-se à importância da Socialização Étnico-racial na vida e no desenvolvimento do indivíduo desde a infância.

Diante das várias expressões do racismo na sociedade, é sabido que ele também está presente nas instituições. Portanto, o próximo tópico abarca o desenvolvimento da Teoria da Socialização Étnico-racial e a importância da sua inserção na Ensino Básico brasileiro para uma educação antirracista, com possíveis contribuições positivas para as relações interpessoais no contexto escolar e, conseqüentemente, fora dele.

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ESCOLAR

Diante das várias experiências negativas que indivíduos negros vivenciam no ambiente escolar, percebe-se que a socialização étnico-racial e a promoção para uma educação antirracista são indispensáveis. Depois da compreensão da ideia de racialização e etnização, das contribuições para a instauração do racismo na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições, e das discussões sobre os fenômenos que se interseccionam com o racismo, cabe discorrer sobre o desenvolvimento da Teoria da Socialização Étnico-racial na Psicologia Social e as contribuições para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Quais os impactos a prática da socialização étnico-racial podem exercer no combate do racismo no Ensino Básico

brasileiro?

A escola é um espaço de aprendizagem, de repasse e compartilhamento de conteúdo, mas também se constrói na partilha de valores e crenças, 'por isso, conseqüentemente, podem estar presentes os preconceitos e a discriminação de raça, gênero e classe. Em contrapartida, pode ser espaço de construção de identidades, sobretudo a racial. Como lugar de transmissão do conhecimento sobre grupos racializados e sua cultura, o contexto escolar pode valorizar as diferenças étnico-raciais, mas também estigmatizá-las, segregá-las ou negá-las (Gomes, 2002b). Porém, o racismo no ambiente escolar tende a ser sutil, camuflado, justificado ou negado, pois escola ainda é uma instituição afetada pelo racismo em todas as suas estruturas (Carvalho & Matos, 2020; Feitosa dos Santos, 2014; Moreira-Primo & França, 2020; Santos, França & Moreira-Primo, 2020).

A Socialização pode ser entendida como um processo que faz parte da humanização no processo psicossocial de constituição de um indivíduo como ser social, e constitui-se em diversos espaços sociais, como família, comunidade, mercado de trabalho e, principalmente, na escola. Faz parte de toda trajetória de vida, a começar na infância, período que tem seu maior nível de significância, sendo contínua e desenvolvimental. É formada por um processo adaptativo, que possibilita aos indivíduos a aquisição de habilidades necessárias que contribuem para torná-lo membro participativo na sociedade na qual está inserido (França, 2023). Isso acontece através do repasse de informações aprendidas por uma geração para a próxima, com informações que se ressignificam a partir de novas experiências vivenciadas (Hughes et al., 2006; França, 2023).

A Socialização pode ser dividida em dois momentos, primário e secundário. O primário diz respeito à primeira experiência de socialização do indivíduo na infância. Já "a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade" (Berger & Lukmann, 1985, p. 175). Pode-se considerar que a Socialização primária se refere ao contato do indivíduo com a primeira agência socializadora, a família, primeiro grupo de inserção social. E como nível secundário da Socialização, temos a escola e os pares como exemplo. A escola costuma fazer parte do indivíduo logo na infância, tornando-a como seu segundo lugar de socialização, mas com uma diversidade maior de relações étnico-raciais (França, 2023).

Já a Socialização Étnico-racial faz parte da constituição e conscientização dos indivíduos enquanto seres membros de um grupo étnico-racial e participantes de valores e culturas. Caracteriza-se pelo ato de "produzir a conscientização sobre o pertencimento a um grupo étnico e racial, sobre o valor social dos grupos, bem como o fornecimento de estratégias proativas e protetivas às relações étnico-raciais face ao

preconceito contra grupos estigmatizados” (França & Da Costa Silva, 2021, p. 59).

De forma mais ampla, a socialização étnico-racial compreende os processos de transmissão de conhecimentos sobre raça e etnia pelas agências de socialização, formados por um conjunto de comunicações verbais ou não verbais, intencionais ou não-intencionais, transmitidas por agentes socializadores, como pais e professores (Hughes e Chen, 1999; Hughes et al., 2006; França & Da Costa Silva, 2021; França, 2023). As mensagens socializadoras são compostas tanto por verbalizações explícitas, quanto obtidas pela observação de comportamentos e regularidades sociais, na relação com o outro, como na escola, na família, nos amigos e nas mídias (França, 2023; Hughes et al., 2017).

Numa recente revisão de literatura, Moreira-Primo e França (2024) observaram que determinadas mensagens de socialização étnico-racial produzem benefícios para o bem-estar e o desenvolvimento de crianças e jovens, gerando impactos positivos na identidade e na saúde mental de indivíduos negros e de outros grupos minoritários. Além disso, a socialização étnico-racial contribui na valorização da diversidade étnico-racial, no enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, bem como na constituição de uma branquitude crítica e consciente dos efeitos negativos e deletérios do racismo para indivíduos negros (França & Da Costa Silva, 2021; Moreira-Primo, 2024).

Na escola, a socialização étnico-racial cumpre um papel importante no enfrentamento do racismo e pode ser uma ferramenta poderosa, utilizada pelos professores, para a desconstrução de preconceitos contra a população negra. Deste modo, a escola, como uma potente agência socializadora, deve atuar na promoção de ações antirracistas e contribuir constantemente na prevenção e no combate do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar a socialização étnico-racial pelo viés da Psicologia Social. Discutiu-se os processos de racialização e etnização, considerando sua evolução conceitual, examinou-se o racismo, o preconceito racial e os demais fenômenos que envolvem o indivíduo na relação intergrupar na sociedade, marcada pela estigmatização dos grupos minoritários, sobretudo o dos negros. Verificou-se que a herança escravocrata e colonizadora perpetuou o bônus para uns e ônus para outros, invisibilizando a democracia (Bento, 2022). Posteriormente, discutiu-se sobre o enfrentamento ao racismo, através da Socialização Étnico-racial na escola, como um promotor da educação antirracista.

A discussão possibilitou o conhecimento, além do racismo, de seus efeitos

deletérios às identidades negras, a compreensão das potencialidades da socialização étnico-racial no contexto escolar para prevenção e enfrentamento do racismo. Porém, para que haja encaminhamentos futuros na prática, é necessária a compreensão por toda a comunidade escolar, acerca do fenômeno e de todos os seus fatores envolvidos e “clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar modos de conhecimento e pela desconstrução de antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula” (bell hooks, 2017, p. 45).

REFERÊNCIAS

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley.
- Almeida, S. L. (2019) *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.
- Bento, C. (2022). *O Pacto da branquitude*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis Vozes. 1895.
- BRASIL. (1991) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Buosi, G., & Sales, A. (2024, maio 27). ‘Macaco’, ‘volta pra senzala’: família de aluno denuncia racismo em colégio particular de Brasília. G1 Distrito Federal. <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2024/05/27/macaco-volta-para-senzala-familia-de-aluno-denuncia-racismo-em-colegio-particular-de-brasilia.ghtml>
- Cabecinhas, R. (2010). *Expressões de racismo: mudanças e continuidades*. In: Mandarino, A.C.S. & Gomberg, E. (Eds.) *Racismos: Olhares plurais*. 11-43. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37335>
- Caparelli, K., & Alves, L. (2023, abril, 27). *Menina é xingada de ‘macaca preta’ na aula, e professora rebate aluno: ‘Você só é um pouco mais claro e sabe que cor tem’*. G1 Rio de Janeiro. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/04/27/menina-e-xingada-de-macaca-preta-na-aula-e-professora-rebate-aluno-voce-so-e-um-pouco-mais-claro-e-sabe-que-cor-tem.ghtml>
- Carvalho, D. M. S., & Matos, P. M. (2020). *O Negro no Espaço Escolar: acesso, dificuldades e enfrentamento ao Racismo*. In Lima, M. E. O; França, D. X; Freitag, R. M. K. (Orgs.) *Processos Psicossociais de Exclusão Social*. Editora Edgard Blücher Ltda. São Paulo.
- Cashmore, E. (2000). *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro Edições.
- CNN Brasil. (2023, março 14). *Aluno entrega esponja de aço para professora negra no DF*. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aluno-entrega-esponja-de-aco-para-professora-negra-no-df/>
- Feitosa dos Santos, C. (2014). *Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores* (Dissertação

de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Ferreira, R. F., & Camargo, A. C. (2011). *As relações cotidianas e a construção da identidade negra*. Psicologia: Ciência E Profissão. vol. 31. n. 2. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013>.

França D. X. (2023). *A socialização*. In Psicologia social: Temas e teorias In Camino, L., Torres A. N. R., Lima, M. E. O. & Techio, E. M. (Orgs.), Psicologia social: Temas e teorias (3ª ed. Revisada e ampliada, pp. 355-398). São Paulo: Blucher, 2023.

França, D. X., & Silva, K. C. (2021). *A Psicologia Social do Desenvolvimento nas relações raciais e racismo*. Blucher editora, Open Access.

Gomes, N. L. (2002a). *Educação e Identidade Negra*. Aletria: Revista de Estudos. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>

Gomes, N. L. (2002b). *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?*. Revista Brasileira de Educação. n. 21. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

hooks, bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Hughes, D., & Chen, L. (1999). *The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective*. Em L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (eds.), Child psychology: A handbook of contemporary issues. Psychology Press.

Hughes, D.; Harding, J.; Niwa, E.Y.; Del Toro, J.; Way, N. (2017). *Racial Socialization and Racial Discrimination as Intra and Intergroup Processes*. In Rutland, Adam; Nesdale, Drew & Brown, S. Christia. Handbook of Group Process in Children and adolescents. Willey Blackwell. 2017.

Hughes, D.; Rodriguez, J.; Smith, E. P.; Johnson, D. J.; Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). *Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study*. Developmental Psychology. v.42, n.5, 747-770, 2006. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747>

Vala, J. (2021). *Racismo, hoje: Portugal em contexto europeu*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. 146, [5] p. 10-146. Lisboa. /<https://gruponsepr.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/racismo-hoje-jorge-vala.pdf>

Kempfer, A. (2024, março 11). *Pai invade escola municipal e agride menina negra de 4 anos que abraçou o filho*. Campo Grande News. <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pai-invade-escola-municipal-e-agride-menina-negra-de-4-anos-que-abracou-o-filho>

Krüger, H. (2004). *Cognição, estereótipos e preconceitos sociais*. In M. E. O. Lima e M. E. Pereira (Orgs.), Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas. EDUFBA. Salvador,

23-40.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Lima, M. E. O. (2013). *A socialização e as relações interétnicas*. In Camino, L., Torres A. N. R., Lima, M. E. O. & Pereira, M. E (Orgs.), *Psicologia social: Temas e teorias*. 2ª ed., 541-587. Brasília: Technopolitik.

Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo*. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo*. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411, 2004. <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>

Moreira-Primo, U. S., & França, D. X. de. (2020). *Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática*. *Debates em Educação*, 12(26), 176–198. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198>

Moreira-Primo, U. S., & França, D. X. (2024). Socialização étnico-racial parental: contribuições para o bem-estar e desenvolvimento de crianças e jovens. *Psicologia Argumento*, 42(116). <https://doi.org/10.7213/psicolargum.42.116.AO15>

Moreira-Primo, U. S. (2024). *O papel protetivo da socialização étnico-racial dos pais na identidade étnico-racial de crianças negras*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2024.

Pereira, C., Torres, A. R. R., & Almeida, S. T. (2003). *Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), pp. 95-107. <https://www.scielo.br/j/prc/a/B8xn3m8C4y3SfMqSTkw3RPc/abstract/?lang=pt>

Phoenix, A. (2022). *Humanizing racialization: Social psychology in a time of unexpected transformational conjunctions*. *British Journal of Social Psychology*, 61(1), 1-18.

Redação Terra (2023, março 27). *Aluno autor de ataque em escola teria proferido xingamentos racistas e avisou nas redes o que faria, diz jornal*. *Redação Terra*. <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/aluno-autor-de-ataque-em-escola-teria-proferido-xingamentos-racistas-e-avisou-nas-redes-o-que-faria-diz-jornal,dd6d465b6187b05bcff197b04f016da0r12r5e6l.html>

Richeson, J. A; Sommers, S. R. (2016). *Toward a Social Psychology of Race and Race Relations for the Twenty-First Century*. *Annual Review of Psychology*, 67, 439-63.

Santos, J; França, D. X., & Moreira-Primo, U. S. (2020). *Socialização Étnica de Professores*. In Lima, M. E. O; França, D. X; Freitag, R. M. K. (Orgs.) *Processos Psicossociais de Exclusão Social*. Editora Edgard

Blücher Ltda. São Paulo.

Souza Filho, E. F., & Martins, E. (2022). *Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar*. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 48. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239195>.

Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

Tajfel, H. (1982). *Social psychology of intergroup relations*. Annual Review of Psychology, 33, 1–39.

Urciuoli, B. (2020). *Racializing, ethnicizing, and diversity discourses*. The oxford handbook of language and race, 108-127.

Zakharov, N., & Zakharov, N. (2015). *Race, racialization and racism: a new theoretical framework*. Race and racism in Russia, 46-78.

Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). *Attitudes: A new look at an old concept*. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zembylas, M. (2010). *Racialization/ethnicization of school emotional spaces: The politics of resentment*. Race Ethnicity and Education, 13(2), 253-270.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOCENTE

Adrielle Andrade Passos

Beatriz Menezes De Jesus

Mayara de Almeida Lima Ribeiro

Lavinia Teixeira-Machado

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

A acessibilidade ao ambiente escolar e aos recursos didáticos e pedagógicos é ainda um grande desafio. Torna-se necessário buscar meios de garantir a universalização do acesso à educação básica a estudantes com deficiência, uma vez que não basta apenas incluir, é necessário também garantir a permanência e a aprendizagem desses alunos, o que requer que as instituições de ensino adequem suas condições para tornar essa proposta viável. A efetivação da proposta inclusiva supõe romper com os padrões tradicionais e promover condições que viabilizem o direito de aprender (Pereira & Guimarães, 2019).

A perspectiva inclusiva tem como marcos principais a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca, que tem como princípio fundamental o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1998).

O censo demográfico de 2022 apontou que 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais no Brasil possuem pelo menos algum tipo de deficiência, o que corresponde a 8,9% da população brasileira. A Região Nordeste concentra o maior percentual da população brasileira com algum tipo de deficiência, 10,3% da população total da região (IBGE, 2024). Como resultado das demandas da sociedade e dos movimentos sociais, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, objetiva garantir mais dignidade à pessoa com deficiência (PcD), bem como às suas famílias e comunidades (Decreto nº 11.793/2023).

Segundo a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, PcD é definida no Art. 2º como: “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) diz respeito à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) ou com transtornos de aprendizagem em classes comuns de ensino (M.E.C., 2008). É apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art. 58, preconiza educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, promulgado no Brasil pelo decreto nº 6949, em 2009.

Nessa perspectiva, a lei visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas (Lei nº. 9.394/1996; MEC, 2008).

Freire (1987) salienta que a superação dos mecanismos de dominação social dos quais geram relações desiguais se dá pelas relações entre reflexão e ação:

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987, p. 67).

Nessa direção, a Metodologia da Problematização, através do Método do Arco, desenvolvido por Charles Maguerez, é um caminho promissor para abordagem de uma educação problematizadora, contextualizando e situando-se na observação da realidade, no reconhecimento de sua experiência prévia e na sua busca por alternativas criativas para a resolução dos problemas relacionados a uma realidade concreta no sentido de solucioná-los (Berbel, 1996; Colombo & Berbel, 2007; Freire, 1987; Silva & Scapim, 2011).

Existem esforços para condução da educação na perspectiva inclusiva no ensino regular. A utilização de estratégias ativas de ensino pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência em processos educativos (Szumski, Smogorzewska & Grygiel, 2022; Van den Helder et al., 2024). A educação problematizadora, inspirada nos princípios de Paulo Freire (1980), visa promover uma aprendizagem crítica e reflexiva, onde os educandos são incentivados a questionar e entender o mundo ao

seu redor. Ao implementar essa abordagem em uma sala regular de ensino que inclui estudantes com deficiência na educação básica, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são endereçados, especialmente os ODS 4 (educação de qualidade), 8 (trabalho decente e crescimento econômico), 10 (redução das desigualdades) e 16 (paz, justiça e instituições eficazes) (The Global Goals, 2024).

Assim, buscou-se promover aos professores da rede básica de ensino do município de Itabaiana, no Estado de Sergipe, nordeste brasileiro, reflexões à promoção da educação na perspectiva inclusiva de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, de modo que possam se posicionar criticamente diante das questões que envolvem as interferências da sociedade na diversidade humana. Esperava-se que essa abordagem se constituísse numa experiência promissora da educação a partir da problematização, servindo de base para práticas pedagógicas exequíveis.

A AÇÃO

A ação de extensão foi realizada em parceria com a Universidade Federal de Sergipe e Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana/SE, voltada para desmistificar a PcD e compartilhar possíveis estratégias no processo ensino-aprendizagem-avaliação de estudantes com deficiência para professores da rede básica de ensino. Foram ofertadas vagas para o curso “Desmistificando a pessoa com deficiência na educação básica”, com carga horária de 60 horas. Aconteceram seis encontros, sendo três presenciais e três remotos, por meio da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz. O arco é composto por cinco etapas que envolve: (1) observação da realidade, através do levantamento dos conhecimentos prévios sobre a situação e seleção de um problema a ser estudado; (2) identificação dos pontos-chave do problema de estudo, um momento de análise e reflexões dos fatores relacionados com o problema; (3) teorização, etapa que consiste em aprofundamento dos conhecimentos sobre o problema estudado; (4) construção de hipóteses possíveis para a solucionar o problema; e (5) aplicação à realidade, fase em que são colocadas em prática as ações para transformar a realidade (Berbel, 1996).

Inicialmente, a proposta do evento foi compartilhada virtualmente via aplicativo *WhatsApp*® e em reunião para professores pela Secretaria de Educação do Município, e os interessados fizeram sua inscrição através do portal de cursos e eventos da Universidade Federal de Sergipe. O curso teve a participação de 206 professores da rede básica de ensino do município de Itabaiana/SE

Os encontros presenciais ocorreram no auditório da Secretaria Municipal de Educação do município de Itabaiana/SE, com duração de quatro horas. Já os encontros remotos foram realizados via plataforma *Google Meet*, com link

compartilhado previamente através do grupo criado no *WhatsApp*[®] com os professores inscritos e *e-mail*. Assim, durante os encontros foram abordados conteúdos conforme descritos na Tabela 1.

Tabela 1

Conteúdos abordados por encontro

Encontro	Formato	Conteúdo
1º	Presencial	Apresentação do curso, histórico dos direitos humanos de PcD, capacitismo, estigma, legislação vigente
2º	Presencial	Transtornos do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Transtorno de aprendizagem
3º	Remoto	Apresentação de estratégias ativas, Problematização
4º	Remoto	Aprendizagem baseada em jogos, sala invertida, aprendizagem por projetos
5º	Remoto	Síntese do conteúdo apresentado e retirada de dúvidas
6º	Presencial	Apresentações das experiências em estratégias ativas

O primeiro encontro aconteceu presencialmente para apresentar a equipe que estava desenvolvendo a ação, assim como a proposta do curso, com sumário dos conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas, datas e horários. Em seguida foi ministrada uma palestra expondo os direitos de PcDs, em que foi mencionada a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, diferenciando o modelo médico do modelo social, como também elucidou sobre capacitismo e estigmatização, caracterizações impostas a uma pessoa ou grupo de pessoas que não se adequam às imposições da aceitação social, refletindo em discriminação e violências praticadas contra as pessoas com deficiência. Também foi discutido no primeiro encontro as políticas públicas que envolvem a PcD, os tipos de deficiência e legislação vigente no país e no estado, com base no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No segundo encontro, também presencial, foi dada a continuidade da exposição ao conteúdo proposto. Foi iniciada com uma dinâmica envolvendo a participação de cinco professores com a intenção de demonstrar e abordar sobre a importância da confiança, assim como a influência do ruído externo para concentração, aproveitando para iniciar a abordagem sobre os transtornos do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e transtorno de aprendizagem. Foi exposto sobre cada transtorno em relação à definição, etiologia, características e possíveis estratégias de ensino-aprendizagem-

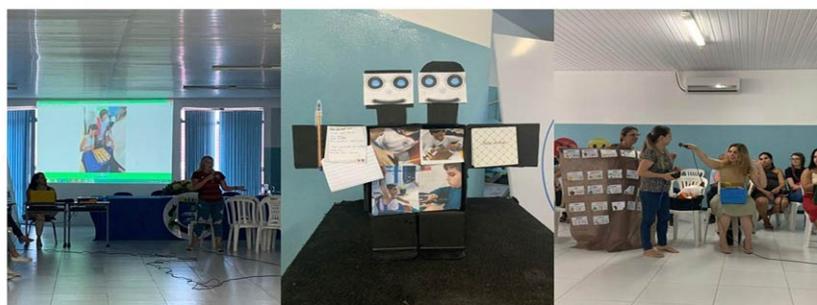
avaliação que poderiam contribuir para o desenvolvimento de estudantes neurodivergentes.

Aproveitando a temática, no terceiro e quarto encontro, ambos de forma síncrona, foi apresentado para os professores algumas estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação que poderiam abordar o conteúdo em sala de aula, como: metodologia ativa, problematização, aprendizagem baseada em jogos, sala invertida e aprendizagem por projetos. Após a finalização desse conteúdo, no quinto encontro foram retiradas as dúvidas dos participantes. Foi proposta como atividade de avaliação do curso que os participantes utilizassem alguma das estratégias apresentadas para utilizar em sala de aula, registrassem a experiência e enviassem fotos ou vídeos.

O último encontro foi realizado presencialmente para realização de um momento em que os participantes apresentaram e compartilharam suas experiências (Figura 1). Os professores foram participativos, fizeram exposição de fotos, vídeos e outras estratégias utilizadas em diferentes disciplinas, como: português, matemática, história e geografia.

Figura 1

Exposição das abordagens realizadas pelos professores em sala de aula.



Nota: Autoria própria.

O QUE PODEMOS REFLETIR?

A inclusão de pessoas com NEE nas salas de aula regulares é um princípio fundamental para promover a equidade e a diversidade no ambiente escolar (Brasil, 2008). No entanto, essa inclusão também traz grandes desafios para os professores. Estes, já lidam com uma carga de trabalho considerável, que inclui planejamento de aulas, correção de provas, atendimento aos pais, entre outras responsabilidades (Facci,

Urt, & Barros, 2018). A inclusão de estudantes com NEE pode aumentar essa carga, devido a inexperiência da maioria dos professores acerca do atendimento educacional especializado (AEE), como sendo específico para professores que tenham a especialização. A falta de recursos materiais e humanos, como assistentes educacionais, materiais adaptados e tecnologias assistivas, também contribui para a dificuldade de implementar uma inclusão efetiva (Costa-Renders, Bracken & Aparício, 2020). Além disso, muitos professores não receberam formação adequada para lidar com as diversas necessidades educacionais dos estudantes em suas respectivas salas de aula. Isso pode gerar insegurança e estresse, além de impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido a esses estudantes (Almeida & Teixeira, 2011).

Diante do exposto, é importante ressaltar que a educação continuada é necessária por permitir que os professores se tornem profissionais críticos e reflexivos, e mantenham atualizados com as mais recentes estratégias e tecnologias de ensino que podem atender às necessidades individuais de estudantes com deficiência e necessidades específicas, para garantir melhores resultados acadêmicos e sociais (Friend & Cook, 2016). Além disso, a educação continuada pode promover um ambiente de sala de aula inclusivo, onde todos os estudantes se sentem incluídos, valorizados e apoiados, promovendo a diversidade, a empatia e o respeito mútuo (Florian, & Black-Hawkins, 2011). Portanto, enfrentar os desafios através de recursos adequados, atitudes positivas e programas eficazes de desenvolvimento profissional é essencial para o sucesso da implementação da educação de qualidade para todas as pessoas.

A proposta apresentada visou mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e questões pedagógicas práticas, de maneira que viabilizasse a superação de paradigmas no ambiente de ensino, construindo um processo didático em que estejam educandos e educadores para o exercício de uma cidadania ativa, eliminando as barreiras educacionais que possam tornar uma prática excludente. A proposta possibilitou a todos os participantes a oportunidade de acessar conhecimentos referentes às questões que envolvem os temas do ensino regular, propiciando a formação de uma consciência coletiva da diversidade e do ensino de qualidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALCANÇAR OS DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O pertencimento no espaço educacional é de extrema importância para estudantes com deficiência e necessidades específicas, entretanto, o maior desafio é a garantia da qualidade da educação. A educação inclusiva baseia-se na ideia de que

todos têm a capacidade de aprender e que as diferenças devem ser reconhecidas, aceitas, valorizadas e abordadas. Em 2015, a Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável foi adotada e apela ao compromisso de alcançar 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para acabar com todas as formas de pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade (The Global Goals, 2024). No centro da Agenda 2030 está o compromisso de “não deixar ninguém para trás” e de chegar primeiro aos que estão mais atrás (The Global Goals, 2024). As pessoas com deficiência estão entre os grupos mais vulneráveis da sociedade e enfrentam frequentemente barreiras no acesso a programas e serviços regulares, incluindo educação (Tebbutt et al., 2016; Unicef, 2021).

Apesar destas leis e políticas não discriminatórias, a literatura sugere que as pessoas com deficiência e as suas famílias fazem frequentemente parte de um sistema educativo deficiente que não satisfaz as suas necessidades, levando a experiências de preconceito, exclusão e discriminação (Higgins, 2001). As barreiras que estas pessoas enfrentam incluem ritmo de aprendizagem mais lento, mobilidade e comunicação (Nasir & Efendi, 2017). A utilização eficaz da tecnologia assistiva (TA) (*i.e.* sistemas e serviços relacionados com o fornecimento de produtos de assistência, que mantêm ou melhoram o funcionamento e a independência da pessoa, promovendo assim o seu bem-estar), pode auxiliar a rede de ensino a reduzir barreiras para as pessoas com deficiência, visto que ela varia de dispositivos simples, como audiolivros, a sistemas mais complexos, como *software* de conversão de fala em texto. Exemplos de TA incluem: adaptação académico-pedagógica, língua de sinais, produtos como aparelhos auditivos, cadeiras de rodas, aparelhos de comunicação, óculos, próteses ou outros dispositivos que promovem a independência funcional da pessoa (Edyburn, 2013; Mensah-Gourmel et al., 2023; Tebbutt et al., 2016).

A utilização de TA aproxima-se da consecução do ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, ao focar na aprendizagem personalizada e no desenvolvimento de competências. (The Global Goals, 2024). Assim, os professores envolvidos na ação relataram que, ao adotar as práticas aprendidas no curso em sala de aula, perceberam que as barreiras excludentes e marginalizantes foram reduzidas quando os estudantes com deficiência foram tratados como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. O curso também permitiu a adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes, garantindo o suporte necessário para atingir o pleno potencial.

Professores da rede básica que adotam práticas problematizadoras se tornam facilitadores da aprendizagem crítica e inclusiva, o que pode aumentar sua satisfação e

eficácia no trabalho. O ODS 8 promove o trabalho decente e o crescimento econômico inclusivo e sustentável (The Global Goals, 2024). Ao incentivar a reflexão crítica proposta pela metodologia da problematização, os professores perceberam que o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais importantes para o desempenho acadêmico e pessoal foram contemplados. A proposição do curso na perspectiva problematizadora despertou nos professores participantes o entendimento da educação inclusiva de forma reflexiva e crítica, a qual também estimula seus educandos para o mercado de trabalho, sendo capazes de pensar de maneira independente e a solucionar problemas complexos.

O combate às desigualdades está exposto no ODS 10 (The Global Goals, 2024). Podemos destacar três pontos que fomentamos: a igualdade de oportunidades, o empoderamento e o combate ao preconceito (Teixeira-Machado, 2024). A educação problematizadora associada ao uso da TA promove a igualdade de oportunidades, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade (Freire, 1980; Teixeira-Machado, 2024). Ao fomentar a reflexão crítica e a participação ativa, essa abordagem empodera estudantes com deficiência, dando-lhes voz e agência para participar plenamente na sociedade. A convivência em um ambiente inclusivo ajuda a combater preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade (Freire, 1980; Park, Ryu & Yang, 2021; Lepri, 2023; Teixeira-Machado, 2024).

A educação problematizadora incentiva o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo, consolidando o ODS 16 que, visa promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável (The Global Goals, 2024; Hope, 2020). Com ela, estudantes aprendem a resolver conflitos de forma pacífica e a valorizar as diferenças. A inclusão de estudantes com deficiência em uma educação problematizadora reforça a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de contribuir e prosperar (Tebbutt et al., 2016).

A colaboração realizada entre a universidade e a Secretaria de Educação também pode ser entendida pelo apelo do ODS 16, ao fortalecer a responsabilidade social e a missão de garantir a paz e o respeito, fundamentais para a transformação social e para a promoção da equidade na educação. Estas parcerias facilitam o desenvolvimento e a implementação de programas e políticas educativas inovadoras que atendam às diversas necessidades dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Além disso, estas iniciativas podem contribuir para mudanças no desempenho acadêmico com resultados educacionais promissores dos estudantes, com vistas à reflexão crítica do modelo atual de ensino que exclui e marginaliza a PcD. Na figura 2 estão as professoras e alunos da Universidade que realizaram a ação de extensão em parceria

com os gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 2

Equipe da Universidade Federal de Sergipe e da Secretaria de Educação de Itabaiana/SE.



Nota: Autoria própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência não é centrada nas condições individuais, mas é uma consequência das limitações funcionais impostas pelo ambiente que prejudicam a execução de atividades e, em decorrência disso, impõem restrições da participação da PcD no seu meio social (Oliver, 2013). Assim, as instituições de ensino precisam adequar suas práticas para atender as especificidades de todos os indivíduos, garantindo condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, a proposta possibilitou oportunidades educacionais de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e questões pedagógicas práticas, para viabilizar a superação de paradigmas no ambiente de ensino, construindo um processo didático em que estejam educandos e educadores para o exercício de uma cidadania ativa, na transformação da fragilidade educacional que vivenciamos.

REFERÊNCIAS

Almeida, D. B. D., & Teixeira, R. A. G. (2011). *O contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas*. Didática e Escola em uma sociedade complexa. Goiânia: CEPED, 155-173.

Berbel, N. A. N. (1996). A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para

o plano da práxis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 17, 7-17. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/44943/30537>

Colombo, A. A.; Berbel, N. A. (2007). Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 28(2), 121-146. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3733/2999>

Costa-Renders, E. C., Bracken, S., & Aparício, A. S. M. (2020). O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. *Educação em Revista*, 36, e229690. <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>

Decreto nº 11.793, de 23 de Novembro de 2023, Diário Oficial da União [D.O.U] de 23.11.2023 (Braz.).

Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009, Diário Oficial da União [D.O.U] de 25.08.2009 (Braz.).

Edyburn, D. L. (2013). *Inclusive Technologies: Tools for Helping Diverse Learners*. Achieve Academic Success. Pearson.

Facci, M. G. D., Urt, S. D. C., & Barros, A. T. F. (2018). Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 281-290. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <http://www.jstor.org/stable/23077052>

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17º ed.

Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.

Hope Sr, K. R. (2020). Peace, justice and inclusive institutions: overcoming challenges to the implementation of Sustainable Development Goal 16. *Global Change, Peace & Security*, 32(1), 57-77. <https://doi.org/10.1080/14781158.2019.1667320>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [I.B.G.E]. (2024). *PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, Col. Leis Rep. Fed. Brasil, 1:2, Julho de 2015 (Braz.).

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Col. Leis Rep. Fed. Brasil, 12: 6544, Dezembro de 1996 (Braz.).

Lepri A. (2023). The Self-Representation of “Being Disabled”: Media Images as the Most Pervasive (Re)Producer of the Values of Society’s Culture. *Psychiatria Danubina*, 35(Suppl 3), 95-96.

Mensah-Gourmel, J., Thépot, M., Gorter, J. W., Bourgain, M., Kandalaft, C., Chatelin, A., ... & Pons, C. (2023). Assistive products and technology to facilitate activities and participation for children with

- disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2086. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032086>
- Nasir, M. N. A., and Efendi, A. N. A. E. (2017). Special education for children with disabilities in Malaysia: Progress and obstacles. *Geografia-Malaysian J. Soc. Space* 12, 10.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Park, S., Ryu, W., & Yang, H. (2021). A Study on the Life Experiences of Adolescents Who Grew up with Younger Siblings with Developmental Disabilities: Focusing on Phenomenological Analysis Methods. *Brain sciences*, 11(6), 798. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060798>
- Pereira, C. A. R., & Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 571-586. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Ministério da Educação [M.E.C], Janeiro de 2008 (Braz.).
- Silva, A., & Scapin, T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional* 22(50), 537-552. <https://doi.org/10.18222/eae225020111969>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education—Does the type of inclusion matter? *PLoS ONE* 17(7), e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Tebbutt, E., Brodmann, R., Borg, J., MacLachlan, M., Khasnabis, C., and Horvath, R. (2016). Assistive products and the Sustainable Development Goals (SDGs). *Global Health*, 12(1), 79. <https://doi.org/10.1186/s12992-016-0220-6>
- Teixeira-Machado, L. (2024). Estigma, capacitismo e identidade social: de quem é a deficiência?. *Peer Review*, 6. <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>
- The Global Goals. (2024). *The 17 goals*. <https://www.globalgoals.org/>
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>
- Unesco. (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: ONU. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Van den Helder, C., Plak, R., Meeter, M., & Begeer, S. (2024). Longitudinal Transition Between Regular and Special Education in Autistic Children: Predictors and Policy Effects. *Journal of autism and developmental disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06369-4>

TUTORIA NO ENSINO MÉDIO E SAÚDE MENTAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE AÇÃO

Géssica Leal

Milena Aragão

André Faro

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

A Tutoria é uma das estratégias utilizadas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, na qual um professor é designado para acompanhar os estudantes ao longo da trajetória escolar. Em Sergipe, o Professor Tutor é caracterizado como pessoa de referência para lidar com as questões pedagógicas e socioemocionais dos alunos, auxiliando-os a desenvolver habilidades como autoconfiança, resiliência e resolução de problemas. Parte de suas responsabilidades envolve promover um ambiente seguro e de confiança, onde o aluno possa compartilhar suas preocupações, medos e ansiedades.

As atribuições gerais do Professor Tutor englobam conhecer o estudante em sua integralidade; ajudá-lo a desenvolver o Projeto de Vida; acompanhar o desempenho acadêmico; aumentar a motivação e confiança e auxiliá-lo a desenvolver habilidades de estudo e organização, dentre outras tarefas que visam alcançar objetivos acadêmicos e pessoais. Para tanto, o docente necessita prover uma escuta sensível e acolhedora das demandas que o estudante vivencia, sejam estas pedagógicas ou socioemocionais.

Pesquisas apontam que o maior desafio verbalizado pelos Professores Tutores reside no fato de os docentes não se sentirem capacitados o suficiente para atuar nesta função, principalmente ao se depararem com possíveis demandas de saúde mental dos alunos, situação que pode decorrer em prejuízos a saúde do professor e sua atuação laboral.

Neste enfoque, o presente texto objetiva analisar o exercício da Tutoria, a fim de identificar fatores associados à função que podem contribuir para o adoecimento físico e mental dos professores. Visa, ainda, propor possibilidades de ação na perspectiva da formação continuada com foco na Literacia em Saúde Mental, no intuito de oportunizar o apropriado manejo das demandas laborais e prevenir

quadros de adoecimento, em especial no que tange a relação com a Tutoria. Serão discutidos quatro pontos fundamentais: as finalidades e atribuições da Tutoria; as condições de saúde que podem acometer os docentes quando se deparam com demandas emocionais e psicológicas dos alunos; a autoeficácia como recurso para a adequada atuação docente; e a importância da formação de professores com foco na Literacia em saúde mental. Espera-se que as discussões promovidas neste texto, possam fomentar reflexões em relação a essa prática e auxiliar no embasamento de intervenções vinculadas tanto a formação inicial, quanto continuada dos Professores Tutores.

TUTORIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

A Tutoria é uma estratégia educacional utilizada nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Nesta, o professor acompanha o estudante de forma frequente e sistemática, compartilhando conhecimentos e vivências, no intuito de ofertar um espaço de reflexão e acolhimento. Tem como prerrogativa, auxiliar o educando nos aspectos acadêmicos, pessoais e socioemocionais (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [ICE], 2021; Secretaria de Educação do Maranhão, 2021; Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe [Seduc], 2022).

No cenário sergipano, a Tutoria passou a ser exercida a partir da implementação das escolas integrais, denominadas “Centros de Excelência”, baseadas no modelo “Escola da Escolha”, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Ministério da Educação, 2023). Como Prática Educativa, possui contornos estruturados, incluindo horários específicos e um lugar na matriz curricular (ICE, 2021).

O principal fundamento da Tutoria é a Pedagogia da Presença, que tem como essência a reciprocidade entre educando e educador, a partir de uma relação na qual compartilham tempo, experiências e exemplos (ICE, 2020). O professor deve participar ativamente da vida do aluno, extrapolando o espaço da sala de aula. A materialização desse princípio ocorre por meio do estabelecimento de vínculos de afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores (Silva, 2018).

As atividades realizadas na Tutoria englobam desde aspectos pedagógicos; até questões socioemocionais, incluindo o desenvolvimento de habilidades que possibilitam ao estudante o manejo adequado das emoções, bem como a construção do Projeto de Vida, em que o Professor Tutor deve auxiliar o aluno a estabelecer objetivos e a expandir a visão sobre si e suas decisões (Brasil, 2018). Nesse sentido, é esperado que o Tutor conheça seus tutorandos em profundidade, o que significa

investigar suas histórias de vida, composições familiares, hábitos de estudo e habilidades já desenvolvidas pelo estudante, além de avaliar seu desempenho de forma periódica, atuando principalmente na perspectiva preventiva. (ICE, 2021; Seduc, 2022).

TUTORIA E POSSÍVEIS IMPACTOS NA SAÚDE DO PROFESSOR

As atribuições do Professor Tutor são executadas paralelamente a funções já exercidas pelo docente, que consiste em planejar, desenvolver e avaliar ações educativas, visando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, sendo uma atividade complexa e multifacetada. (Tardif, 2002). Desta forma, a Tutoria pode contribuir para o aumento da sobrecarga (Luna & Filho, 2022), em especial somada a uma gama de desafios cotidianamente vivenciados, como baixos salários, problemas na infraestrutura escolar, desvios de função, altos níveis de exigência, baixo controle do trabalho, recompensas escassas, pressões laborais, indisciplina estudantil, conflitos com a gestão, violência dentro e fora da escola, tempo insuficiente para cumprir as tarefas, baixo apoio social, entre outros fatores que estão associados a piores desfechos na saúde física e mental docente (Mattos & Timm, 2021; Silva & Pinheiro, 2017; Ozoemena et al., 2021; Souza et al., 2023).

Os professores estão entre as categorias profissionais com prevalência mais alta de Transtornos Mentais Comuns (TMC), entre 40 e 58%, incluindo, além de depressão e ansiedade, sintomas, como: irritabilidade, fadiga, dificuldades de sono e concentração, queixas somáticas e sentimentos de inutilidade (Goldberg, 1994; Trevisan et al., 2022). Considerando que a Tutoria representa a adição de mais uma reponsabilidade aos professores, é possível que ela também contribua para a ocorrência de desfechos negativos. Diante disso, esta seção é dedicada a discutir três adoecimentos que podem acometer os Professores Tutores: a Síndrome de Burnout, o Estresse Traumático Secundário e a Fadiga por Compaixão.

A Síndrome de Burnout é caracterizada como uma resposta prolongada à estressores crônicos do trabalho, composta por três elementos: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (Maslach & Leiter, 2016). A exaustão emocional ocorre por esgotamento e fadiga extrema e persistente, a partir da qual o trabalhador sente que já não possui mais energia para enfrentar os desafios do trabalho. A despersonalização inclui atitudes negativas, como hostilidade ou insensibilidade direcionada as pessoas que frequentam determinado serviço. A baixa realização pessoal, por sua vez, configura-se como uma autoavaliação negativa, com sentimentos de incompetência e frustração (Maslach & Leiter, 2016).

A *Síndrome de Burnout* é um dos problemas mais frequentes entre os docentes brasileiros (Diehl & Marin, 2016; Luz & Kaefer, 2022). Pesquisas indicam que a grande quantidade de alunos por sala, elevada carga horária, más condições de trabalho, conflitos relacionais, falta de autonomia, sobrecarga de trabalho e ambiguidade de papéis são fatores de risco para a ocorrência dessa condição (Dalcin & Carlotto, 2017; Souza et al., 2023). Nesse contexto, o Professor Tutor torna-se ainda mais vulnerável ao desenvolvimento do Burnout, tendo em vista a natureza do trabalho que executa. As consequências geradas pela Síndrome de Burnout incluem absenteísmo, diminuição da produtividade, abandono laboral e aumento da probabilidade de desenvolver problemas de saúde como diabetes, distúrbios musculoesqueléticos, cardiovasculares, depressão, ansiedade, dentre outras (Vieira, 2010).

Destaca-se ainda, que ao situar a Tutoria como um espaço para manejar questões pessoais e emocionais dos alunos (Queiroz & Oliveira, 2021; Santos et al., 2012), é possível que os professores entrem em contato com relatos de eventos traumáticos vividos pelos tutorandos, como situações de violência, por exemplo (Essary et al., 2020). Lidar com este cenário, pode impactar negativamente os professores através de diferentes quadros de saúde (Eddy et al., 2020). Um deles é o Estresse Traumático Secundário, caracterizado como um conjunto de reações cognitivas, fisiológicas, comportamentais e emocionais decorrentes do conhecimento sobre uma situação traumática vivenciada por outra pessoa (Castro et al., 2018). O professor pode experimentar sintomas similares aos vivenciados pelo estudante, tais como: pesadelos, pensamentos negativos sobre si e sobre o mundo, irritabilidade, hipervigilância, e ansiedade ao ingressar na sala de aula (Essary et al., 2020; Figley, 1995).

Os Professores Tutores também estão em alto risco para o desenvolvimento da Fadiga de Compaixão, condição relacionada ao Estresse Traumático Secundário (Essary et al., 2020). Isso porque há uma alta demanda para que demonstrem empatia por seus alunos, provendo escuta e apoio emocional, ao mesmo tempo em que precisam gerenciar suas próprias emoções e todas as outras demandas relacionadas ao trabalho (Koenig et al., 2018). A Fadiga por Compaixão se refere a uma redução na capacidade empática do professor ao ser exposto às experiências adversas dos alunos, associado a um senso reduzido de autoeficácia para manejar adequadamente as demandas emocionais apresentadas pelos estudantes (Ormiston et al., 2022). Vê-se que nessa condição, as crenças dos professores em relação às próprias habilidades desempenham um papel importante, uma vez que o docente pode se sentir incapaz de manejar o sofrimento do tutorando, culminando na redução da satisfação e do desempenho laboral. A Fadiga por Compaixão pode provocar sintomas como

ansiedade, esgotamento físico e mental, alterações no sono, entre outros que impactam o funcionamento diário (Ormiston et al., 2022).

A função de Tutor pode aumentar a probabilidade de o docente desenvolver Síndrome de Burnout, Estresse Traumático Secundário e Fadiga por Compaixão, tanto pela sobrecarga física e emocional que a função provoca, quanto pela atuação mais próxima e direta com demandas relacionadas a saúde mental dos adolescentes, como depressão, ansiedade e autolesão, por exemplo, sem que haja a devida formação para a condução adequada das situações. (O'Farell, 2021; Luna & Filho, 2022). Tal fator pode contribuir para a baixa realização pessoal, acentuando sentimentos de incompetência e frustração, incidindo em seu senso de autoeficácia, constructo psicológico de grande valia por oportunizar respostas mais adaptativas frente aos desafios da vida. (Santos, 2020)

AUTOEFICÁCIA, TUTORIA E SAÚDE DOCENTE

O Professor enfrenta diversos desafios no exercício da função, os quais perpassam e ultrapassam a sala de aula, podendo tanto o espaço de trabalho, quanto a natureza laboral configurarem-se como um contexto estressor, propício ao desenvolvimento de doenças físicas e mentais.

A Psicologia da Saúde tem especial interesse na compreensão dos fatores psicológicos que mediam a relação entre um contexto estressor e o desenvolvimento de doenças. Centra-se na compreensão sobre como as dimensões biológicas, sociais e psicológicas influenciam nos processos de saúde e adoecimento. Examina, ainda, fatores que levam as pessoas a adotarem comportamentos saudáveis ou destrutivos e a enfrentarem condições crônicas e contextos de adversidades (Castro & Remor, 2018). Esse campo de estudo utiliza modelos que ajudam a explicar os motivos que levam algumas pessoas a adoecerem. Os modelos sociocognitivos, por exemplo, compreendem que as pessoas são processadoras de informações, portanto, suas percepções sobre as situações da realidade, principalmente os processos de saúde e doença, influenciam diretamente a forma como lidam com as experiências que afetam seu bem-estar (Castro & Remor, 2018).

No trabalho docente, uma variável psicológica associada a melhores quadros de saúde é a autoeficácia. (Oberger et al., 2023). Esse construto se refere a quanto o indivíduo acredita ser capaz de desenvolver determinada atividade (Bandura, 1997). No cenário escolar, relaciona-se ao julgamento dos professores sobre suas aptidões para alcançar os resultados esperados em relação ao aprendizado dos estudantes e para auxiliá-los nos demais desafios que perpassam a jornada acadêmica (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Nessa perspectiva, o comportamento do professor é

constantemente mediado pela autopercepção sobre sua aptidão para selecionar as melhores estratégias que irão ajudá-lo a alcançar os objetivos desejados (Ferreira, 2014). A autoeficácia incide nas ações docentes, através dos seus níveis de esforço, persistência e interesse de ensinar, mesmo diante das adversidades (Iaochite et al., 2011).

Nessa perspectiva, quando os professores afirmam que não se sentem preparados para exercerem a Tutoria ou quando destacam que não se sentem capazes para manejar dificuldades emocionais e psicológicas dos estudantes (Luna & Filho, 2021), é possível sugerir que suas crenças de autoeficácia estão em níveis baixos. Isso pode interferir no ajustamento psicológico do indivíduo e no aumento da probabilidade do surgimento de problemas de saúde (Santos, 2020).

Ao considerar que a autoeficácia é um recurso importante no manejo de demandas emocionais dos alunos (Graham et al., 2011; Mazzer & Rickwood, 2015), tendo em vista seu potencial de influência na adoção, iniciação e manutenção de comportamentos em saúde (Santos, 2020); torna-se basilar investir em intervenções que aumentem a autoeficácia dos Professores Tutores, o que pode ser feito através do investimento em capacitações com foco em Literacia em Saúde mental.

LITERACIA EM SAÚDE MENTAL E TUTORIA

A carência na formação inicial e continuada de professores sobre o adequado manejo de questões relacionadas a saúde mental dos estudantes, é um dos fatores que contribuem para efeitos adversos na saúde docente, tendo em vista interferir nas crenças de autoeficácia, conforme pontuado. Estudos realizados sobre a autoeficácia docente ao apoiarem estudantes com transtornos do desenvolvimento, indicaram que práticas voltadas à formação inicial e continuada podem aumentar os níveis dessas crenças, colaborando no manejo desses quadros (Martins & Chacon, 2019). Levando em consideração o contexto da Tutoria, uma possibilidade de aumentar as habilidades dos profissionais pode ser a implementação de estratégias voltadas para a Literacia em Saúde Mental.

A Literacia em Saúde Mental (LSM) se refere a conhecimentos, crenças, atitudes e habilidades relacionadas à saúde mental do indivíduo (Jorm et al., 1977). É um conceito multidimensional que possui alguns componentes, o que inclui os conhecimentos sobre o que são os transtornos mentais e como identificá-los. Engloba também as atitudes que facilitam o reconhecimento e a busca de ajuda, bem como as informações sobre causas e fatores de risco. São componentes da Literacia em Saúde Mental as informações sobre como obter ajuda profissional para si e para outros (Jorm et al., 1977). Quando os professores possuem níveis mais altos de Literacia

podem ser mais capazes de reconhecer problemas de saúde mental dos estudantes e incentivá-los a buscarem o tratamento apropriado, além de terem mais confiança para manejar essas problemáticas. Pode ser útil também, para que os docentes identifiquem em si mesmos possíveis questões relacionadas à saúde mental, o que facilita a busca por ajuda. (Yamaguchi et al., 2019).

Uma revisão sistemática analisou a efetividade de programas de Literacia em Saúde Mental para professores (Yamaguchi et al., 2019). A maioria dos estudos analisados reportou um aumento significativo nos componentes da Literacia, incluindo conhecimentos, diminuição dos estigmas, comportamentos de busca de ajuda e confiança para auxiliar os estudantes (Yamaguchi et al., 2019).

Sugere-se que intervenções com foco na LSM sejam realizadas com os Professores Tutores, tanto no intuito de aumentar suas habilidades para manejar questões socioemocionais dos estudantes, quanto como um fator protetivo para a saúde física e mental. Salienta-se que o investimento na LSM não exclui a necessidade de outras ações voltadas para a melhoria das condições de trabalho docente, bem como outros determinantes sobretudo políticos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências, transcendendo a objetividade do ensino e misturando-se com o que o professor pensa e sente sobre si e o contexto que o cerca. O exercício da profissão docente não é apartado da subjetividade do professor, sobretudo quando este assume a Tutoria, tendo em vista ser uma atividade que exige um nível de conhecimento capaz de auxiliar o estudante em seu desenvolvimento escolar, pessoal e profissional. Nessa função, o professor é a pessoa de referência para lidar com as questões socioemocionais dos alunos, sendo instado a dispor de uma escuta sensível sobre problemas que ultrapassam a dimensão pedagógica.

A Tutoria, ao manifestar o enfoque no relacionamento colaborativo, estreitando ainda mais o vínculo educador-educando, somado a uma gama de desafios que o professor enfrenta no exercício da função, como violência na escola; indisciplina; desprestígio; baixos salários; estruturas inadequadas para a atividade laboral; intensificação e sobrecarga de trabalho, incidindo na redução do tempo de lazer; entre outros, podem potencializar adoecimentos nesses profissionais.

Por isso, torna-se fundamental o investimento na formação inicial e continuada de professores, incluindo a Literacia em Saúde Mental, com vistas ao aumento da autoeficácia, a fim de fornecer maior clareza em relação ao que fazer diante de alunos com questões emocionais e psicológicas. O desenvolvimento da autoeficácia colabora

tanto para o desempenho técnico da função, quando na prevenção e promoção da saúde docente.

Salienta-se que o desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional, sendo imprescindível que as instâncias formativas abram espaço para essa compreensão e invistam na formação integral do professor, afinal, o saber utilizado no desempenho da profissão não pode ser improvisado.

REFERÊNCIAS

- Castro, E. K., & Remor, E. (2018). *Bases teóricas da Psicologia da saúde*. Appris.
- Castro, E. K., Massom, T., & Dalagasperina, P. (2018). Estresse Traumático Secundário em Psicólogos. *Revista Psicologia e Saúde*, 10(1), 115-125. <https://doi.org/10.20435/pssa.v9i3.554>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Bichoualne, A., Oubibi, M., & Rong, Y. (2023). The impact of mental health literacy intervention on in-service teachers' knowledge attitude and self-efficacy. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 10(88), 1-7. <https://doi.org/10.1017/gmh.2023.77>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL. (2024). What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2017). School Context and Educational System Factors Impacting Educator Stress. McIntyre, T. M., McIntyre, S. E., & Francis, D. J. (2017). *Educator Stress: An Occupational Health Perspective*. Springer. 101 – 126.
- Cooper, C. M., Przeworki, A., Smith, A. C., Obeid, R., & Short, E. J. (2023). Perceptions of Social-Emotional Learning Among K-12 Teachers in the USA during the COVID-19 pandemic. *School Mental Health*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.1007%2Fs12310-022-09563-w>
- Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2017). Síndrome de Burnout em professores no Brasil: Considerações para uma agenda de pesquisa. *Psicologia em Revista*, 23(2), 745-771. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n2p745-770>
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Eddy, C. L., Huang, F. L., Cohen, D. R., Baker, K. M., Edwards, K. D., Herman, K. C & Reinke, W. M. (2020). Does Teacher Emotional Exhaustion and Efficacy Predict Student Discipline Sanctions? *School Psychology Review*, 49(3), 239-255. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1733340>
- Ekornes, S. (2016). Teacher stress related to student mental health promotion: The match between

perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>

Essary, J. N., Barza, L., & Thurston, R. J. (2020). Secondary Traumatic Stress Among Educators. *Kappa Delta Pi Record*, 56(3), 116-121. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1770004>

Figley, C. R. (1995). *Compassion Fatigue: Toward a New Understanding of the Costs of Caring*. Chicago.

Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers & Teaching*, 17, 479–496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>

Goldberg D, Huxley P. *Common mental disorders: A bio-social model*. London: Tavistock; 1992. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1994.tb05916.x>

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. (2021). Tutoria: Apoio para jovens sonhadores.

Instituto de Corresponsabilidade pela educação. (2020). Caderno Modelo Pedagógico: Princípios Educativos Ensino Médio.

Jorm, A.F. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *Am Psychol.*, 67(3), 231–43. <https://doi.org/10.1037/a0025957>

Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2017). Educator Burnout and Compassion Fatigue: A Pilot Study. *Canadian Journal of School Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/082957351685017>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(103), 103-111. <https://doi.org/10.1002%2Fwps.20311>

Luna, L. C., & Filho, F. F. D. (2022). Escola Cidadã Integral: Percepções de Professores do Ensino Médio sobre a Prática da Tutoria. *Revista Insignare Scientia*, 5(3), 49-68. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n3.12752>

Luz, D. A. M., & Kaefer, C. O. (2022). A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: Uma contribuição do fazer da Psicologia. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 14(41), 19-37. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/71246>

Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32(70), 1-22. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>

Mattos, R. C. M. D., & Timm, J. W. (2021). Interfaces entre a formação de professores o bem/mal-estar na docência na educação básica. *Temas em Educação e Saúde*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15196>

Mazzer, K. R., & Rickwood, D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978119>

Menezes, M. S., & Faro, A. (2021). Avaliação da relação entre eventos traumáticos infantis e comportamentos autolesivos em adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003247126>

Ministério da Educação. (2023). Escola em tempo integral. <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>

Ministério da Educação. (2019). Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 1-31. <https://doi.org/10.3390/10.3390/ijerph20126070>

Oberg, G., Carroll, A., & Macmahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How the contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers Education*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1128618>

O'Farell, P., Wilson, C., & Shiel, G. (2022). Teachers' perceptions of the barriers to assessment of mental health in schools with implications for educational policy: A systematic review. *The British Psychological Society*, 93, 262-282. <https://doi.org/10.1111/bjep.12553>

Ozoemena, E.L., Agbaje, O.S., Ogundu, L., Ononuju, A. H., Umoke, P. C. I. U., Iweama, C. N., Kato, G. U., Isabu, A. C., & Obute, A. J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: A school-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(2327), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x>

Queiroz, L. M. S., & Oliveira, M. E.B. (2021). Tutoria, projeto de vida e a formação da juventude: Desdobramentos da reforma do Ensino Médio. *Cadernos do Aplicação*, 34(1), 849-862. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111205>

Santos, A. D., Lojo, A. C. G. F., Oliveira, B. R., Martino, C. L. S., Moura, M. L., Picchia, P. C. D., & Alves, S. S. (2012). A Tutoria na grade curricular no Ensino Médio como contribuição para a formação do grupo escolar. *Revista do NESME*, 9(1), 1-60. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v9n1/a02.pdf>

Santos, D. N. D. (2020). Autoeficácia, construtos correlatos e depressão em adolescentes. [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16107>

Santos, A. R. B., Medeiros, C. G., Santos, E. S., & Dantas, T. (2019). Importância da Tutoria no contexto da escola integral. Contribuição à história da implantação do ensino médio integral na rede pública de ensino do estado de Sergipe. In Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC.

- Santos, M. M. D., & Gondim, L. S. D. S. (2021). Contribuições da relação professor-aluno no cuidado à saúde mental de estudantes: Revisão da literatura de 2015 a 2020. *Revista Construção Psicopedagógica*, 30(31), 82-100. <https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a06>
- Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe. (2022). *Caderno Pedagógico: Tutoria*. Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral.
- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. (2022). Caderno de orientações pedagógicas para tutoria.
- Silva, A. C. C. (2018). A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados. [dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, N., & Pinheiro, D. M. (2017). Agruras no trabalho do professor. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(4), 713-721. <http://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO0928>
- Souza, M. C. L., Carballo, F. P., & Lucca, S. R. (2023). Fatores psicossociais e Síndrome de Burnout em professores da educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740>
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis: Vozes.
- Trevisan, K. R. R., Cruz, R.M., Dalagasperina, P., Ariño, D. O., & Steil, A.V. (2022). Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(1), 2145-4515. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7532>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- United Nations Children's Fund. (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>
- Vieira, I. (2010). Conceito(s) de *burnout*: Questões atuais da pesquisa e contribuição da clínica. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), 269-276. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000200009>
- World Health Organization. (2021). Mental health of adolescents. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Yamaguchi, S., Foo, J. C., Nishida, A., Ogawa, S., Togo, F., & Sasaki, T. (2019). Mental Health literacy programs for school teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Early Intervention in Psychiatry*, 1-12. <https://doi.org/10.1111/eip.12793>

AVALIAÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL NO AMBIENTE ACADÊMICO: ANTICAPACITISMO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Juliana Maria Freitas de Oliveira

Lavinia Teixeira-Machado

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda a importância da utilização da Avaliação Biopsicossocial na inclusão de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico, com vistas a mitigar as barreiras impostas pelo capacitismo. Para isso, será apresentado um breve contexto histórico a respeito da luta das pessoas com deficiência (PcD) e dos movimentos sociais que originaram o Modelo Social de avaliação da deficiência, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e, conseqüentemente, o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e a Avaliação Biopsicossocial.

Com a finalidade de aprofundar as discussões sobre a temática, o capítulo também irá pautar o relato das autoras na experiência de pesquisa no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a partir da aplicação de um formulário de Avaliação Biopsicossocial por um grupo interdisciplinar composto por pesquisadores da pós-graduação, dentre os quais pessoas com e sem deficiência, com suporte da Diretoria de Acessibilidade e Inclusão (DAIN), a qual tem como chefe a última autora deste capítulo.

As autoras do capítulo são mulheres brancas, sem deficiência. A primeira autora é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da UFS, membro da Comissão de Marketing do PPGPSI e do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA-UFS), atua como Agente Fiscal no Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 17ª Região (CREFITO-17) e é Vice-Presidente do Sindicato dos Servidores em Conselhos e Ordens de Fiscalização Profissional do Estado de Sergipe (SINDISCOSE). A autora atua na linha de pesquisa de saúde e desenvolvimento humano, na qual investiga a saúde mental de PcD em situação de vulnerabilidade. A segunda autora exerce a docência na UFS, além de ser

Coordenadora da DAIN, líder do grupo de pesquisa NÚPITA-UFS, pesquisadora e colaboradora em grupos de pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação, Saúde e Inclusão – UFS, e Neuroplasticidade e Exercício – UNIFESP), delegada da seccional Sergipe da Associação Brasileira de Fisioterapia Neurofuncional (ABRAFIN) e membro da *American Dance Therapy Association* (ADTA). A autora tem ampla experiência nas áreas de educação e fisioterapia neurofuncional, atuando principalmente em temas acerca do desenvolvimento e do desempenho funcional de PcD.

Do encontro entre as formações acadêmicas das autoras e toda a trajetória de militância, pesquisa e trabalho em prol das PcD, surgiu o interesse de desenvolver ferramentas e implementar políticas anticapacitistas e inclusivas no ambiente acadêmico, o qual ainda é permeado por atitudes que retroalimentam os preconceitos da sociedade em relação a grupos minoritários.

Como exemplo da exclusão social vivenciada por PcD, podemos citar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). De acordo com o levantamento realizado, as PcD estão menos inseridas no mercado de trabalho, nas escolas e, por consequência, tem acesso à renda mais dificultado. Em 2022, a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as PcD e 20,9% para os sem deficiência (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023).

Apesar de os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) demonstrarem um aumento das matrículas de estudantes com deficiência em programas de mestrado e doutorado *stricto sensu*, as quais passaram de 998, em 2017 – primeiro ano em que foram coletadas essas informações – para 2,8 mil em 2021, o Censo da Educação Superior apontou que o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em 2022 foi 79.262, o que corresponde a apenas 0,8% do percentual em relação ao total de matrículas em Cursos de Graduação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023).

Essas pesquisas destacam que ainda há um longo caminho a trilhar na busca por políticas públicas e uma educação inclusiva e anticapacitista, que possam trazer o verdadeiro sentido da equidade para as PcD em suas vivências nos diversos espaços sociais e, principalmente, no ambiente acadêmico.

DEFICIÊNCIA E INCAPACIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO

Mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convivem com alguma forma de deficiência, dentre as quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades

funcionais consideráveis. Com o decorrer dos anos, a deficiência será uma preocupação ainda maior porque sua incidência tem aumentado. Isto se deve ao envelhecimento das populações e ao risco maior de deficiência na população de mais idade, bem como ao aumento global de doenças crônicas (World Health Organization [WHO], 2011).

A literatura demonstra sobremaneira que a deficiência está associada à pobreza e expõe as pessoas à posição marginalizada dentro da sociedade (Kuper et al., 2018). Em todo o mundo, PcD apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato de as PcD enfrentarem barreiras no acesso a serviços básicos como saúde, educação, emprego, transporte e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres (WHO, 2011).

Como exemplo, podemos mencionar os dados do IBGE, através da PNAD. Em 2022, a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. A taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, enquanto entre as PcD foi de apenas 29,2%. A desigualdade persiste mesmo entre as pessoas com nível superior, onde a taxa de participação foi de 54,7% para PcD e 84,2% para pessoas sem deficiência. Além disso, o nível de ocupação das PcD foi de 26,6%, o que representa menos da metade do percentual encontrado para pessoas sem deficiência (60,7%). Vale destacar que cerca de 55% das PcD que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto para as pessoas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%. O rendimento médio real recebido pelas PcD ocupadas foi de R\$1.860,00 e para as pessoas ocupadas sem deficiência, R\$ 2.690,00 (IBGE, 2023).

No decorrer da história humana, foram diversas as maneiras assumidas pela sociedade em relação aos grupos minoritários. Tais atitudes foram se alterando por influência de fatores econômicos, culturais, filosóficos e científicos. Dependendo das condições vividas em relação a contextualizações políticas, econômicas ou religiosas, a sociedade em questão considerava as PcD como detentoras de bons ou maus espíritos. Dessa forma, as PcD foram tratadas de forma diferenciada, pois estavam sujeitas ao espírito do seu tempo, podendo ser enaltecidas, segregadas ou descartadas (Cidade & Freitas, 2002; Mazzotta, 2011).

Grécia, Roma, Egito, e todas as sociedades antigas empregaram maneiras diversas no trato da deficiência; dos cultos ao corpo perfeito e do desprezo pelo imperfeito, até a encarnação de poderes sobrenaturais, chega-se ao assistencialismo cristão. Assim, todo tipo de atitude foi dispensado ao diferente e anormal, que muitas vezes ficava subordinado à atração pública, por ser exótico, ou a segregação, por ser

anômalo. Esta situação perdura até meados do século XX, quando os primeiros ventos de valorização da pessoa humana começam a soprar, originados nos movimentos de inclusão e apoiados nos aportes legais internacionais (Souza, 2014).

Nesse contexto, a construção dos direitos humanos da PcD possui uma trajetória dividida em quatro estágios. Num primeiro estágio de total intolerância, tais pessoas eram consideradas impuras, castigadas pelos deuses. Platão em “A República” e Aristóteles em “A Política” fazem referência à eliminação de crianças nascidas com deformidades, seja por abandono seja atirando-as da cadeia montanhosa de Tygetos na Grécia. Famosa foi a cidade grega de Esparta, onde no reinado de Leônidas, os guerreiros deveriam ser perfeitos para defender suas fronteiras, sendo sumariamente executadas as crianças nascidas com qualquer tipo de deficiência (Flávia Piovesan, 2021; Aparecida Gugel, 2007).

O segundo estágio foi o da invisibilidade. As PcD eram colocadas em guetos, separadas do resto da humanidade. Como exemplo desta fase tem-se os relatos bíblicos dos leprosos, considerados impuros e segregados por toda a sociedade. Convém salientar a importância da doutrina cristã, principalmente do Novo Testamento. Com a descrição dos milagres e curas, a PcD foi trazida para o centro das atenções. Os preceitos do amor ao próximo, do acolhimento e da universalidade dos direitos humanos foram importantes passos para trazer um novo enfoque à PcD na sociedade (Ferraz & Elizabeth, 2010).

O terceiro estágio, talvez o mais vivenciado no Brasil, foi o assistencialismo. Essencialmente marcado pelos avanços da medicina e a tentativa de curar qualquer limitação. A PcD era considerada “portadora” de uma enfermidade e deveria receber a ajuda assistencial por parte da sociedade, enquanto não sobreviesse a cura para a sua doença (Ferraz & Elizabeth, 2010).

A fase que ora se apresenta tem foco nos direitos humanos e na inclusão da PcD de maneira plena em todas as searas sociais. Quem deve ser tratada agora, em que pese a extrema importância da continuidade das pesquisas científicas que visam minorar limitações, é a sociedade. A doença, na expressão pejorativa da palavra, não está mais centrada na pessoa, mas sim na sociedade que tem profundas dificuldades em lidar com as diferenças, com qualquer pessoa que venha destoar dos padrões vigentes (Ferraz & Elizabeth, 2010).

A força dos movimentos sociais defensores da guinada da atenção à deficiência em direção à promoção da justiça social juntamente com consolidação de um campo cada vez mais forte na área de ciências humanas e sociais denominado *disability studies* (estudos sobre deficiência), para contrapor a hegemonia do saber médico, originaram marcos legais em acordos internacionais que possibilitaram a

incorporação da compreensão da deficiência no arcabouço do Modelo Social para influenciar as ações públicas ao redor do mundo (Diniz, 2007).

A história da construção das políticas públicas no Brasil nos mostra que muitas das conquistas tiveram, como elemento central, a participação dos diferentes segmentos sociais. Os diferentes grupos buscam seus espaços para afirmar seus direitos a partir da organização coletiva. Dentre os vários momentos históricos, destacamos o início dos anos 2000, quando diversos planos, programas e políticas começaram um processo de internalização dos direitos humanos nos planejamentos públicos. As PcD, a partir de normas legais, como as leis da acessibilidade – *Leis nº 10.048 e nº 10.098* (2000) – e, posteriormente, da Convenção da ONU sobre os Direitos da PcD, em 2006, trouxeram temas novos para a agenda de direitos. Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – o Viver sem Limite, o primeiro a ser dimensionado na perspectiva intersetorial no País, apresentou um novo desafio: um tema que por décadas esteve apenas no cenário da assistência e da educação agora precisava ter novas traduções no âmbito dos operadores de políticas públicas (Borges & Pereira, 2016).

Um marco importante desse período foi a elaboração e publicação da CIF, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001, orientando os modos de apreender, compreender, descrever e avaliar a deficiência como um estado/condição de saúde (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2004). Além disso, houve a discussão e a elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006, sendo orientada pelas mesmas diretrizes políticas e conceituais do Modelo Social da deficiência (*Decreto nº 6.949, 2009*).

A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela CDPD, que em seu artigo 1º dispõe: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006). No Brasil, a *Lei Federal nº 13.146* (2015) (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU.

No que se refere a políticas públicas educacionais, vale destacar as discussões acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico alavancadas por legislações e diretrizes mais recentes como a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (2015), as quais são inspiradas no Modelo Social da deficiência.

A Declaração de Salamanca, proposta a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994, busca assegurar que as pessoas com necessidades educativas especiais possam acessar as escolas comuns, e que esses espaços deverão integrá-las em uma prática pedagógica centralizada na criança, de modo a atender suas necessidades. O documento preconiza a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, asseverando que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sejam acolhidas nos espaços comuns de ensino (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994).

Entretanto, embora existam esses comandos normativos, os indicadores econômicos e sociais apontam em outro sentido, o que revela a importância das discussões a respeito do desenvolvimento de políticas públicas que propiciem a inclusão social das PcD e o combate de práticas capacitistas.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CIF, DO IFBRM E DA AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL PARA A LUTA ANTICAPACITISTA E INCLUSÃO DE PCD NA ACADEMIA

O termo inclusão no cenário da educação/academia vem, ao longo dos anos, sendo reconfigurado no seu significado. O que é abordado na literatura pela perspectiva dos estudos da deficiência na educação, remete à ideia de equidade dos direitos educacionais para o acesso de todos os estudantes às demandas acadêmicas ofertadas no contexto escolar, além de enfatizar que a inclusão engloba todos os estudantes e não somente o público-alvo da educação especial, pois este recorte não dá conta do conceito de inclusão educacional (Valle, 2014).

A democratização da educação é um direito assentado nos diversos documentos normativos internacionais, a exemplo das *Declarações de Jomtien* (1990) e a de *Salamanca* (1994). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fundamentada na concepção dos direitos humanos, visa garantir o acesso à educação a todos e todas, sem discriminação de gênero, classe social, etnia, raça, crença ou condição de deficiência em escolas regulares de ensino (Ministério da Educação [MEC], 2008).

Outro marco legal de grande relevância foi a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual assegura os direitos e liberdades fundamentais desse grupo populacional, reafirmando em seu capítulo I, artigo 1º, parágrafo único, o que foi anteriormente apresentado na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo

facultativo (2009) (*Lei nº 13.146, 2015*).

No entanto, os dados sobre a inclusão das PcD e os relatos de suas vivências, demonstram que a realidade dos espaços acadêmicos ainda é atravessada por uma perspectiva biomédica de avaliação da deficiência. Ao analisarmos a Academia, é possível notar o quanto esta ainda reproduz e retroalimenta o capacitismo presente nos demais âmbitos sociais. De acordo com Campbell (2009), entende-se o capacitismo como uma atitude que diferencia e desvaloriza as PcD por meio da avaliação da capacidade corporal e/ou cognitiva. O capacitismo transcende os procedimentos, as estruturas e está localizado claramente na arena das genealogias do conhecimento.

Os debates referentes à Educação Especial reforçaram um caráter segregacionista e capacitista para a educação das PcD. Plaisance (2015) aborda uma reflexão sobre o significado das palavras e o quanto estas, na Educação Especial, são muito mais do que um processo de nomeação, mas um mecanismo de negatizar pessoas – “educáveis”, “ineducáveis”, “anormais”, “incapazes”, “especiais” – denominações que traduzem obstáculos supostamente intransponíveis para as PcD que adentram o espaço acadêmico.

A separação – tanto no debate quanto na propositura de políticas públicas – entre Educação e Educação Especial sugere a existência de espaços, práticas pedagógicas e organizações administrativas paralelas para os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, as quais explicitam o capacitismo à medida que organizam processos educativos em função de diagnósticos biomédicos (Angelucci, 2014).

Todo o processo de valorização e visibilidade da PcD vai ao encontro do conceito de inclusão social, que, em sentido mais amplo, significa possibilitar o respeito às necessidades próprias da sua condição, o acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico e tecnológico da sociedade. Nesse ínterim, o advento da CIF vem trazendo contribuições significativas na avaliação da deficiência pelo viés social. Esse documento representa uma mudança na abordagem e nos procedimentos em relação à PcD. A adoção de novos fatores filosóficos e metodológicos foi determinante ao transferir o olhar da incapacidade e doença, para a capacidade do indivíduo em se relacionar com o seu ambiente, transferindo do indivíduo a incapacidade de mobilidade, e centrando o enfoque no espaço vivenciado pela PcD (Souza, 2014).

A CIF analisa a saúde dos indivíduos a partir de cinco categorias: funcionalidade, estrutura morfológica, participação na sociedade, atividades da vida diária e o ambiente social de cada indivíduo. Tal percepção traz maior clareza sobre a

qualidade do funcionamento das ações específicas e dos efeitos sobre a inserção das PcD, permitindo descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e suas restrições. A deficiência passou a ser compreendida como parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indica necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente (WHO, 2001).

Nesse contexto, os estudos de Di Nubila et al. (2011), Ana Cristina Franzoi et al. (2013), Paula (2016) Pereira e Barbosa (2016) e Santos e Araújo (2017) trouxeram à tona a existência do Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr). O IFBr foi baseado na CIF e na Medida de Independência Funcional (MIF). A primeira validação sobre o uso prático desse instrumento em uma política pública se deu no âmbito da Política de Previdência Social com a instituição da *Lei Complementar nº 142* (2013). Essa Lei estabeleceu critérios específicos para aposentadoria da PcD pelo Regime Geral da Previdência Social (RGPS) Posteriormente, a UnB em coparticipação com a Secretaria Nacional da Pessoa com Deficiência (SNDPD) e o Ministério da Saúde (MS), realizou um processo refinado de pesquisa e validação do IFBr. Com sua versão modificada e aprovada em 2020, passou a ser denominado Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) (Barros & Barbosa, 2020).

Do ponto de vista das suas bases teórico-metodológicas, a pesquisa de validação do IFBrM foi desenvolvida no marco dos estudos sobre deficiência e em uma proposição de pesquisa emancipatória. Para que isso ocorresse, foi necessário aderir ao Modelo Social da deficiência, utilizado pela CIF, enquanto perspectiva crítica de compreensão da realidade das PcD (Martins, 2017). Nesse escopo, a equipe de pesquisa e validação do IFBrM contou com pesquisadores com deficiência e profissionais de diversas áreas: médicos, assistentes sociais, antropólogos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, estatístico e engenheiro (Barros & Barbosa, 2020).

Ao total, 8.795 pessoas foram avaliadas com o instrumento por um par de profissionais devidamente treinados, através da realização de entrevistas qualitativas, para que as PcD pudessem ser ouvidas em relação às impressões sobre a avaliação e às próprias percepções sobre a restrição de participação a que eram submetidas nos seus cotidianos. Essa análise compôs o padrão-ouro construído para validar o instrumento permanentes (Barros & Barbosa, 2020). O padrão-ouro é a referência com a qual se contrasta os instrumentos de medição para verificar e calcular sua confiabilidade (Sackett, 2002).

Dessa forma, a utilização do IFBrM como método de Avaliação Biopsicossocial para estudantes com deficiência e Necessidades Educacionais Específicas (NEE), busca compreender os desafios enfrentados por essas pessoas em seus cotidianos, ao mesmo tempo que visa subsidiar estratégias que permitam a plena acessibilidade ao

ensino e contribuam com a formação e posterior inserção no mercado de trabalho.

A EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E NEE

Os instrumentos normativos existentes asseguram às PcD o acesso à educação superior em condições de igualdade com as demais pessoas. Nessa conjuntura, a UFS criou em 2014, a DAIN. Esta é vinculada à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) da UFS, faz parte do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) do Ministério da Educação (MEC), e tem como maior objetivo promover a inclusão social e educacional nas Instituições de Ensino Superior (IES). A DAIN tem como principal objetivo promover o acesso de estudantes com deficiência e com NEE à vida acadêmica, com vistas a mitigar barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, além de viabilizar o acesso em todos os ambientes institucionais e, conseqüentemente, à vida social e ao mercado de trabalho.

Isso posto, as autoras deste capítulo buscaram desenvolver uma pesquisa que utilizasse a Avaliação Biopsicossocial como instrumento de acompanhar das demandas de estudantes com deficiência, com a finalidade de orientar docentes e coordenações dos cursos quanto às questões de acessibilidade pedagógica, de comunicação, arquitetônica ou cultural. Para alcançar esses objetivos, as autoras elaboraram um formulário de Avaliação Biopsicossocial, utilizando como referência as questões abordadas no IFBrM e na CIF.

Como proposta inicial para realização da pesquisa, a aplicação dos formulários foi direcionada para os calouros com deficiência matriculados no segundo semestre de 2024 em todos os *campi* da UFS. Dos 5.545 alunos matriculados para o período, apenas 94 foram cadastrados como estudantes com deficiência, o que corresponde a apenas 1,6% dos calouros. Destes, 84 aceitaram participar da pesquisa. Insta consignar que foi realizado contato com esses estudantes, via secretaria da DAIN, com a finalidade de agendar previamente o dia, a data, o horário e forma de aplicação (virtual ou presencial) dos formulários da pesquisa. Vale destacar que 10 estudantes não aceitaram ou não conseguiram responder os formulários, seja por entraves na comunicação e acesso presencial à UFS durante o período de greve ou por não considerarem necessária a participação e a disponibilização de suporte e adaptações.

Dessa forma, levanta-se a hipótese em relação aos que não aceitaram participar, de que alguns não queiram ser reconhecidos diante dos colegas e docentes do curso como PcD, em virtude de não sofrerem algum tipo de tratamento diferenciado. No entanto, o intuito da utilização da Avaliação Biopsicossocial em estudantes com deficiência é o de proporcionar o acolhimento necessário para que essas pessoas

possam ter a sensação de inclusão no ambiente acadêmico.

Além das autoras, ambas fisioterapeutas, a aplicação dos formulários contou com a participação de uma equipe interdisciplinar de pesquisa, com todos os membros vinculados a cursos de pós-graduação da UFS, composta por 03 psicólogos, 01 enfermeira, 01 fonoaudiólogo, 01 profissional da dança e 01 administradora. Dentre estes, 03 são PcD ou NEE. Cumpre frisar que a participação de pesquisadores com deficiência na equipe trouxe à tona discussões fundamentais sobre a elaboração das perguntas do formulário, bem como formas de abordagens adequadas, com vistas a mitigar ações capacitistas durante a realização da pesquisa.

O formulário de pesquisa possui 23 perguntas fechadas, elaboradas com base no IFBrM e na CIF, as quais avaliam a funcionalidade e possuem 04 possibilidades de resposta: 1- Não realiza a atividade, 2- Dependência parcial de terceiros, 3- Independência modificada e 4- Independência completa (Tabela 1). Com a finalidade de compreender melhor as demandas, cada pergunta fechada foi seguida de uma pergunta aberta, onde os estudantes com deficiência ou NEE tiveram a possibilidade de elencar com mais detalhes suas necessidades de adaptações e adequações dos ambientes acadêmicos.

A partir da análise dos dados e das narrativas dos estudantes que participaram da pesquisa, foi possível observar que as demandas apresentadas estão além do diagnóstico em si cadastrado durante a matrícula. Pessoas com o mesmo tipo de deficiência, por exemplo, mencionaram necessidade de adaptações e ajustes diferentes umas das outras. Além das limitações relacionadas ao ambiente, tais como o uso de transportes públicos e barreiras urbanísticas e arquitetônicas, também foram relatadas com frequência a importância de suporte de tecnologias assistivas, bem como de guias, escribas e leitores. Outro ponto a destacar, foi a necessidade de acolhimento e compreensão por parte dos colegas e professores, no sentido de respeitar as demandas de cada pessoa e as diferenças de necessidades em suas rotinas.

Nesse contexto, a utilização de perguntas abertas, após as perguntas fechadas, possibilitou o aprofundamento das informações sobre esses estudantes e, conseqüentemente, a emissão de pareceres para as coordenações do curso com a finalidade de promover um maior acolhimento e evitar que atitudes capacitistas limitem o desempenho acadêmico e a formação de estudantes com deficiência e NEE.

Tabela 1

Respostas às perguntas do formulário de Avaliação Biopsicossocial.

Domínio – Nível de Funcionalidade	n%	
-----------------------------------	----	--

Domínio – Nível de Funcionalidade	n%			
	1	2	3	4
1) Você consegue enxergar, reconhecer e interpretar o que enxerga?	1,1	3,4	37,9	63,2
2) Você consegue perceber, discriminar e reconhecer e interpretar sons?	0	1,1	20,7	78,2
3) Você consegue compreender as mensagens (significados literais e implícitos)?	0	2,3	23	75,9
4) Você consegue produzir mensagens?	0	5,7	5,7	88,5
5) Você consegue iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias, realizada através da língua/linguagem oral e ou de sinais?	1,1	8	11,5	79,3
6) Você consegue iniciar, manter e terminar a análise de um assunto, com argumentos a favor ou contra, ou um debate através de língua/linguagem oral e ou de sinais?	2,3	6,9	9,2	81,6
7) Você consegue estabelecer contatos e ligações temporárias com pessoas estranhas ao seu convívio pessoal para fins específicos?	1,1	16,1	3,4	79,3
8) Você consegue participar de eventos sociais?	1,1	16,1	13,8	70,1
9) Você consegue utilizar dispositivos de comunicação à distância habituais?	0	2,3	8	90,8
10) Você consegue realizar os cuidados pessoais de forma independente?	1,1	4,6	1,1	93,1
11) Você consegue reconhecer a necessidade de urinar, escolher a forma e o local apropriado, manipular a roupa, urinar e secar-se?	1,1	1,1	1,1	96,7
12) Você consegue reconhecer a necessidade de evacuar, escolher forma e local apropriado, manipular a roupa, evacuar e limpar-se?	1,1	1,1	0	97,8
13) Você consegue comer de forma independente?	0	4,6	6,9	89,7
14) Você consegue ingerir líquidos de forma independente?	0	1,1	1,1	97,8
15) Você consegue transportar e mover objetos de posição para outra e alcançar acima da cabeça, à frente, ao lado e abaixo?	1,1	2,3	8	89,7
16) Você consegue manusear objetos, manipulá-los e soltá-los utilizando as mãos, dedos e polegar?	0	2,3	2,3	95,4
17) Você consegue mudar e manter a posição do corpo?	1,1	2,3	5,7	90,8
18) Você consegue andar ou deslocar-se dentro de edifícios que não a sua própria residência?	1,1	3,4	5,7	89,7
19) Você consegue andar ou deslocar-se de um lugar para outro sem utilizar transporte público ou privado?	3,4	3,4	10,3	82,8
20) Você consegue deslocar-se de um lugar para outro através de transporte	6,9	3,4	10,3	80,5

Domínio – Nível de Funcionalidade	n%			
	1	2	3	4
coletivo público ou privado?				
21) Você consegue utilizar transporte individual para se deslocar ou como passageiro, por meio terrestre, aquaviário ou aéreo?	1,1	1,1	3,4	94,3
22) Você consegue tomar decisões sobre a sua própria vida?	1,1	13,8	1,1	83,9
23) Você consegue identificar sinais e sintomas que possam potencialmente comprometer a sua saúde e a sua integridade física, reconhecer abusos e violência?	0	10,3	4,6	86,2

Nota: Formulário de pesquisa adaptado de Índice de Funcionalidade Brasileiro – Manual de Aplicação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Idosa (SNDPI) - Ministério dos Direitos Humanos (MDH), 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação Biopsicossocial tem se mostrado uma ferramenta valiosa para identificar os impactos que afetam a rotina das PcD, visto que além de trazer a possibilidade de ser realizada e compreendida pela equipe multiprofissional e interdisciplinar, são considerados os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

As pesquisas atuais mostram um crescimento na inclusão de estudantes com deficiência na Academia. No entanto, quando comparamos essas informações com as dos estudantes sem deficiência, fica nítido o quanto esse avanço ainda é limitado. Isso se deve em parte pelas atitudes capacitistas embutidas nas entranhas da sociedade, que por sua vez são reverberadas nos espaços acadêmicos.

Ao incluirmos a Avaliação Biopsicossocial no ambiente acadêmico, possibilitamos que os estudantes com deficiência e/ou NEE possam ser considerados para além dos seus diagnósticos, numa tentativa de compreender suas reais demandas e buscar estratégias que possam mitigar as barreiras de acesso. Esse pensamento traz à tona o genuíno sentido da equidade e o reconhecimento dos direitos já estabelecidos nos instrumentos normativos vigentes.

REFERÊNCIAS

Ana Cristina Franzoi, Denise Rodrigues Xerez, Blanco, M., Amaral, T., Antonio José Costa, Khan, P.,

Shirley Rodrigues Maia, Magalhães, C., Izabel Loureiro Maior, Miryan Bonadiu Pelosi, Santos, Thedim, M., Vasconcelos, L., & Riberto, M. (2013). Etapas da elaboração do instrumento de classificação do grau de funcionalidade de pessoas com deficiência para cidadãos brasileiros: Índice de Funcionalidade Brasileiro - IF-Br. *Acta Fisiátrica*, 20(3), 164–170. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v20i3a103791>.

Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(1), 116–134. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>.

Aparecida Gugel, M. (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Obra Jurídica.

Barbosa, L., & Barros, A. P. N. (2020). Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In Gesser, M., Kempfer, L., & Lopes, P. H. (2020). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. In *Editora CRV eBooks*. <https://doi.org/10.24824/978655868467.1>

Borges, J. A. de S., & Pereira, A. C. C. (2016). O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação. *Revista Do Serviço Público*, 67(4), 555–574. <https://doi.org/10.21874/rsp.v67i4.1132>.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.

Cidade, R. E. A., & Freitas, P. S. de. (2002). *Introdução à educação física e ao esporte para pessoas portadoras de deficiência*. UFPR.

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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Diniz, D. (1970). *O Que É Deficiência*. Editora Brasiliense

Di Nubila, H., de Paula, A. R., Marcelino, M. A., & Maior, I. (2011). “Evaluating the model of classification and valuation of disabilities used in Brazil and defining the elaboration and adoption of a unique model for all the country”: Brazilian Interministerial Workgroup Task. *BMC Public Health*, 11(Suppl 4), S10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-s4-s10>.

Ferraz, F. B., & Elizabeth. (2010). O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. *Repositorio.ufc.br*. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/541>

Flávia Piovesan. (2021). *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. Saraiva.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda* | Agência de Notícias. Agência de Notícias - IBGE.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317->

peessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda.

Kuper, H., Mactaggart, I., Dionicio, C., Cañas, R., Naber, J., & Polack, S. (2018). Can we achieve universal health coverage without a focus on disability? Results from a national case-control study in Guatemala. *PLOS ONE*, 13(12), e0209774. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209774>.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Martins, B. S. (2017). Deficiência e a biomedicina: o corpo e as lutas pelo sentido. In Moraes, M. (2018). *Deficiência em questão*. Nau Editora.

Mazzotta, M. J. da S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Paula, A. (2016). Dependência e deficiência: um estudo sobre o índice de funcionalidade brasileiro aplicado à aposentadoria (IFBr-A). *Repositorio2.Unb.br*. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20965>.

Pereira, É. L., & Barbosa, L. (2016). Índice de Funcionalidade Brasileiro: percepções de profissionais e pessoas com deficiência no contexto da LC 142/2013. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3017–3026. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.18352016>.

Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38(2), 230. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20049>.

Santos, & de, L. (2017). Índice de funcionalidade brasileiro aplicado para fins de classificação e concessão da aposentadoria da pessoa com deficiência – IF-BRA, Instituída pela Lei complementar nº 142/2013: Análise da adequação técnica e jurídica das decisões judiciais *Revista Jurídica Da Seção Judiciária de Pernambuco*, 10, 303–324. *Educação Superior – Graduação*. (sem data). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Obtido 13 de junho de 2024, de <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

Souza. (2014). Políticas Públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência: estudo de caso do Projeto Curupira. *Ufam.edu.br*. <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4131>.

Sackett, D. L. (2002). Clinical epidemiology. *Journal of Clinical Epidemiology*, 55(12), 1161–1166. [https://doi.org/10.1016/s0895-4356\(02\)00521-8](https://doi.org/10.1016/s0895-4356(02)00521-8).

Valle, J. W., & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a Deficiência*. AMGH Editora.

World Health Organization. (2001). *International Classification of functioning, Disability and Health: ICF*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429-eng.pdf>.

World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>.

SOFRIMENTO PSICOLÓGICO RELACIONADO À PERDA AUDITIVA ADQUIRIDA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CLÍNICA PSICOLÓGICA

Francisco Vitor Soldá de Souza

Joilson Pereira da Silva

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Segundo dados da *World Health Organization* (WHO, 2021), até 2050, cerca de 2,5 bilhões de pessoas terão algum grau de perda auditiva em todo o mundo, e pelo menos 700 milhões de indivíduos precisarão de reabilitação auditiva (WHO, 2024). Mais de 1 bilhão de adultos jovens estão em risco de danos auditivos permanentes e inevitáveis, em decorrência das práticas auditivas inadequadas (WHO, 2024). No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde para o ano de 2019, cerca de 1,1% (cerca de 2,3 milhões) de pessoas apresentava algum grau de perda auditiva, sendo 1,5 milhão (4,3%) de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (IBGE, 2021). Consoante o levantamento, à medida que as idades avançavam no país, o número de pessoas com perdas auditivas significativas também aumentava.

O limiar auditivo pode ser influenciado por uma série de fatores, tanto intrínsecos quanto extrínsecos ao indivíduo (Tu & Friedman, 2018). Isso inclui elementos como idade, hereditariedade, traumas cranianos, tabagismo, doenças sistêmicas, exposição a substâncias químicas e/ou ruído no ambiente de trabalho e fora dele (Antonioli et al., 2016). A perda auditiva pode ser periférica, caracterizada como condutiva (causada por comprometimento da orelha externa ou média), neurossensorial (causada por disfunção na cóclea ou gânglio espiral) ou mista (envolve componentes da condutiva e neurossensorial) (Cunningham & Tucci, 2017). De modo geral, uma pessoa cujo limiar auditivo apresenta declínio superior à 20 dB pode ser considerada deficiente auditivo (perda auditiva leve a grave) ou surda (perda auditiva grave ou profunda em ambos os ouvidos) (WHO, 2021).

A principal causa de perda auditiva adquirida na idade adulta é provocada pelo processo natural de envelhecimento (Cunningham & Tucci, 2017), também conhecida como presbiacusia, classificada como uma perda auditiva neurossensorial, ocorrendo de forma progressiva, bilateral e simétrica, mais acentuada nas frequências mais altas

(Bowl & Dawson, 2019). Esse tipo de perda afeta aproximadamente 1 em cada 3 adultos com mais de 65 anos, sendo mais prevalente em homens (Shapiro et al., 2021). Outro tipo de perda auditiva neurosensorial com alta prevalência é a induzida por ruído, provocada pela perda ou dano das células ciliadas sensoriais e da degeneração dos neurônios do gânglio espiral (Mao & Chen, 2021). Estima-se que a intensidade sonora acima de 85 decibéis (dB), por pelo menos 8 horas por dia, seja prejudicial para a saúde auditiva, podendo variar (Ding et al., 2019, Lavinsky & Nudelmann, 2015). Os danos auditivos causados pelo ruído podem ser temporários ou permanentes, de modo que episódios recorrentes de perda auditiva temporária podem levar ao declínio permanente (Lavinsky & Nudelmann, 2015).

Além das perdas do ponto de vista fisiológico e funcional, a literatura tem destacado perdas de caráter psicológico, emocional e social que, por consequência, aumentam as chances de o sujeito experimentar maior sofrimento psicológico (Ferrari et al., 2019, Niazi et al., 2020, Rutherford et al., 2018). Ao apresentarem dificuldades de comunicação, é comum que as pessoas acometidas pelo declínio auditivo evitem novas relações sociais, expressam maior isolamento social e piores indicadores de qualidade de vida e saúde mental (Citton et al., 2021). Esse contexto de dificuldade de se manter uma comunicação assertiva e adequada está associado a comportamentos de negação e evitação experiencial que, por consequência, contribuem para quadros de isolamento social e depressão (Rutherford et al., 2018, Sharma et al., 2021).

Dada a relação entre a perda auditiva e os desfechos neuropsiquiátricos, torna-se essencial conduzir avaliações que abranjam os elementos psicológicos, emocionais e sociais, para além das alterações fisiológicas e funcionais (Bernal-Robledano et al., 2024). Nas próximas seções deste capítulo serão apresentados aspectos conexos ao sofrimento psicológico relacionado à perda auditiva adquirida e as implicações para a Clínica Psicológica, incluindo algumas considerações a serem tomadas pelo clínico durante o processo de avaliação psicológica da pessoa com essa condição de saúde.

SOFRIMENTO PSICOLÓGICO RELACIONADO À PERDA AUDITIVA ADQUIRIDA

Os desfechos negativos de saúde relacionados à perda auditiva envolvem o desenvolvimento e/ou a ampliação de condições neuropsiquiátricas, incluindo isolamento social, diminuição da autoestima, presença de sintomas depressivos, declínio cognitivo e funcional, e maior risco de queda (Chaintré et al., 2024, Rutherford et al., 2018). Parte-se do pressuposto de que a comunicação (e aqui estamos falando das pessoas que sempre foram ouvintes e adquiriram a perda auditiva) é um aspecto fundamental da vida humana, e o declínio dessa habilidade

pode ter efeitos negativos na qualidade de vida, especialmente se não for adequadamente gerenciada (Reyhani et al., 2016).

Pessoas com comprometimento auditivo significativo podem fazer uso de diferentes estratégias de enfrentamento, incluindo ajustes comportamentais para compensar a perda, incluindo o uso ativo de aparelho auditivo, ou solicitando para que o falante permaneça com o rosto visível durante a conversa (Barker et al., 2017, Motala et al., 2024). Em ambientes com ruídos, a pessoa afetada pode tentar compensar a perda, aumentando o volume do rádio ou da televisão, solicitando para que o falante repita a informação com mais frequência e, em alguns casos, a pessoa pode evitar completamente essas situações (evitação experiencial), especialmente nas situações que exigem maior carga cognitiva (Löhler et al., 2019, Sharma et al., 2021). Muitos idosos, por exemplo, apresentam dificuldades para a compreensão da fala e para estabelecer comunicação no cotidiano, o que por consequência pode tornar a sua participação social mais desafiadora e aumentar o risco de isolamento social (Motala et al., 2024).

A associação entre perda auditiva e declínio cognitivo também vem sendo investigada na literatura científica (Oliveira et al., 2023). Em contextos em que a percepção auditiva é difícil, o sujeito acabará precisando utilizar uma maior carga cognitiva, podendo prontamente esgotar a sua reserva cognitiva (Chern & Golub, 2019). Diante da escassez de recursos para o processamento sonoro, o sujeito com declínio auditivo tende a consumir recursos cognitivos de outras regiões do cérebro, em uma tentativa de facilitar o processamento auditivo em detrimento de outros processos cognitivos, a exemplo da memória de trabalho (Chern & Golub, 2019, Sharma et al., 2021). Quando o sujeito não dispõe de reservas cognitivas suficientes para suprir essa dinâmica, este poderá enfrentar disfunções cognitivas, decorrente do esgotamento de recursos (Sharma et al., 2021).

O isolamento social e a solidão também se apresentam como potenciais mediadores através dos quais a perda auditiva pode estar relacionada ao agravamento da saúde cognitiva e mental, que resultam no aumento do risco de depressão e do comprometimento cognitivo (Rutherford et al., 2018, Sharma et al., 2021). Ao apresentar sintomas depressivos significativos, a pessoa idosa com declínio auditivo tende a exibir uma diminuição da motivação e da velocidade de processamento, gerando, como consequência, prejuízos cognitivos e afetivos (Brewster et al., 2021). A redução das habilidades comunicativas, referida como essencial para a construção e a manutenção das redes sociais, parece impactar diretamente nesta dinâmica (Dobrota et al., 2022). Além disso, as deficiências sensoriais relacionadas à idade, como a perda auditiva, podem contribuir, de alguma forma, para um sentimento de discriminação no cotidiano e, por conseguinte, aumentar a solidão entre os idosos (Tomida et al.,

2023).

O estigma social associado à perda auditiva pode impactar no autoestigma de adultos e idosos, gerando implicações na forma como o sujeito constrói a sua autoimagem e, muitas vezes, no modo como este se relaciona com o seu meio (Silva et al., 2023). Diante do declínio auditivo, do medo de ser associado a estereótipos sociais negativos e do próprio autoconceito disfuncional, o sujeito pode optar por não revelar a sua deficiência em seus espaços de convívio social, como uma forma de evitar constrangimentos (Bennett et al., 2022, Silva et al., 2023). Essa dinâmica tende a gerar barreiras psicológicas e sociais no contexto da reabilitação auditiva (Silva et al., 2023), a exemplo da não adesão de aparelhos auditivos (Barker et al., 2017). Desta forma, quando uma pessoa com perda auditiva sente vergonha de sua condição, ela se submete ao estigma social da audição como competência dominante, enquanto a perda auditiva é vista como uma limitação e incapacidade (Souza & Lima, 2023)

Sugerimos como possível explicação, com base no modelo de Inflexibilidade Psicológica proposto pela Terapia de Aceitação e Compromisso (*Acceptance and Commitment Therapy*, ACT), que a internalização do estigma social por indivíduos com perda auditiva faz com que estes passem a acreditar convictamente nos conteúdos literais construídos a partir dessas experiências, resultando na fusão da mente com suas cognições (Hayes et al., 2021). A esquiva experiencial surge como uma resposta direta da fusão cognitiva, ao passo que o indivíduo não consegue distinguir entre consciência e narrativas cognitivas (Hayes et al., 2021). Como consequência, o seu repertório comportamental tende a se tornar limitado, e essas pessoas acabam perdendo o contato efetivo com os resultados diretos da ação, além de experimentarem uma maior autocritica e uma desconexão com os valores pessoais (Hayes et al., 2021).

A evitação se apresenta enquanto uma resposta comum em condições crônicas de saúde, a exemplo da perda auditiva, o que inclui se esquivar de pensar e lidar com as implicações do diagnóstico, que, por consequência, pode afetar negativamente o bem-estar do indivíduo (Ong et al., 2019). Para aqueles que sofrem de perda auditiva ou que cuidam de alguém com esse tipo de perda, a evitação pode aumentar os desafios já enfrentados, diminuindo o envolvimento no tratamento ou a aderência às recomendações (Ong et al., 2019). Essa evitação experiencial pode ser desadaptativa, pois afasta o indivíduo de processos importantes para a manutenção da vida, como sentimentos, emoções, pensamentos, memórias e/ou sensações (Pak et al., 2024).

Quando uma pessoa com perda sensorial, incluindo perda auditiva, percebe que possui pouco ou nenhum controle sobre o ambiente, em decorrência das limitações impostas pelo espaço não adaptado, esta poderá experimentar mau funcionamento psicossocial (Heine & Browning, 2002). Ao ter a sua autoconfiança e a independência

comprometidas, o indivíduo poderá enfrentar dificuldades de interação com grupos menos conhecidos (Sharma et al., 2021). Essa situação pode servir de contexto para o surgimento de pensamentos automáticos disfuncionais, incluindo a autocrítica, que podem estar ligados a crenças intermediárias e nucleares construídas ao longo do desenvolvimento (Beck, 2013). A autocrítica surge como uma auto-orientação que pode levar a um julgamento severo de si, uma avaliação negativa e uma preocupação exagerada com o fracasso pessoal (Austin et al., 2021), sendo o apoio social uma variável mediadora que contribui para reduzir os impactos negativos desta postura do *self* (Llosa et al., 2022).

IMPLICAÇÕES PARA A CLÍNICA PSICOLÓGICA

Dada a associação entre perda auditiva e desfechos neuropsiquiátricos, se faz importante conduzir processos de avaliações que integrem os aspectos psicológicos, emocionais e sociais, para além dos declínios fisiológicos e funcionais (Bernal-Robledano et al., 2024). Na avaliação audiológica, o profissional responsável deverá fazer uso de uma vasta gama de instrumentos para aferir os impactos dos problemas auditivos na qualidade de vida do paciente, devendo realizar o encaminhamento do paciente para o tratamento de condições neuropsiquiátricas, quando assim for identificado/necessário (Bernal-Robledano et al., 2024). Embora os profissionais da audiologia estejam desenvolvendo a sua prática para a compreensão dos impactos da perda auditiva na experiência do sujeito, uma atuação e uma intervenção multiprofissional ganham forma, quando se considera a totalidade desta dinâmica, incluindo aspectos subjetivos, interseccionais e estratégias de enfrentamento (Chaintré et al., 2024).

Sem uma compreensão ampliada, é provável que a(o) profissional acabe limitando o processo e/ou realizando avaliações equivocadas. Muitos dos testes de triagem, por exemplo, são conduzidos verbalmente, exigindo que os indivíduos processem as informações e respondam de forma adequada (Gaeta & John, 2021). Para indivíduos com perda auditiva, a compreensão desses itens e as instruções de testes verbalizados podem ficar comprometidas, especialmente se o profissional desconhece a perda auditiva, que, erroneamente, podem classificá-las como comprometimento cognitivo e indicar avaliações e/ou tratamentos desnecessários e/ou inadequados (Gaeta & John, 2021). Neste sentido, o profissional, incluindo a psicóloga(a) durante a avaliação psicológica, não deve apenas possuir treinamento sobre como planejar e conduzir uma avaliação com clientes com problemas auditivos, mas realizar uma entrevista e uma avaliação em uma linguagem ou abordagem de comunicação acessível ao seu cliente, sendo também recomendada a fluência em

língua de sinais (Wilkins et al., 2022).

As pessoas com problemas auditivos representam um grupo extremamente heterogêneo e que, ao fazer uso de diretrizes, protocolos ou testes, devem considerar as especificidades individuais e as recomendações específicas (Wilkins et al., 2022). Na avaliação psicológica, por exemplo, a(o) profissional deverá ponderar questões de gênero, sobretudo por considerar que mulheres idosas estão mais vulneráveis social e emocionalmente (Shukla et al., 2020). Além disso, na maioria, mulheres jovens e de meia-idade tendem a relatar eventos de vida mais estressantes, fazendo com que estas apresentem estilos de enfrentamento mais negativos quando comparado aos homens (Kim et al., 2017, Yuan et al., 2023). Pessoas com acesso a tratamentos auditivos, a suporte social e a redes sociais intimamente conectadas tendem a apresentar menores efeitos psicossociais adversos, e isso precisa ser considerado durante a avaliação (Podury et al., 2023).

Na triagem cognitiva de pacientes com perda auditiva, a literatura tem destacado uma abundância de ferramentas únicas para alcançar esse fim, com maior prevalência do uso do Mini Exame do Estado Mental (MEEM) e a *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA) (Raymond et al., 2020). Todavia, mesmo considerando a alta prevalência de perda auditiva em pessoas idosas, parece existir uma escassez de estudos sobre avaliação cognitiva em pessoas com deficiência auditiva, o que pode refletir a falta de reconhecimento do impacto do declínio auditivo na avaliação auditiva (Pye et al., 2017). É importante considerar que a avaliação do comprometimento cognitivo possui um significado clínico potencialmente importante, ao contribuir para caracterizar os pacientes com problemas auditivos (Wang et al., 2018). O avaliador, inclusive, precisará examinar claramente o ambiente da avaliação, entendendo que, em algumas situações, o ruído de fundo pode variar de 50 e 70 dBs e isso pode trazer implicações para o processo avaliativo (Völter et al., 2020).

Além disso, o impacto que a perda auditiva pode ter no bem-estar social e emocional de um adulto pode ser variado (Timmer et al., 2024). Quando não manejada adequadamente, a perda auditiva, para algumas experiências, pode indicar maior opressão social, frustração, fadiga, perda, exclusão, conflito com outras pessoas importantes, tristeza e decepção (Bennett et al., 2022). A ausência de estratégias de enfrentamento eficazes, por sua vez, parece contribuir para o declínio das conexões sociais, com destaque para isolamento e solidão (Bennett et al., 2022). Por outro lado, quando o sujeito consegue se ajustar psicologicamente ao contexto de perda, é provável que este apresente indicadores saudáveis de bem-estar e uma melhor percepção de melhora com o tratamento da perda auditiva (Muñoz et al., 2021). Nesta dinâmica, a flexibilidade psicológica, enquanto um construto psicológico positivo, parece assumir um papel importante, devendo ser incluída como uma ferramenta de

triagem nas práticas padrão de cuidados de saúde auditiva (Muñoz et al., 2021).

Desta forma, profissionais da audição, e aqui incluirei as(os) psicólogas(os) com atuação neste campo, devem desenvolver uma abordagem individualizada para avaliar e contextualizar o bem-estar socioemocional de seus clientes na prática clínica (Timmer et al., 2024). Existe uma série de aspectos a serem considerados ao operacionalizar uma abordagem socioemocional no cuidado com a audição, a saber: 1) identificar o bem-estar socioemocional do cliente; 2) incluir os familiares na reabilitação audiológica; 3) incorporar necessidades e objetivos socioemocionais em um plano de gestão individualizado; 4) relacionar as necessidades e os objetivos auditivos identificados com as recomendações tecnológicas e outras intervenções; e 5) relacionar as necessidades e as metas auditivas identificadas com as recomendações para o desenvolvimento de habilidades auditivas, de comunicações e sociais (Timmer et al., 2024).

Além da detecção precoce da perda auditiva, recomenda-se o enriquecimento da avaliação da perda auditiva por meio de instrumentos biopsicossociais, com o intuito de alcançar uma melhor compreensão e o entendimento acerca dos impactos desta condição na vida do sujeito (Chaintré et al., 2024). A avaliação dos perfis de processamento sensorial também pode auxiliar no processo de identificação das dificuldades e nas limitações sensoriais específicas vivenciadas pela pessoa com perda auditiva, favorecendo informações valiosas que auxiliarão no plano de tratamento individualizado (Dal et al., 2023). É importante considerar que a avaliação com foco apenas nos sintomas não representa totalmente como a condição de perda impacta a vida do sujeito. Isso significa dizer que a avaliação precisará fazer uma combinação de instrumentos objetivos, incluindo os aspectos fisiológicos e funcionais, e subjetivos, integrando a percepção do sujeito sobre a experiência de perda (Chaintré et al., 2024).

A percepção do sujeito sobre a sua experiência é essencial por considerar que a perda auditiva é um fator de risco para o bem-estar mental e a qualidade de vida dos indivíduos, de modo que a avaliação subjetiva do bem-estar pode ser afetada (Niazi et al., 2020). Trata-se de uma avaliação subjetiva que envolve a reação emocional e a satisfação com os eventos da vida, podendo ser positiva ou negativa, que, quando integradas, representam a avaliação do bem-estar subjetivo (Niazi et al., 2020, Siqueira & Padovam, 2008). Com isso, intervenções psicossociais no contexto do declínio auditivo devem priorizar o bem-estar individual e relacional dos sujeitos acometidos (Lehane et al., 2016). É importante salientar que práticas orientadas para promoção da flexibilidade psicológica podem ajudar a melhorar a qualidade de vida de pessoas com perda auditiva e seus cuidadores (Ong et al., 2019).

Do ponto de vista da clínica psicológica, grande parte da ênfase dos tratamentos psicoterapêuticos fornecidas buscam minimizar as consequências emocionais da

perda auditiva (McKenna et al., 2005). Estudos de intervenções sobre perda auditiva, geralmente, focam na reabilitação aural, incluindo medidas de desfechos para ansiedade, depressão, insônia, qualidade de vida e resultados a longo prazo (Beukes et al., 2019). A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) para o tratamento da perda auditiva em adultos parece ser eficaz na redução da fobia social, do medo, desconforto fisiológico e da evitação em situações sociais (Pirani et al., 2017), sendo aplicada para prevenir os efeitos negativos de ansiedade e depressão em crianças com perda auditiva (Gharashi & Moheb, 2018). Esse modelo teórico se concentra em identificar e modificar padrões de pensamentos e comportamentos negativos que podem estar contribuindo para a ansiedade, a depressão, o estresse e outros transtornos psicológicos (Beck, 2013).

No campo das terapias cognitivas e comportamentais de terceira geração, a exemplo da ACT, por outro lado, parece existir uma maior prevalência de estudos com foco no zumbido, o que acaba gerando evidências insuficientes para recomendar o uso de algumas intervenções para outros tipos de problemas auditivos (Wang et al., 2022). Essas conclusões devem ser interpretadas com cautela, devido ao pequeno número de estudos com amostras geralmente pequenas, de qualidade metodológica ruim ou moderada e, em sua grande maioria, focadas apenas no zumbido (Wang et al., 2022). Em um estudo sueco, o primeiro a aplicar a ACT no tratamento do sofrimento psicológico em pessoas com problemas auditivos pôde observar melhorias significativas nas médias de depressão e qualidade de vida no grupo com intervenção em comparação ao grupo controle (Molander et al., 2018). Mais estudos focados na ACT para outros tipos de problemas auditivos são importantes por considerar que maiores níveis de inflexibilidade psicológica relacionada à perda auditiva, às deficiências adicionais e a ser mais jovem estão associados a maior sofrimento psicológico autorrelatado (Muñoz et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a perda auditiva pode contribuir para o desencadeamento e/ou agravamento de quadros neuropsiquiátricos, com destaque para a depressão, a ansiedade e o declínio cognitivo, além de afetar as conexões sociais dos sujeitos, com destaque para maior isolamento social e solidão. Entende-se que, quando o declínio auditivo não é adequadamente gerenciado, o mesmo pode conduzir a processos de autoestigmas e comportamentos de evitação experiencial, especialmente pelas limitações e pelas fragilidades emocionais, relacionais e comunicacionais que se estabelecem. Além disso, destacou-se que o impacto que a perda auditiva pode ter no bem-estar social e emocional de um adulto pode ser variado, de modo que avaliações

com foco apenas nos aspectos funcionais e fisiológicos não dão conta de abranger a totalidade da experiência do sujeito com esse tipo de perda sensorial. Com isso, recomenda-se que as(os) psicólogas(os), durante a avaliação psicológica com pessoas com problemas auditivos, tenham conhecimento da linguagem específica utilizada pelo indivíduo, incluindo aspectos subjetivos da experiência e uma avaliação da flexibilidade psicológica como elementos-chave do processo, buscando realizar sempre uma avaliação contextualizada e abrangente.

REFERÊNCIAS

- Antonioli, C. A., Momensohn-Santos, T. M., & Benaglia, T. A. (2016). High-frequency Audiometry Hearing on Monitoring of Individuals Exposed to Occupational Noise: A Systematic Review. *International archives of otorhinolaryngology*, 20(3), 281–289. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1570072>
- Austin, J., Drossaert, C. H. C., Sanderman, R., Schroevers, M. J., & Bohlmeijer, E. T. (2021). Experiences of Self-Criticism and Self-Compassion in People Diagnosed With Cancer: A Multimethod Qualitative Study. *Frontiers in psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737725>
- Barker, A. B., Leighton, P., & Ferguson, M. A. (2017). Coping together with hearing loss: a qualitative meta-synthesis of the psychosocial experiences of people with hearing loss and their communication partners. *International Journal of Audiology*, 56(5), 297–305. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1286695>
- Beck, J. S. (2014). *Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática* (2a ed, S. M. Rosa Trad.). Artmed.
- Bennett, R. J., Saulsman, L., Eikelboom, R. H., & Olaithe, M. (2022). Coping with the social challenges and emotional distress associated with hearing loss: a qualitative investigation using Leventhal's self-regulation theory. *International journal of audiology*, 61(5), 353–364. <https://doi.org/10.1080/14992027.2021.1933620>
- Bernal-Robledano, A., Perez-Carpena, P., Kikidis, D., Mazurek, B., Schoisswohl, S., Staudinger, S., Langguth, B., Schlee, W., & Lopez-Escamez, J. A. (2024). Cognitive Screening and Hearing Assessment in Patients With Chronic Tinnitus. *Clinical and experimental otorhinolaryngology*, 17(1), 15–25. <https://doi.org/10.21053/ceo.2023.00808>
- Beukes, E. W., Manchaiah, V., Allen, P. M., Baguley, D. M., & Andersson, G. (2019). Internet-Based Interventions for Adults With Hearing Loss, Tinnitus, and Vestibular Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trends in hearing*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.1177/2331216519851749>
- Bowl, M. R., & Dawson, S. J. (2019). Age-Related Hearing Loss. *Cold Spring Harbor perspectives in medicine*, 9(8), 1-15. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a033217>
- Brewster, K. K., Hu, M. C., Zilcha-Mano, S., Stein, A., Brown, P. J., Wall, M. M., Roose, S. P., Golub, J.

- S., & Rutherford, B. R. (2021). Age-Related Hearing Loss, Late-Life Depression, and Risk for Incident Dementia in Older Adults. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 76(10), 1888-1898. <https://doi.org/10.1093/gerona/glaa242>
- Chaintré, A. P., Couturier, Y., Nguyen, T. H. T., & Levasseur, M. (2024). Influence of Hearing Loss on Social Participation in Older Adults: Results From a Scoping Review. *Research on aging*, 46(1), 72-90. <https://doi.org/10.1177/01640275231174561>
- Chern, A., & Golub, J. S. (2019). Age-related Hearing Loss and Dementia. *Alzheimer disease and associated disorders*, 33(3), 285-290. <https://doi.org/10.1097/WAD.0000000000000325>
- Citton, G., Santos, A. M. P. V., & Arossi, G. A. (2021). Surdos e qualidade de vida: uma revisão narratada da literatura. *Brasilian Journal of Development*, 7(1), 10889-10901. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-744>
- Cunningham, L. L., & Tucci, D. L. (2017). Hearing Loss in Adults. *The New England journal of medicine*, 377(25), 2465-2473. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1616601>
- Dal, B. T., Çetin, B., Şimşek, E. N., & Bumin, G. (2024). Exploring sensory processing abilities in adults with acquired hearing loss. *The Journal of Laryngology & Otology*, 138(5), 496-502. <https://doi.org/10.1017/S0022215123001779>
- Ding, T., Yan, A., & Liu, K. (2019). What is noise-induced hearing loss?. *British journal of hospital medicine (London, England: 2005)*, 80(9), 525-529. <https://doi.org/10.12968/hmed.2019.80.9.525>
- Dobrota, S. D., Biggs, M. L., Pratt, S., Popat, R., & Odden, M. C. (2022). The association of hearing problems with social network strength and depressive symptoms: the cardiovascular health study. *Age and ageing*, 51(8), 1-7. <https://doi.org/10.1093/ageing/afac181>
- Ferrari, S., Monzani, D., Gherpelli, C., MacKinnon, A., Mongelli, F., Federici, G., Forghieri, M., & Galeazzi, G. M. (2019). Acquired Hearing Loss, Anger, and Emotional Distress: The Mediating Role of Perceived Disability. *The Journal of nervous and mental disease*, 207(6), 459-466. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000995>
- Gaeta, L., & John, A. (2021). Hearing Loss and Cognitive Screening. *Research in Gerontological Nursing*, 14(4), 170-172. <https://doi.org/10.3928/19404921-20210617-01>
- Gharashi, K., & Moheb, N. (2018). The effect of cognitive-behavioral therapy on reducing the anxiety and depression of children with hearing loss. *Auditory and Vestibular Research*, 27(1), 31-37. <https://avr.tums.ac.ir/index.php/avr/article/view/667>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2021) *Terapia de Aceitação e Compromisso: o processo e a prática da mudança consciente* (2a ed). Artmed.
- Heine, C., & Browning, C. J. (2002). Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: overview and rehabilitation directions. *Disability and rehabilitation*, 24(15), 763-773. <https://doi.org/10.1080/09638280210129162>

- IBGE. (2021). *Pesquisa Nacional de Saúde: 2019: Ciclos de vida: Brasil*. IBGE.
- Kim, J. E., Song, I. H., & Lee, S. H. (2017). Gender Differences of Stressful Life Events, Coping Style, Symptom Severity, and Health-Related Quality of Life in Patients With Panic Disorder. *The Journal of nervous and mental disease*, 205(9), 714–719. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000696>
- Lavinsky, J., & Nudelmann, A. A. (2015). Perda Auditiva Induzida por Ruído. In O. B. Piltcher, S. S. Costa, G. S. Maahs, & G. Kuhl, *Rotinas em Otorrinolaringologia* (pp. 86-90). Artmed.
- Lehane, C. M., Wittich, W., & Dammeyer, J. (2016). Couples' Experience of Sensory Loss. *The Hearing Journal*, 69(8), 34-35. <https://doi.org/10.1097/01.hj.0000491116.66672.40>
- Llosa, J. A., Agulló-Tomás, E., Menéndez-Espina, S., Rivero-Díaz, M. L., & Iglesias-Martínez, E. (2022). Self-Criticism in In-Work Poverty: The Mediating Role of Social Support in the Era of Flexibility. *International journal of environmental research and public health*, 19(1), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010609>
- Löhler, J., Cebulla, M., Shehata-Dieler, W., Volkenstein, S., Völter, C., & Walther, L. E. (2019). Hearing Impairment in Old Age. *Deutsches Arzteblatt international*, 116(17), 301–310. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0301>
- Mao, H., & Chen, Y. (2021). Noise-Induced Hearing Loss: Updates on Molecular Targets and Potential Interventions. *Neural plasticity*, 2021, 1-16. <https://doi.org/10.1155/2021/4784385>
- McKenna, L., David Mark Baguley, & Andersson, G. (2003). *Psychological Aspects of Acquired Hearing Impairment and Tinnitus*. In S. Llewelyn, & P. Kennedy. (Eds.). (2003). *Handbook of Clinical Health Psychology* (pp. 231-249). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0470013389.ch13>
- Molander, P., Hesser, H., Weineland, S., Bergwall, K., Buck, S., Jäder Malmlöf, J., Lantz, H., Lunner, T., & Andersson, G. (2018). Internet-based acceptance and commitment therapy for psychological distress experienced by people with hearing problems: a pilot randomized controlled trial. *Cognitive behaviour therapy*, 47(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1365929>
- Motala, A., Johnsrude, I. S., & Herrmann, B. (2024). A Longitudinal Framework to Describe the Relation Between Age-Related Hearing Loss and Social Isolation. *Trends in hearing*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.1177/23312165241236041>
- Muñoz, K., Baughman, K., Meibos, A., Ong, C. W., & Twohig, M. P. (2021). Psychosocial Well-Being of Adults Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of the American Academy of Audiology*, 32(2), 83–89. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1718928>
- Niazi, Y., Ejaz, B., & Muazzam, A. (2020). Impact of hearing impairment on psychological distress and subjective well-being in older adults. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(6), 1210–1215. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.6.2457>
- Oliveira, D. C. S., Gomes-Filho, I. S., Araújo, E. M., Ramos, M. S. X., Coelho, J. M. F., Marques, A. A., Hintz, A. M., Rabelo, D. F., Figueiredo, A. C. M. G., & Cruz, S. S. (2023). Association between hearing

- loss and cognitive decline in the elderly: A systematic review with meta-analysis study. *PloS one*, 18(11), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288099>
- Ong, C. W., Whicker, J. J., Muñoz, K., & Twohig, M. P. (2019). Measuring psychological inflexibility in adult and child hearing loss. *International Journal of Audiology*, 58(10), 643–650. <https://doi.org/10.1080/14992027.2019.1630759>
- Pak, R., Mahmoud Alilou, M., Bakhshipour Roudsari, A., & Yousefpour, F. (2024). Experiential Avoidance as a Factor in Generalized Psychological Vulnerability: In the Relationship Between Chronic Pain and Pain Anxiety With Pain Disability. *Pain management nursing: official journal of the American Society of Pain Management Nurses*, 25(3), 256–264. <https://doi.org/10.1016/j.pmn.2024.01.007>
- Pirani, Z., Afshar, R., & Hatami, A. (2017). Effectiveness of cognitive behavioral therapy for social anxiety in adults with hearing loss. *Auditory and Vestibular Research*, 26(1), 50–55. <https://avr.tums.ac.ir/index.php/avr/article/view/159>
- Podury, A., Jiam, N. T., Kim, M., Donnenfield, J. I., & Dhand, A. (2023). Hearing and sociality: the implications of hearing loss on social life. *Frontiers in neuroscience*, 17, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1245434>
- Pye, A., Charalambous, A. P., Leroi, I., Thodi, C., & Dawes, P. (2017). Screening tools for the identification of dementia for adults with age-related acquired hearing or vision impairment: a scoping review. *International psychogeriatrics*, 29(11), 1771–1784. <https://doi.org/10.1017/S104161021700120X>
- Raymond, M., Barrett, D., Lee, D. J., Peterson, S., Raol, N., & Vivas, E. X. (2020). Cognitive Screening of Adults With Postlingual Hearing Loss: A Systematic Review. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 164(1), 49–56. <https://doi.org/10.1177/0194599820933255>
- Reyhani, T., Mohammadpour, V., Aemmi, S. Z., Mazlom, S. R., & Nekah, S. M. A. (2016). Status of Perceived Social Support and Quality of Life among Hearing-Impaired Adolescents. *International Journal of Pediatrics*, 4(2), 1381–1386. <https://doi.org/10.22038/ijp.2016.6375>
- Rutherford, B. R., Brewster, K., Golub, J. S., Kim, A. H., & Roose, S. P. (2018). Sensation and Psychiatry: Linking Age-Related Hearing Loss to Late-Life Depression and Cognitive Decline. *The American journal of psychiatry*, 175(3), 215–224. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.17040423>
- Shapiro, S. B., Noij, K. S., Naples, J. G., & Samy, R. N. (2021). Hearing Loss and Tinnitus. *The Medical clinics of North America*, 105(5), 799–811. <https://doi.org/10.1016/j.mcna.2021.05.003>
- Sharma, R. K., Chern, A., & Golub, J. S. (2021). Age-Related Hearing Loss and the Development of Cognitive Impairment and Late-Life Depression: A Scoping Overview. *Seminars in hearing*, 42(1), 10–25. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1725997>
- Shukla, A., Harper, M., Pedersen, E., Goman, A., Suen, J. J., Price, C., Applebaum, J., Hoyer, M., Lin, F. R., & Reed, N. S. (2020). Hearing Loss, Loneliness, and Social Isolation: A Systematic Review. *Otolaryngology-head and neck surgery*, 162(5), 622–633.

<https://doi.org/10.1177/0194599820910377>

Silva, J. C., Araujo, C. M., Lüders, D., Santos, R. S., Lacerda, A. B. M., José, M. R., & Guarinello, A. C. (2023). The Self-Stigma of Hearing Loss in Adults and Older Adults: A Systematic Review. *Ear and hearing, 44*(6), 1301–1310. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001398>

Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria E Pesquisa, 24*(2), 201–209. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722008000200010>

Souza, K. F., & Lima, C. S. M. (2023). As contribuições dos Estudos Culturais nos Estudos Surdos: (des)construção da identidade surda. *Muiraquitã: revista de LETRAS e Humanidades, 11*(2), pp(?). <https://doi.org/10.29327/266889.11.2-17>

Timmer, B. H. B., Bennett, R. J., Montano, J., Hickson, L., Weinstein, B., Wild, J., Ferguson, M., Holman, J. A., LeBeau, V., & Dyre, L. (2024). Social-emotional well-being and adult hearing loss: clinical recommendations. *International Journal of Audiology, 63*(6), 1–12. <https://doi.org/10.1080/14992027.2023.2190864>

Tomida, K., Lee, S., Makino, K., Katayama, O., Harada, K., Morikawa, M., Yamaguchi, R., Nishijima, C., Fujii, K., Misu, Y., & Shimada, H. (2023). Association of Loneliness With the Incidence of Disability in Older Adults With Hearing Impairment in Japan. *JAMA otolaryngology-- head & neck surgery, 149*(5), 439–446. <https://doi.org/10.1001/jamaoto.2023.0309>

Tu, N. C., & Friedman, R. A. (2018). Age-related hearing loss: Unraveling the pieces. *Laryngoscope investigative otolaryngology, 3*(2), 68–72. <https://doi.org/10.1002/lio2.134>

Völter, C., Götze, L., Dazert, S., Wirth, R., & Thomas, J. P. (2020). Impact of Hearing Loss on Geriatric Assessment. *Clinical interventions in aging, 15*, 2453–2467. <https://doi.org/10.2147/CIA.S281627>

Wang, B., Gould, R. L., Kumar, P., Pikett, L., Thompson, B., Gonzalez, S. C., & Bamiou, D. E. (2022). A Systematic Review and Meta-Analysis Exploring Effects of Third-Wave Psychological Therapies on Hearing-Related Distress, Depression, Anxiety, and Quality of Life in People With Audiological Problems. *American journal of audiology, 31*(2), 487–512. https://doi.org/10.1044/2022_AJA-21-00162

Wang, Y., Zhang, J. N., Hu, W., Li, J. J., Zhou, J. X., Zhang, J. P., Shi, G. F., He, P., Li, Z. W., & Li, M. (2018). The characteristics of cognitive impairment in subjective chronic tinnitus. *Brain and behavior, 8*(3), 1-9. <https://doi.org/10.1002/brb3.918>

Wilkins, A., M., Morere, D. A., Pick, L. H., Day, L. A., & Anderson, M. L. (2022). Characteristics of Psychologists Assessing Deaf and Hard of Hearing Clients. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(2), 115-124. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab039>

World Health Organization. (2021). *World report on hearing*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>

World Health Organization. (2024). *Deafness and hearing loss*. WHO. <https://www.who.int/news->

room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Yuan, Y., Lin, L., Wang, H., Xie, C., Chen, Q., Li, H., & Tian, L. (2023). Related factors to the coping style of patients with sudden sensorineural hearing loss. *International health*, 15(2), 198–206. <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihac046>

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA SAÚDE PARA O CUIDADO DE PACIENTES COM CÂNCER DE MAMA

Jucimara Cabral de Santana Ramos

Érico Augusto Barreto Monteiro

Walter Lisboa

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

O câncer de mama é a principal causa de morte por neoplasia entre mulheres (Bray et al., 2024). Em 2020, ocorreram cerca de 2,3 milhões de casos novos, representando um em cada nove diagnósticos de câncer (Sung et al., 2021). Em 2022, ocorreram mais de 650 mil mortes no mundo, a maioria em países em desenvolvimento, com expectativa de aumento do número de casos em 40% e mortalidade em 50% até 2040 (Bray et al., 2024). No Brasil, os números também são alarmantes, com cerca de 12 óbitos por 100.000 mulheres, com maiores taxas no Sudeste e Sul (Silva et al., 2021). Além da alta prevalência, tal enfermidade acarreta impactos que vão além dos sintomas clínicos, impactando autopercepção, cognições, emoções, comportamentos e a relação com seu meio social (Dinapoli et al., 2021). Nesse contexto, a psicologia da saúde pode auxiliar no atendimento clínico, uma vez que dispõe de aporte teórico e prático, focado na relação entre o adoecimento e saúde mental (Ogden, 2023).

O presente texto apresenta contribuições da psicologia da saúde ao cuidado de pacientes com câncer de mama. Inicialmente, foi discutido o câncer de mama com principais tipos, características, sintomas e tratamentos mais comuns. Em seguida, foi abordado o impacto psicológico do câncer de mama, desde o diagnóstico, enfrentamento da enfermidade e pós-tratamento, além de ter destacado a trajetória da doença, marcada pelo convívio frequente com estressores, tornando essas mulheres mais vulneráveis a transtornos ansiosos e depressivos. Posteriormente, foi apresentada a Psicologia da Saúde como uma área de estudo e intervenção em variáveis psicológicas no campo da saúde nos diversos níveis de atuação. Por fim, foram discutidas contribuições específicas da psicologia da saúde na prática clínica com pacientes com câncer de mama, com destaque nas especificidades como o foco em estratégias de enfrentamento, comportamentos e crenças em saúde, além do bem-

estar geral das pacientes, trabalho com equipe multidisciplinar e com a família.

O CÂNCER DE MAMA

O câncer de mama é a segunda neoplasia com maior taxa de mortalidade, atrás apenas do câncer de pulmão (Bray et al., 2024). Dentre os fatores de risco, estão: desajustes hormonais, envelhecimento, genética, maus hábitos alimentares, sedentarismo, tabagismo, uso de drogas (lícitas ou ilícitas) e contexto de vida estressor (Perez-Tejada et al., 2019). O acometimento da doença geralmente ocorre a partir dos 50 anos, e, a partir da menopausa, é duplicada sua predisposição (Silva et al., 2021). Geralmente, o sintoma mais comum consiste na presença do nódulo na mama, identificado por caroços, cistos persistentes e inflamação resistente a antibióticos.

A dor pode ser associada ao caroço, dor persistente e secreção no mamilo (Liang et al., 2024). Dentre os tipos de neoplasia na mama, o carcinoma *in situ* é o mais comum, um subtipo invasivo que tem origem no ducto mamário (Wang et al., 2024). A doença pode variar, não só de acordo com o tipo de mutação e tecido de origem, mas também pelo seu potencial invasivo e estadiamento. O potencial invasivo, pode ser classificado como não invasivo e invasivo. O invasivo costuma invadir tecidos adjacentes, e, ao se espalhar além do órgão original, é caracterizado como metastático, pelo risco de se espalhar pelo corpo (Duan et al., 2024). O estadiamento é uma forma de mensuração que avalia a gravidade e extensão da doença (Pria et al., 2024).

A neoplasia na mama, como toda doença oncológica, tem uma trajetória marcada por inúmeros processos diagnósticos até a adequada identificação do câncer para proceder o tratamento, frequentemente com processos invasivos (Obeagu & Obeagu, 2024). Como os tratamentos dependem de complexas informações, são necessários muitos exames para o diagnóstico (Nader-Marta & Partridge, 2024). Muitas vezes, estes são insuficientes para definição do plano terapêutico, demandando procedimentos invasivos para biópsias, geralmente em centros cirúrgicos (Bacon et al., 2024).

Uma vez diagnosticado, diversas possibilidades terapêuticas podem ser eleitas ou combinadas. A estratégia mais conhecida é a quimioterapia apesar de ser muito utilizada, por ter um efeito sistêmico, pode ter muitos efeitos colaterais como fadiga, alopecia, dor e prejuízos cognitivos (Burguin et al., 2021). Outra possibilidade de tratamento é a radioterapia, que consiste no uso de radiação local para destruir células cancerígenas remanescentes e diminuir o risco de recidiva (Jagsi et al., 2024), apesar da toxicidade no coração e outros órgãos (Burguin et al., 2021).

Existem outros tratamentos que consideram outros subtipos, como a terapia endócrina, a terapia anti-HER2, uso de inibidores enzimáticos que agem diretamente

no DNA e imunoterapia, que busca reduzir a resposta imune (Barzaman et al., 2020; Wu et al., 2024). Por fim, a cirurgia também é uma abordagem terapêutica recorrente, que pode ocorrer nos estágios iniciais para a retirada do nódulo ou da mama (mastectomia), podendo reconstruir a mama quando não há mais a neoplasia (Schnitt et al., 2020). Outras cirurgias podem ainda ser necessárias, em caso de subtipos invasivos, bem como cirurgias paliativas, quando não há mais possibilidade de cura, com o objetivo de promover dignidade e aliviar o desconforto (Lyons-Rahilly et al., 2024).

IMPACTO PSICOLÓGICO DO CÂNCER DE MAMA

Desde o momento de investigação diagnóstica, o câncer de mama impacta na vida das mulheres. Os exames, ainda que necessários, podem ser aversivos e gerar apreensão, como em caso de exames com toque físico, desencadeando medo de constrangimento e desconforto (Gomes et al., 2018). Quando confirmado o diagnóstico, as pacientes apresentam angústias e preocupações como o medo da morte e medo de alterações físicas, como a perda da mama, do cabelo e da capacidade funcional (Almeida et al., 2023). Inicia-se, assim, uma trajetória estressante marcada por incertezas, sintomas e efeitos colaterais (Souza et al., 2021).

Mesmo que o tratamento tenha maior eficácia e o prognóstico seja positivo em estágios iniciais, a possibilidade de mudanças corporais gera medo e preocupações (Liu et al., 2021). Alterações no sono, fadiga, náusea e perda de peso, efeitos colaterais típicos (Silveira et al., 2021), juntamente com impactos cognitivos causado pela quimioterapia (Ren et al., 2019) e com a dor oncológica dificultam a realização de atividades diárias (Shin et al., 2022). A perda do seio e do cabelo são os medos mais proeminentes, uma vez que, culturalmente, são percebidos como símbolos de feminilidade (Lima et al., 2020). Por esse motivo, a mutilação muitas vezes afeta a percepção de si (Martins Faria et al., 2021), podendo trazer prejuízos na autoestima (Almeida et al., 2023) e vida íntima e sexual (Mangiardi-Veltin et al., 2023).

O tratamento oncológico costuma ser altamente custoso devido as diversas intervenções terapêuticas envolvidas, podendo sobrecarregar famílias inteiras financeiramente, mesmo com o custeio de planos de saúde ou da rede pública (Carlos & Teixeira, 2023). Existem também, custos de tratamentos adjuvantes realizados em casa, consultas médicas com especialistas, exames e terapias complementares (Banna & Bulgarelli, 2021). A toxicidade financeira é um termo que tem sido utilizado para descrever os efeitos econômicos dos tratamentos oncológicos modernos (Nogueira et al., 2021). Esse impacto pode causar estresse e ansiedade durante o tratamento, afetando negativamente o bem-estar emocional e a qualidade de vida das pacientes

com câncer de mama e suas famílias, (Williams et al., 2021).

O convívio com sintomas, efeitos do tratamento e aspectos sociais deixam tais mulheres mais suscetíveis a estressores e fatores de risco a saúde mental (Souza et al., 2021). Conforme a doença agrava, aumenta o estresse e o risco de desenvolvimento de comorbidades psiquiátricas (Nader-Marta & Partridge, 2024). Essa população é caracterizada pela alta prevalência de ansiedade e depressão, sendo a ansiedade relacionada aos estressores como medo da morte, preconceito e declínio do quadro socioeconômico (Lopes et al., 2022). Devido aos sintomas e prognóstico do câncer, é comum a presença ou aumento de pensamentos negativos característicos da depressão (Scaunasu et al., 2018). A percepção do futuro como negativo e imutável, aumenta o risco de desenvolvimento de desamparo aprendido nos pacientes, pode reduzir a adesão ao tratamento e recursos adaptativos (Van Oers & Schlebusch, 2021).

Ao lidar com um estresse e sofrimento psicológico elevado, são observadas estratégias disfuncionais como autolesão, ideação suicida e abuso de substâncias, medicamentos e drogas (Schou-Bredal et al., 2021). Tais impactos reverberam mesmo após sua remissão, trazendo à tona desafios relacionados ao medo de recorrência do câncer e sequelas deixadas pelo tratamento (Palesh et al., 2018). Além da continuidade de sintomas físicos, as sobreviventes também apresentam elevado índice de risco para o desenvolvimento de transtorno de estresse pós traumático, prevalente entre 10-25%, com risco aumentando conforme a realização de cirurgias, procedimentos médicos e demais experiências potencialmente aversivas (Brown et al., 2020). O câncer de mama, portanto, impacta toda a vida da pessoa, necessitando intervenções de diferentes enfoques multiprofissionais para melhorar a qualidade de vida, prover melhores estratégias de enfrentamento e redução de sintomas.

PSICOLOGIA DA SAÚDE NO CONTEXTO ONCOLÓGICO

A Psicologia da Saúde compreende as variáveis psicológicas como parte importante das causas e do tratamento de doenças (Ogden, 2023). O campo caracteriza-se pela ênfase na abordagem biopsicossocial, especialmente no impacto de fatores psicológicos e sociais sobre a saúde física. O estilo de vida saudável e comportamentos adaptativos tendem a ter melhores índices de saúde, assim como educação, renda e ambiente social (Tapper, 2021). Por exemplo, quando a neoplasia é identificada precocemente e o tratamento é acessível, as chances de cura são grandes, chegando a 90% em países desenvolvidos. No entanto, em países com baixo poder aquisitivo, o diagnóstico geralmente ocorre em fase avançada, demandando tratamentos mais complexos e invasivos (Ghose et al., 2024), evidenciando a dimensão social do câncer.

Devido à influência de comportamentos e estilo de vida, a prevenção ainda é a melhor forma de lidar com o câncer. Isso se dá a partir do monitoramento e manejo de fatores de risco modificáveis, principalmente aqueles ligados ao estilo de vida como prática de exercícios físicos, controle de sobrepeso, redução de consumo de álcool, alimentação saudável (Rainey et al., 2020) e a recomendação de exames diagnósticos de rotina (Britt et al., 2020). No tratamento, podem ser adotadas intervenções psicossociais como a psicoterapia e psicoeducação, e, muitos tratamentos medicamentosos podem persistir após o câncer ter sido considerado curado (Matsuda et al., 2014). Muitas mulheres, por exemplo, precisam continuar terapias medicamentosas para o resto da vida, podendo demandar atendimento psicológico (Carlson, 2023).

A Psicologia da Saúde pode auxiliar a promover saúde mental e comportamentos de saúde na população geral e em pessoas que convivem com a enfermidade (Brannon et al., 2022). Ela dispõe de modelos teóricos que procuram explicar diversas reações das pessoas no contexto da saúde, identificando variáveis que explicam a diferença na adesão ao tratamento e sua reação diante da enfermidade (Ogden, 2023). O estresse gerado pela doença pode levar a enfrentamentos disfuncionais; entretanto, é possível identificar e intervir nos comportamentos e crenças que impactam negativamente na adesão e saúde mental. Conceitos como enfrentamento, autoeficácia, resiliência, crenças em saúde e apoio social são alguns dos inúmeros construtos teóricos que a psicologia da saúde trabalha, podendo auxiliar na avaliação e intervenção junto a pacientes com câncer de mama (Van Oers & Schlebusch, 2021).

Nesse contexto, diversas competências e habilidades são necessárias. É importante uma adequada realização de diagnóstico e avaliação psicológica, incluindo entrevistas, registros observacionais e uso de instrumentos padronizados e testes psicológicos (Tapper, 2021). O profissional deve ser capaz de realizar intervenções em diferentes contextos, desde psicoeducação, psicoterapia a práticas grupais, considerando adaptações a populações e grupos clínicos específicos (Ogden, 2023). As atuações muitas vezes envolvem atividades interdisciplinares, o que demanda boa comunicação e capacidade de trabalho em equipe e registro em documentos. Tais habilidades e competências podem ser aplicadas tanto na assistência, como em pesquisas, gestão e planejamento, e avaliação de políticas públicas (Brannon et al., 2022).

INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS COM PACIENTES COM CÂNCER DE MAMA

A Psicologia pode contribuir na realidade do câncer de mama em todos os momentos da enfermidade, desde a prevenção ao pós-tratamento. No contexto da prevenção, o papel da Psicologia da Saúde é relacionado à pesquisa de fatores de risco e identificação de grupos de vulnerabilidade, essenciais para o planejamento de políticas públicas (Schuch et al., 2024). Esse conhecimento pode ser recrutado no planejamento e desenvolvimento de ações de adesão a comportamentos de saúde, educação em saúde e ações junto às equipes de saúde. Muitas dessas ações podem ser feitas em instituições de saúde, principalmente nas unidades de atenção básica, através das quais psicólogos podem atuar identificando crenças disfuncionais sobre si e em saúde que possam impedir o devido cuidado (Mustikaningsih et al., 2024).

A Psicologia da Saúde contribui também com as intervenções clínicas. Na medida em que aborda construtos cognitivos e comportamentais que explicam a relação com a doença, o campo tem uma boa interlocução com a terapia cognitivo-comportamental (TCC). A TCC, por sua vez, possui evidências que sustentam seus modelos teóricos e eficácia, com aplicação a variados problemas de saúde, como AIDS, doenças cardiovasculares, cefaleia, transplantes e câncer (Rudnicki, 2014).

No contexto clínico, pacientes costumam lidar com a culpa, medo e estigma da doença, e é importante que o psicólogo adote uma postura de acolhimento e validação, principalmente devido às diversas emoções negativas como medo, insegurança, tristeza e raiva. Aceitar a condição de estar com câncer é necessário para enfrentar a enfermidade de maneira adequada, o que pode ser favorecido pela psicoterapia (Johns et al., 2020). Nos primeiros contatos, é crucial o desenvolvimento de um *rappor*t adequado com a paciente, pois, além de uma necessidade técnica, essa aliança terapêutica será necessária em situações difíceis de enfrentamento da enfermidade (Moorey et al., 2012).

Outra etapa importante é a avaliação, momento que deve investigar a compreensão que o paciente tem do quadro clínico e o momento da vida a enfermidade apareceu. A conceitualização cognitiva é imprescindível, compreendendo a visão que o sujeito tem de si e do mundo, mas, principalmente, o que pensa do futuro, os processos cognitivos e comportamentais relacionados à experiência do câncer de mama (Rudnicki, 2014). Como muitos pacientes se percebem em situações limítrofes diante do diagnóstico de câncer, é importante também avaliar comportamentos de riscos em saúde, comportamentos autolesivos e suicidas (Wang et al., 2024). Quanto às intervenções terapêuticas, além do acolhimento, é importante uma postura que promova autonomia do paciente, o que se alcança com psicoeducação para que o paciente compreenda e aceite suas emoções, educando em parceria com a equipe de saúde (Mustikaningsih et al., 2024). Alguns pacientes têm dificuldade de tirar dúvidas ou expressar incômodos ou desejos, sendo indicado treino

em habilidades sociais para incentivar tais comportamentos (Matsuda et al., 2014).

A Psicologia da Saúde destaca a importância de crenças e comportamentos em saúde na investigação dos processos saúde-doença (Ogden, 2023). Assim, havendo crenças disfuncionais, é necessário que o psicólogo aborde sistematicamente e gentilmente episódios da trajetória do paciente com sua doença, procurando flexibilizar e reestruturar crenças através de diálogos socráticos. Isso é essencial para descatastrofização de medo excessivo sobre o tratamento ou progresso da doença não condizente com o prognóstico (Moorey et al., 2012). Tais estratégias ajudam a desenvolver autoeficácia, na medida em que podem desenvolver crenças mais funcionais de que podem ser capazes de enfrentar o tratamento e a enfermidade. A autoeficácia, entretanto, não depende só de instruções, mas de experiências bem-sucedidas de autocuidado e manejo do tratamento (Schou-Bredal et al., 2021). Isso significa que, para pacientes inseguros ou com baixa autoeficácia, o psicólogo pode auxiliar na aquisição gradual de habilidades como tolerância ao mal-estar, resolução de problemas, expressão de desconforto e realização de pedidos (Wu et al., 2024).

Com relação aos comportamentos relacionados à saúde, são possíveis ativações comportamentais que coloquem os pacientes em contato com reforçadores como exercícios físicos, atividades sociais ou de lazer (Yeganeh et al., 2024). É importante ainda auxiliar pacientes a desenvolver bons repertórios de estratégias de enfrentamento para que consigam lidar com adversidades e tolerar emoções difíceis (Schou-Bredal et al., 2021). O treino de resoluções de problemas e habilidades sociais podem ajudar a tomar decisões e resolver problemas ligados ao tratamento. Em caso de exames e procedimentos, é possível ensinar técnicas de respiração e relaxamento para pacientes usarem em casa ou durante ou antes de procedimentos (Mestdagh et al., 2023).

Ao fim do tratamento, o psicólogo pode colaborar na reorganização da rotina anterior à doença, manutenção de comportamentos de saúde e lazer, como também para cuidar da saúde mental (Yeganeh et al., 2024). É comum que pacientes apresentem sintomas de estresse pós-traumático, transtornos ansiosos e depressivos, muitas vezes com sentimento de medo e comportamento de hipervigilância sobre sinais e sintomas que supostamente indicariam o retorno do câncer, mesmo quando o prognóstico é positivo (Carlson, 2023).

Outro desfecho pós-tratamento é o acompanhamento psicológico em cuidados paliativos. A equipe de saúde frequentemente tem dificuldade em abordar temas difíceis com pacientes, podendo ser mediado pelo psicólogo (Feldstain, 2024). Apesar do termo “terminal”, um paciente pode conviver anos com uma doença sem cura, sendo importante lidar com esta condição (Hinton, 2022). Assim, o acolhimento e validação, necessários para o enfrentamento dessa situação podem ser providos pelo

psicólogo (Ewert et al., 2021). Muitas vezes, os psicólogos ficam excessivamente atentos à preocupação com a morte e não ao fato de que pacientes em situação de terminalidade muitas vezes têm preocupações com questões práticas relacionadas à morte como cuidado posterior com os filhos, inventário e partilha de bens, conflitos e questões familiares que gostariam de resolver (Yıldız et al., 2024). Dessa forma, é possível auxiliar pacientes com estratégias de resolução de problemas e para resolver pendências ou realizar últimos desejos (Ewert et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo teve como objetivo apresentar o impacto do câncer de mama e seu tratamento, assim como contribuições possíveis da Psicologia da Saúde no contexto de prevenção e curso da doença. O câncer de mama afeta mulheres desde o diagnóstico até o tratamento, que pode envolver cirurgias invasivas e efeitos colaterais. Sua trajetória é marcada por estigmas sobre o câncer e medo da queda do cabelo, retirada do seio, sequelas físicas e morte. O alto custo muitas vezes está relacionado ao prejuízo nas atividades de trabalho, podendo gerar insegurança e ser um fator adicional de estresse.

Diante disso, a psicologia da saúde contribui na identificação de fatores de risco, na implementação comportamentos adaptativos e de saúde, no contexto comunitário, institucional e clínico. Ela possui um escopo de conhecimento que pode ser implementado, tanto na prevenção com pesquisas, estratégias de educação em saúde, promoção de comportamentos de saúde, quanto no tratamento com intervenções da Terapia Cognitiva Comportamental. Na dimensão clínica, pode contribuir com a avaliação de crenças em saúde, avaliação de riscos e implementação de comportamentos de saúde e de enfrentamento mais funcionais. Assim, ela pode fornecer subsídio tanto para políticas públicas e legislações quanto para a prática clínica.

Apesar dos inúmeros avanços e contribuições, ainda há muito a ser pesquisado nessa população, como a previsão de possíveis fatores de risco em saúde mental e a comparação de intervenções em diferentes estadiamentos da doença, grupos sociais no Brasil. O câncer de mama tem um grande alto impacto nos pacientes e no sistema de saúde. Através da Psicologia da Saúde, pode-se compreender e intervir nessa realidade, melhorando a qualidade de vida das pacientes.

REFERÊNCIAS

Almeida, H. V., Correia, A. C., Pacheco, I. D. J., Ferreira, M. F. T., Silva, J. D., Gomes, L. P., & Souza, M. T. P. D. (2023). Detecção de câncer de mama: Avanços e desafios. *Research, Society and Development*,

12(6), e9312642091. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i6.42091>

Almeida, I. O., Ribeiro, M. R., Santos, M. V. D. D., & Azevedo, C. A. D. (2023). Impactos psicológicos da mastectomia: Uma análise na associação de apoio a pessoa com câncer. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 46(2), 122–136. <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2022.v46.n2.a3634>

Bacon, E. R., Ihle, K., Guo, W., Egelston, C. A., Simons, D. L., Wei, C., Tumyan, L., Schmolze, D., Lee, P. P., & Waisman, J. R. (2024). Tumor heterogeneity and clinically invisible micrometastases in metastatic breast cancer—A call for enhanced surveillance strategies. *Npj Precision Oncology*, 8(1), 81. <https://doi.org/10.1038/s41698-024-00572-3>

Banna, S. C., & Bulgarelli, J. (2021). Custos de cuidados de saúde no SUS na atenção terciária em oncologia. *JMPHC | Journal of Management & Primary Health Care*, 12(spec), e035. <https://doi.org/10.14295/jmphc.v12.1064>

Barzaman, K., Karami, J., Zarei, Z., Hosseinzadeh, A., Kazemi, M. H., Moradi-Kalbolandi, S., Safari, E., & Farahmand, L. (2020). Breast cancer: Biology, biomarkers, and treatments. *International Immunopharmacology*, 84, 106535. <https://doi.org/10.1016/j.intimp.2020.106535>

Brannon, L., Updegraff, J. A., & Feist, J. (2022). *Health psychology: An introduction to behavior and health*. Cengage.

Bray, F., Laversanne, M., Sung, H., Ferlay, J., Siegel, R. L., Soerjomataram, I., & Jemal, A. (2024). Global cancer statistics 2022: Globocan estimates of incidence and mortality worldwide for 36 cancers in 185 countries. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 74(3), 229–263. <https://doi.org/10.3322/caac.21834>

Britt, K. L., Cuzick, J., & Phillips, K.-A. (2020). Key steps for effective breast cancer prevention. *Nature Reviews Cancer*, 20(8), 417–436. <https://doi.org/10.1038/s41568-020-0266-x>

Brown, L. C., Murphy, A. R., Lalonde, C. S., Subhedar, P. D., Miller, A. H., & Stevens, J. S. (2020). Posttraumatic stress disorder and breast cancer: Risk factors and the role of inflammation and endocrine function. *Cancer*, 126(14), 3181–3191. <https://doi.org/10.1002/cncr.32934>

Burguin, A., Diorio, C., & Durocher, F. (2021). Breast cancer treatments: Updates and new challenges. *Journal of Personalized Medicine*, 11(8), 808. <https://doi.org/10.3390/jpm11080808>

Carlos, C. A. L. V., & Teixeira, K. M. D. (2023). *Oncological diagnosis and treatment: Reflection on the changes in the life of the patient and his family*. 13(39), 1–19. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7786596>

Carlson, L. E. (2023). Psychosocial and integrative oncology: Interventions across the disease trajectory. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 457–487. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032620-031757>

Chang, P. J., Asher, A., & Smith, S. R. (2021). A targeted approach to post-mastectomy pain and persistent pain following breast cancer treatment. *Cancers*, 13(20), 5191. <https://doi.org/10.3390/cancers13205191>

Dinapoli, L., Colloca, G., Di Capua, B., & Valentini, V. (2021). Psychological aspects to consider in

breast cancer diagnosis and treatment. *Current Oncology Reports*, 23(3), 38. <https://doi.org/10.1007/s11912-021-01049-3>

Duan, H., Zhang, Y., Qiu, H., Fu, X., Liu, C., Zang, X., Xu, A., Wu, Z., Li, X., Zhang, Q., Zhang, Z., & Cui, F. (2024). Machine learning-based prediction model for distant metastasis of breast cancer. *Computers in Biology and Medicine*, 169, 107943. <https://doi.org/10.1016/j.compbimed.2024.107943>

Ewert, C., Vater, A., & Schröder-Abé, M. (2021). Self-compassion and coping: A meta-analysis. *Mindfulness*, 12(5), 1063–1077. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01563-8>

Feldstain, A. (2024). Psychosocial intervention in palliative care: What do psychologists need to know. *Journal of Health Psychology*, 29(7), 707–720. <https://doi.org/10.1177/13591053231222848>

Ghose, A., Stanway, S., Sirohi, B., Mutebi, M., & Adomah, S. (2024). Advanced breast cancer care: The current situation and global disparities. *Seminars in Oncology Nursing*, 40(1), 151551. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2023.151551>

Gomes, E. A., Jesus, M. C. P. D., Silva, M. H. D., Merighi, M. A. B., & Campos, E. M. S. (2018). Motivos da não realização da mamografia por mulheres com idades entre 60 e 69 anos. *Revista de APS*, 21(2), 244 - 250. <https://doi.org/10.34019/1809-8363.2018.v21.15808>

Hinton, J. (2022). Coping with terminal illness. Em Ray Fitzpatrick, John Hinton, Stanton Newman, Graham Scambler, & James Thompson (Orgs.), *The experience of illness* (p. 227-245). Tavistock.

Jagsi, R., Griffith, K. A., Harris, E. E., Wright, J. L., Recht, A., Taghian, A. G., Lee, L., Moran, M. S., Small, W., Johnstone, C., Rahimi, A., Freedman, G., Muzaffar, M., Haffty, B., Horst, K., Powell, S. N., Sharp, J., Sabel, M., Schott, A., & El-Tamer, M. (2024). Omission of radiotherapy after breast-conserving surgery for women with breast cancer with low clinical and genomic risk: 5-year outcomes of idea. *Journal of Clinical Oncology*, 42(4), 390–398. <https://doi.org/10.1200/JCO.23.02270>

Johns, S. A., Stutz, P. V., Talib, T. L., Cohee, A. A., Beck-Coon, K. A., Brown, L. F., Wilhelm, L. R., Monahan, P. O., LaPradd, M. L., Champion, V. L., Miller, K. D., & Giesler, R. B. (2020). Acceptance and commitment therapy for breast cancer survivors with fear of cancer recurrence: A 3-arm pilot randomized controlled trial. *Cancer*, 126(1), 211–218. <https://doi.org/10.1002/cncr.32518>

Liang, M., Zhong, T., Knobf, M. T., Chen, L., Xu, M., Cheng, B., Pan, Y., Zhou, J., & Ye, Z. (2024). Sentinel and networked symptoms in patients with breast cancer undergoing chemotherapy. *European Journal of Oncology Nursing*, 70, 102566. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2024.102566>

Lima, C. G. D., Lacerda, G. M. D., Beltrão, I. C. S. L. D., Alves, D. D. A., & Albuquerque, G. A. (2020). Impacto do diagnóstico e do tratamento do câncer de mama em mulheres mastectomizadas. *Ensaio e Ciência C Biológicas Agrárias e da Saúde*, 24(4), 426–430. <https://doi.org/10.17921/1415-6938.2020v24n4p426-430>

Liu, L., Wu, Y., Cong, W., Hu, M., Li, X., & Zhou, C. (2021). Experience of women with breast cancer undergoing chemotherapy: A systematic review of qualitative research. *Quality of Life Research*, 30(5),

1249–1265. <https://doi.org/10.1007/s11136-020-02754-5>

Lopes, C., Lopes-Conceição, L., Fontes, F., Ferreira, A., Pereira, S., Lunet, N., & Araújo, N. (2022). Prevalence and persistence of anxiety and depression over five years since breast cancer diagnosis—The neon-bc prospective study. *Current Oncology*, 29(3), 2141–2153. <https://doi.org/10.3390/currenocol29030173>

Lyons-Rahilly, T., Meskell, P., Carey, E., Meade, E., O' Sullivan, D., & Coffey, A. (2024). Exploring the experiences of women living with metastatic breast cancer [MBC]: A systematic review of qualitative evidence. *PLOS ONE*, 19(1), e0296384. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296384>

Mangiardi-Veltin, M., Hequet, D., Segura-Djezzar, C., Rouzier, R., & Bonneau, C. (2023). Sexuality after breast cancer, how to provide a global and contemporary approach. *Bulletin Du Cancer*, 110(1), 113–128. <https://doi.org/10.1016/j.bulcan.2022.10.002>

Martins Faria, B., Martins Rodrigues, I., Verri Marquez, L., Da Silva Pires, U., & Vilges De Oliveira, S. (2021). The impact of mastectomy on body image and sexuality in women with breast cancer: A systematic review. *Psicooncologia*, 18(1), 91–115. <https://doi.org/10.5209/psic.74534>

Matsuda, A., Yamaoka, K., Tango, T., Matsuda, T., & Nishimoto, H. (2014). Effectiveness of psychoeducational support on quality of life in early-stage breast cancer patients: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Quality of Life Research*, 23(1), 21–30. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0460-3>

Mestdagh, F., Steyaert, A., & Lavand'homme, P. (2023). Cancer pain management: A narrative review of current concepts, strategies, and techniques. *Current Oncology*, 30(7), 6838–6858. <https://doi.org/10.3390/currenocol30070500>

Moorey, S., Greer, S., & Greer, S. (2012). *Oxford guide to CBT for people with cancer* (2 ed). Oxford University Press.

Mustikaningsih, D., Prajoko, Y. W., Anggorowati, A., Wilandika, A., Puteri Utomo, S. F., & Alamsyah, R. M. (2024). Psychoeducational and Psychological Distress Levels in Women with Breast Cancer: A Systematic Review. *Malaysian Journal of Nursing*, 15(04), 179–195. <https://doi.org/10.31674/mjn.2024.v15i04.020>

Nader-Marta, G., & Partridge, A. H. (2024). 2023 Year in review: Early breast cancer. *The Breast*, 74, 103700. <https://doi.org/10.1016/j.breast.2024.103700>

Nogueira, L. D. A., Machado, C. A. M., Marques, A. D. C. B., & Kalinke, L. P. (2021). Implications of financial toxicity in the lives of cancer patients: A reflection. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 42, e20200095. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200095>

Obeagu, E. I., & Obeagu, G. U. (2024). Breast cancer: A review of risk factors and diagnosis. *Medicine*, 103(3), e36905. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000036905>

Ogden, J. (2023). *Health psychology*. McGraw Hill.

- Palesh, O., Scheiber, C., Kesler, S., Mustian, K., Koopman, C., & Schapira, L. (2018). Management of side effects during and post-treatment in breast cancer survivors. *The Breast Journal*, 24(2), 167–175. <https://doi.org/10.1111/tbj.12862>
- Perez-Tejada, J., Labaka, A., Pascual-Sagastizabal, E., Garmendia, L., Iruretagoyena, A., & Arregi, A. (2019). Predictors of psychological distress in breast cancer survivors: A biopsychosocial approach. *European Journal of Cancer Care*, 28(6), e13166. <https://doi.org/10.1111/ecc.13166>
- Pria, H. R. F. D., Scoggins, M. E., Moseley, T. W., Vishwanath, V., Jean, S., Vuong, S., Diaz, V., Elhatw, A., Patel, M. M., & Guirguis, M. S. (2024). Current status of imaging for breast cancer staging. *Current Breast Cancer Reports*, 16(2), 126–133. <https://doi.org/10.1007/s12609-024-00530-9>
- Rainey, L., Eriksson, M., Trinh, T., Czene, K., Broeders, M. J. M., Van Der Waal, D., & Hall, P. (2020). The impact of alcohol consumption and physical activity on breast cancer: The role of breast cancer risk. *International Journal of Cancer*, 147(4), 931–939. <https://doi.org/10.1002/ijc.32846>
- Ren, X., Boriero, D., Chaiswing, L., Bondada, S., St. Clair, D. K., & Butterfield, D. A. (2019). Plausible biochemical mechanisms of chemotherapy-induced cognitive impairment (“chemobrain”), a condition that significantly impairs the quality of life of many cancer survivors. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA) - Molecular Basis of Disease*, 1865(6), 1088–1097. <https://doi.org/10.1016/j.bbadis.2019.02.007>
- Rudnicki, T. (2014). Psicologia da saúde: Bases e intervenção em hospital geral. Em T. Rudnicki & M. M. Sanchez (Orgs.), *Psicologia da Saúde—A prática da terapia cognitivo-comportamental em hospital geral* (p. 20–46). Sinopsys.
- Scaunasu, R., Voiculescu, Ștefan, Popescu, B., Popa, R., Bălăău, D., Răducu, L., Cozma, C., & Jecan, C. (2018). Depression and breast cancer; postoperative shortterm implications. *Journal of Mind and Medical Sciences*, 5(1), 82–84. <https://doi.org/10.22543/7674.51.P8284>
- Schnitt, S. J., Moran, M. S., & Giuliano, A. E. (2020). Lumpectomy margins for invasive breast cancer and ductal carcinoma in situ: Current guideline recommendations, their implications, and impact. *Journal of Clinical Oncology*, 38(20), 2240–2245. <https://doi.org/10.1200/JCO.19.03213>
- Schou-Bredal, I., Ekeberg, Ø., & Kåresen, R. (2021). Variability and stability of coping styles among breast cancer survivors: A prospective study. *Psycho-Oncology*, 30(3), 369–377. <https://doi.org/10.1002/pon.5587>
- Schuch, J. B., Bordignon, C., Rosa, M. L., De Baumont, A. C., Bessel, M., Macedo, G. S., & Rosa, D. D. (2024). Mapping breast and prostate cancer in the brazilian public health system: Study protocol of the onco-genomas brasil. *Frontiers in Oncology*, 14, 1350162. <https://doi.org/10.3389/fonc.2024.1350162>
- Shin, J., Harris, C., Oppegaard, K., Kober, K. M., Paul, S. M., Cooper, B. A., Hammer, M., Conley, Y., Levine, J. D., & Miaskowski, C. (2022). Worst pain severity profiles of oncology patients are associated with significant stress and multiple co-occurring symptoms. *The Journal of Pain*, 23(1), 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2021.07.001>

- Silva, J. D. D. E., De Oliveira, R. R., Da Silva, M. T., Carvalho, M. D. D. B., Pedroso, R. B., & Pelloso, S. M. (2021). Breast cancer mortality in young women in Brazil. *Frontiers in Oncology*, *10*, 569933. <https://doi.org/10.3389/fonc.2020.569933>
- Silveira, F. M., Wysocki, A. D., Mendez, R. D. R., Pena, S. B., Santos, E. M. D., Malaguti-Toffano, S., Santos, V. B. D., & Santos, M. A. D. (2021). Impacto do tratamento quimioterápico na qualidade de vida de pacientes oncológicos. *Acta Paulista de Enfermagem*, *34*, eAPE00583. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00583>
- Souza, M. C. E. S. D., Barbosa, L. N. F., & Bezerra, F. G. L. O. (2021). Mulheres diagnosticadas com câncer de mama: Índices de estresse durante tratamento quimioterápico. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, *24*(1), 16–27. <https://doi.org/10.57167/Rev-SBPH.24.61>
- Sung, H., Ferlay, J., Siegel, R. L., Laversanne, M., Soerjomataram, I., Jemal, A., & Bray, F. (2021). Global cancer statistics 2020: Globocan estimates of incidence and mortality worldwide for 36 cancers in 185 countries. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, *71*(3), 209–249. <https://doi.org/10.3322/caac.21660>
- Tapper, K. (2021). *Health psychology and behaviour change*. Macmillan Education.
- Van Oers, H., & Schlebusch, L. (2021). Breast cancer patients' experiences of psychological distress, hopelessness, and suicidal ideation. *Journal of Nature and Science of Medicine*, *4*(3), 250-257. https://doi.org/10.4103/jnsn.jnsn_136_20
- Wang, H.-Q., Lin, H., & Liu, B. (2024). Research progress on the psychological burden and intervention measures in cancer patients. *Frontiers in Psychiatry*, *15*, 1408762. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1408762>
- Wang, J., Li, B., Luo, M., Huang, J., Zhang, K., Zheng, S., Zhang, S., & Zhou, J. (2024). Progression from ductal carcinoma in situ to invasive breast cancer: Molecular features and clinical significance. *Signal Transduction and Targeted Therapy*, *9*, 83. <https://doi.org/10.1038/s41392-024-01779-3>
- Williams, J. T. W., Pearce, A., & Smith, A. “Ben”. (2021). A systematic review of fear of cancer recurrence related healthcare use and intervention cost-effectiveness. *Psycho-Oncology*, *30*(8), 1185–1195. <https://doi.org/10.1002/pon.5673>
- Wu, Y., Wu, M., Zheng, X., Yu, H., Mao, X., Jin, Y., Wang, Y., Pang, A., Zhang, J., Zeng, S., Xu, T., Chen, Y., Zhang, B., Lin, N., Dai, H., Wang, Y., Yao, X., Dong, X., Huang, W., & Che, J. (2024). Discovery of a potent and selective parp1 degrader promoting cell cycle arrest via intercepting cdc25c-cdk1 axis for treating triple-negative breast cancer. *Bioorganic Chemistry*, *142*, 106952. <https://doi.org/10.1016/j.bioorg.2023.106952>
- Yeganeh, L., Willey, S., Wan, C. S., Bahri Khomami, M., Chehrazi, M., Cook, O., & Webber, K. (2024). The effects of lifestyle and behavioural interventions on cancer recurrence, overall survival and quality of life in breast cancer survivors: A systematic review and network meta-analysis. *Maturitas*, *185*, 107977. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2024.107977>

Yıldız, M., Terziođlu, C., & Ayhan, F. (2024). Psychosocial interventions aimed at family members caring for patients with cancer in the palliative period: A systematic review. *International Journal of Nursing Knowledge*, 35(2), 136–151. <https://doi.org/10.1111/2047-3095.12423>

ETARISMO NO CONTEXTO SOCIAL: ADOLESCÊNCIA E VELHICE À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA

Laís Santos-Vitti

Janaina Chnaider

Tatiana de Cassia Nakano

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

INTRODUÇÃO

O etarismo é um termo que foi criado em 1969 pelo médico psiquiatra Robert Neil Butler e se refere a condutas discriminatórias em razão da idade das pessoas, sendo mais disseminada em relação aos idosos e ao envelhecimento (Santana et al., 2024). Além de etarismo, outros termos podem ser encontrados com o mesmo significado, a saber: idadismo e ageísmo (Dadalto et al., 2020). Cabe salientar que tal preconceito pode ocorrer não apenas contra idosos, mas, também, em relação a outros grupos etários, incluindo os jovens.

Segundo Santana et al. (2024), trata-se de um fenômeno social marcado por estereótipos, preconceito e discriminação com base na idade do indivíduo. Ao lado do sexismo e racismo, esse tipo de discriminação tem sido apontado como um dos problemas das sociedades pós-modernas perante a tendência de dividir as fases da vida com base no tempo vivido (Correa, 2023). O etarismo foi observado, após revisão de literatura, como uma questão presente em 45 países e seis continentes (Chang et al., 2020), de modo que culturas diferentes compartilham preconceitos relacionados à idade, considerando-se toda a gama de faixas etárias (Levy et al., 2022). Tal fenômeno persiste na sociedade e tem crescido, apesar de pouca atenção ter sido dedicada à compreensão de como os indivíduos alvos do etarismo são afetados por essa concepção estereotipada (Nelson, 2005).

A *World Health Organization* (WHO) define o idadismo como “estereótipo, preconceito e discriminação dirigida contra outros ou contra si mesmo com base na idade, que afeta tanto os mais jovens quanto os mais idosos, classificando-o como um fenômeno social multifacetado” (Chahini & Gomes, 2023, p. 268). Segundo os autores, o termo pode ser aplicado quando a idade é utilizada para categorizar e dividir as pessoas, de modo a provocar perdas, desvantagens e injustiças, além do desgaste no relacionamento entre gerações, simplesmente em função da idade.

Ainda segundo a WHO (2022), o idadismo pode assumir muitas formas ao longo da vida. A instituição cita, como exemplos, casos de pessoas que são ignoradas pelos pares no ambiente de trabalho, pela família em casa, vivenciam dificuldades financeiras, são insultados ou evitados socialmente, em razão da sua idade. Tais situações mostram, segundo a WHO (2022), como o etarismo permeia a vida das pessoas, de modo a afetar desde os mais jovens até os mais velhos. Se pensarmos no contexto do trabalho, veremos que tanto os mais velhos enfrentam dificuldades para serem contratados ou se manterem empregados após certa idade, como os mais jovens tem a idade, muitas vezes, tomada como empecilho para a contratação e promoção. O que vemos, na prática, é que ora a idade é compreendida como vantagem, sendo considerada sinônimo de experiência e maturidade, ora é desvalorizada, sendo descrita como causa de inflexibilidade, dificuldades em enfrentar mudanças e de atualização.

Nesse sentido, a divisão das idades em fases marcadas pela infância, adolescência, vida adulta e velhice parece não ser totalmente adequada, visto que não existe um único perfil para cada fase. O modo de viver da fase vai depender muito de outros fatores, orgânicos e ambientais. Apesar disso, na prática, vemos que as atitudes e opiniões em relação a determinado grupo, no caso relacionadas ao etarismo, se formam por meio de representações sociais, compartilhadas dentro de uma realidade social para descrever pensamentos, opiniões e expectativas comuns entre as pessoas (Chahini & Gomes, 2023), de maneira que “o preconceito denominado etarismo tornou-se, infelizmente, um preconceito socialmente aceitável” (Horvath Júnior & Queiroz, 2024, p. 96).

De acordo com os autores, o estereótipo devido a idade é resultado da generalização das características de determinados grupos, ignorando as diferenças individuais. Indiferente aos seus impactos, tal fenômeno começou a ser investigado com mais ênfase somente nos últimos anos, especialmente no ambiente de saúde, trabalho e acadêmico, embora seja considerado um problema social, global, latente e pouco discutido (Gomes & Chahini, 2023).

Parte desse processo pode ser considerado resultado do impacto dos meios de comunicação nos padrões físicos, os quais evidenciam e incentivam o cultivo da beleza e a valorização da imagem da juventude, de forma implícita e silenciosa, de modo que o preconceito etário se faz presente de modo mascarado (Horvath Júnior & Queiroz, 2024). Os autores argumentam que “o preconceito etário se materializa quando a idade se transforma em um justificador de exclusão e de desigualdade, culminando na discriminação, com tratamento desigual que inibe o indivíduo, ou determinado grupo de pessoas, ao acesso de seus direitos” (p. 105).

Nesse contexto, pode-se verificar que o etarismo pode desencadear sentimentos

de desamparo, isolamento, sintomas depressivos, menos valia e baixa autoestima, impactando, inclusive, o bem-estar e a qualidade de vida (Santana et al., 2024). Na vida cotidiana, tal conceito tem provocado dificuldades relacionadas ao convívio social, a partir de práticas discriminatórias e consequentes reflexos na saúde mental dos indivíduos (Horvath Júnior & Queiroz, 2024).

Para que o etarismo seja combatido da sociedade, algumas medidas foram propostas pela WHO, através do Relatório Mundial sobre o Idadismo (WHO, 2022). Segundo tal documento, três medidas devem ser adotadas como forma de minimizar esse tipo de preconceito:

(1) Políticas e Leis que, direcionadas aos direitos humanos, possa combater a discriminação e a desigualdade entre os indivíduos; (2) Intervenção educacional, no sentido de incorporar a conscientização sobre o etarismo em todos os níveis de ensino, desde a educação básica, a fim de reduzir a visão estereotipada de questão etária; (3) Intervenções de contato intergeracional, proporcionando a interação entre diferentes grupos de diferentes faixas etárias, visando a redução do preconceito (Horvath Júnior & Queiroz, 2024, p. 107).

De acordo com o documento, a situação ideal envolve o enfrentamento e eliminação de toda e qualquer forma de discriminação baseada nos estereótipos devido a idade, de modo a envolver a conscientização, aceitação, educação e criação de políticas públicas adequadas (Horvath Júnior & Queiroz, 2024). Para além disso, ressaltam que o reconhecimento do preconceito etário como um problema é a primeira etapa para se pensar em formas de combater esse fenômeno, incluindo a necessidade de conscientizar as pessoas acerca de suas condutas discriminatórias, incentivando o respeito a todas as idades.

Também Chahini e Gomes (2023) reforçam a necessidade de se investir em pesquisas voltadas à investigação das melhores estratégias para prevenir e reagir ao etarismo, melhorar e ampliar os dados coletados e as pesquisas realizadas para que seja possível alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre esse fenômeno, construção de movimentos sociais voltados à redução de sua ocorrência, bem como modificar os estereótipos baseados na idade, em um esforço conjunto que envolva o poder público, organizações da sociedade, setor privado, instituições acadêmicas e de pesquisa. É necessário compreender as causas e consequências do preconceito de idade, a fim de que a sociedade possa atuar sobre esse problema que a afeta, tornando-se mais sensível a esse tema (Nelson, 2005).

É nesse contexto que o texto irá focar o conceito de etarismo em duas faixas etárias: a adolescência e a velhice, de modo a apresentar como ele se manifesta em cada uma, além de focar as principais dificuldades enfrentadas. Uma leitura de como essa questão pode ser enfrentada é feita com base nos preceitos da Psicologia Positiva, movimento que se baseia na valorização de potenciais e pontos saudáveis e

positivos dos indivíduos, de modo a romper a visão negativa relacionada ao julgamento acerca das capacidades com base somente na idade das pessoas.

O ADOLESCENTE É SEMPRE UM PROBLEMA?

A WHO define a adolescência como o período de crescimento e desenvolvimento humano que ocorre após a infância e antes da idade adulta. Essa fase abrange dos 10 aos 19 anos, 11 meses e 29 dias. Trata-se de uma fase de transição marcada por mudanças físicas, emocionais e sociais (WHO, 2017). É válido salientar que por muitas vezes, os adolescentes são vistos apenas através de lentes negativas, como se fossem um problema a ser resolvido. Esse estigma pode obscurecer as inúmeras qualidades e potencialidades que os jovens possuem.

O preconceito contra adolescentes é uma questão preocupante que permeia nossa sociedade. Muitas vezes, os jovens são rotulados como rebeldes, preguiçosos ou problemáticos, sem considerar o contexto de suas vidas. Essa visão estereotipada pode afetar negativamente sua autoestima e oportunidades desses indivíduos. Assim sendo, é essencial reconhecer que a adolescência não é permeada apenas por dificuldades, mas sim também é uma fase de crescimento, descoberta e potencial (Lerner et al., 2023).

Durante muito tempo, o foco nos déficits negligenciou as potencialidades humanas capazes de atuarem como fatores de proteção ao adoecimento mental (Lerner & Steinberg, 2009). Para Seligman (2019), trabalhar os aspectos positivos e pontos fortes é uma importante estratégia para o aumento da felicidade e florescimento das pessoas. Nesse contexto, surgiu a possibilidade de estudar a adolescência não apenas considerando os déficits e vulnerabilidades que podem se fazer presentes nessa fase, mas levando em consideração as preferências, escolhas e potencialidades desse grupo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dessa forma, nas últimas décadas, a adolescência passou não mais ser compreendida apenas como uma fase de dificuldades, mas como uma etapa de potencialidades, durante a qual se mostra possível o desenvolvimento de aspectos saudáveis e significativos para a saúde e bem-estar (Tolan et al., 2016).

Com a legitimação da Psicologia Positiva (meados do ano 2000), iniciou-se um redirecionamento de pesquisas e intervenções em relação aos indivíduos em geral, assim como quanto aos adolescentes, voltando-se para o desenvolvimento positivo desse grupo. Ficou evidente que investir em ações de promoção de bem-estar e estratégias de *coping* mais adaptativas pode ajudar diminuir a vulnerabilidade ao adoecimento mental dos adolescentes, mesmo frente a fatores estressores e condições adversas (Shek et al., 2019).

Em âmbito nacional, somente no início do século XXI foram propostos mecanismos para a implementação de uma Política de Saúde Mental para Crianças e Adolescentes (SMCA). Essa política pressupõe que a saúde geral de crianças e adolescentes está intimamente ligada à saúde mental desse grupo (Teixeira et al., 2017). Reconhece-se que, ao passo que os adolescentes vivenciam sofrimento mental, aumenta-se a vulnerabilidade ao adoecimento em geral. Com essa política, passou-se a enfatizar a necessidade de promoção, prevenção e atenção em saúde mental, levando em consideração a importância de fatores individuais, sociais e culturais relacionados a essa condição (Couto & Delgado, 2015). Isto posto, observa-se que essa perspectiva vai ao encontro da proposta de desenvolvimento positivo e saudável de adolescentes, tendo em vista que é possível desenvolver fatores de proteção e manutenção do bem-estar, levando em consideração o contexto social, cultural e econômico no qual o adolescente está inserido (Shek et al., 2019; Tolan et al., 2016).

Nesse contexto, muito tem se avançado na direção de olhar para a adolescência não apenas como uma fase problemática, mas como uma etapa da vida que, assim como as demais, apresenta potencialidades e dificuldades. Dentro do campo da Psicologia, especificamente da Psicologia Positiva identifica-se a perspectiva de Desenvolvimento Positivo Juvenil (DPJ) aplicado à adolescência. O DPJ difere das abordagens que se concentram nos desafios enfrentados por alguns jovens ao crescer, como dificuldades de aprendizagem, transtornos emocionais, comportamento antissocial, baixa motivação e desempenho, consumo de álcool e outras drogas, crises psicossociais desencadeadas pela puberdade e riscos de negligência, abuso e privação econômica que afetam determinadas populações (Damon, 2004).

A partir dessa perspectiva, é essencial aprofundar os estudos sobre saúde, bem-estar, e recursos individuais e ambientais para promover trajetórias de desenvolvimento mais saudáveis dos adolescentes (Catalano et al., 2004; Damon, 2004). Isto posto, o DPJ facilita a criação de programas que podem prevenir comportamentos de risco e, ao mesmo tempo, promover ambientes acolhedores e favoráveis ao desenvolvimento juvenil. Damon (2004) enfatizou que o campo do DPJ inclui os pontos fortes, talentos e competências que os jovens podem desenvolver, bem como maneiras de alinhá-los com recursos e apoio de diversos domínios sociais (família, escola, grupo de pares, comunidade) para maximizar o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Apesar de a abordagem de DPJ reconhecer a existência de adversidades e desafios de desenvolvimento que podem afetar as crianças de diversas maneiras, ela evita enxergar o processo de desenvolvimento principalmente como um esforço para superar déficits e riscos. Em vez disso, parte da visão de que as crianças e os adolescentes são plenamente capazes de explorar o mundo, adquirir habilidades e

desenvolver a capacidade de contribuir significativamente para a sociedade. Ou seja, busca-se compreender, educar e envolver esses indivíduos em atividades produtivas, ao invés de corrigir, curar ou tratar tendências inadequadas ou supostas deficiências.

Do ponto de vista do desenvolvimento positivo, a adolescência tem sido compreendida como uma etapa da vida em que é possível investir nas forças e virtudes, e no desenvolvimento saudável (Lerner et al., 2023). Dentro dessa concepção, o contexto social, econômico, cultural e político em que o adolescente está inserido, o suporte social percebido, as relações estabelecidas, entre outros fatores, assumem importante papel no desenvolvimento e ajustamento do adolescente (Lerner et al., 2019; Waid & Uhrich, 2020). É possível observar que problemas comuns na adolescência podem ser explicados em partes, por alterações biológicas, questões emocionais e comportamentais, e/ou no que tange ao contexto no qual o adolescente está inserido. Somado a isto, a cronicidade dos problemas mentais iniciados na adolescência é outro aspecto a ser considerado, ressaltando a necessidade de ações de prevenção e promoção em saúde. Nesse sentido, a Psicologia Positiva tem se mostrado um movimento científico importante para o desenvolvimento de estratégias de proteção em saúde mental em diferentes contextos (Reppold et al., 2018). Isto posto, a visão positiva da adolescência pressupõe a possibilidade de investimento nos recursos internos e externos para promover o florescimento do adolescente.

ENVELHECIMENTO POSITIVO

Ainda que muitas vezes a velhice seja vista a partir de perdas, declínios e incapacidade, velhice não representa uma fase isolada da vida adulta, e deve ser compreendida como o resultado de um processo de desenvolvimento. Como tal, esta fase imputa à pessoa idosa a representação de diferentes papéis sociais (Esteves et al., 2019).

Mesmo que a Lei nº 10.741 de outubro de 2003, intitulada como Estatuto do Idoso tenha sido criada com o objetivo de garantir à pessoa idosa direito de vida, seguridade e bem-estar, muitas vezes esta população é negligenciada em diversos contextos que vão desde os ambientes laborais à comunidade em que vive (Esteves et al., 2019).

Por muito tempo o envelhecimento foi discutido apenas a partir de um viés biológico, em que a compreensão da velhice era sinônimo de senilidade. Nesta perspectiva ficam ressaltados os declínios, perdas e limitações naturais dos processos de envelhecimento, entretanto, esta fase da vida não pode ser entendida de maneira limitada apenas como um “processo sucessivo e degenerativo das funções físicas” (Araújo & Batista, 2022).

Considerando apenas o ponto de vista biológico, a velhice está associada a perdas e declínios que culminam necessariamente em um processo patológico. Esta visão reducionista fortalece o estereótipo social da velhice que reconhece a pessoa idosa a partir de uma perspectiva de inutilidade, dependência, acúmulo de doenças, isolamento, declínio físico e mental, e incapacidade (Morando et al., 2018).

De acordo com levantamentos realizados pelo Centro Internacional de Longevidade Brasil (CILB), a população longeva mundial teve crescimento exponencial. Essa população que em 1950 era de aproximadamente 200 milhões habitantes ao redor do mundo, poderá atingir cerca de dois bilhões até o ano de 2050 (CILB, 2015). De acordo com a Organização das Nações Unidas, o aumento da população idosa é resultante de uma combinação de dois fatores: (a) diminuição das taxas de natalidade e (b) aumento da expectativa de vida.

Em contexto brasileiro o cenário que se apresenta não é muito diferente. Segundo informações populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil deve ocupar o sexto lugar no *rank* de países com a maior população idosa do mundo, podendo atingir um total de 41,3 milhões de pessoas idosas até 2030. Diante deste panorama, tornou-se necessário buscar pela compreensão de uma nova perspectiva de velhice que observasse fatores positivos nesta fase do desenvolvimento que pudessem contribuir para maior qualidade de vida e bem-estar das pessoas idosas.

A partir desta nova realidade, uma nova concepção que vem se fortalecendo, é o Envelhecimento Positivo, também denominado Envelhecimento saudável ou bem-sucedido. A teoria de envelhecimento bem-sucedido, desenvolvida por Paul Baltes, conhecida como Modelo de Otimização Seletiva com Compensação (SOC), oferece uma abordagem abrangente e positiva para compreender o processo de envelhecimento. Baltes propôs que o envelhecimento bem-sucedido não é apenas a ausência de doenças ou a manutenção das capacidades físicas, mas envolve a adaptação estratégica às mudanças e desafios que ocorrem ao longo da vida (Baltes et al., 1998).

Neste prisma a velhice passa a ser compreendida como um fenômeno multifacetado, e complexo, atravessado por inúmeras dinâmicas sociais (Esteves et al., 2019). Desta maneira, o envelhecimento pode ser investigado para além dos processos biológicos naturais do desenvolvimento, que incluem perdas e declínios. Surge então, a necessidade de se considerar a saúde mental, emocional e os aspectos sociais do contexto em que o indivíduo está inserido como fatores a serem observados também nesta fase de desenvolvimento.

Diante deste panorama, a pessoa idosa deixa de ser um ator passivo no seu processo de envelhecimento, como propõe a concepção puramente biológica. Ao

mesmo tempo que esta população não pode se tornar o único responsável pelo processo de envelhecimento, uma vez que as relações sociais são fundamentais na construção e concepção de uma velhice saudável (Cachioni et al., 2017).

Assim, o envelhecimento saudável contempla a capacidade da pessoa idosa independentemente da presença ou ausência de comorbidades de gerenciar sua própria vida, além de tomar decisões sobre como e quando realiza suas atividades de vida diária, lazer, convívio social e trabalho. Ou seja, no Envelhecimento Positivo, a pessoa idosa vivencia a sua velhice com autonomia e independência, mantendo-se ativo, independente e autônomo.

Neste modelo, as perdas e declínios naturais do processo de envelhecimento não são descartados, entretanto não se sobressaem ao interesse sobre as habilidades e possibilidades da pessoa idosa. Fica ressaltado que, nesta perspectiva de Envelhecimento Positivo, há o enfoque e desenvolvimento das habilidades e potenciais, em detrimento das perdas, a fim de que a redução da reserva funcional, não comprometa as funções necessária para as atividades do cotidiano (Maia et al., 2020)

A fim desconstruir os duradouros estereótipos negativos atrelados à velhice, considerar a aplicação de conceitos da Psicologia Positiva à esta fase do desenvolvimento humano é extremamente relevante. Uma vez que os construtos investigados na Psicologia Positiva podem atuar como mediadores e preditores do envelhecimento positivo, diminuindo à percepção do impacto dos fatores estressantes presentes no processo típico de envelhecimento (Moraes et al., 2023).

De forma geral, o Envelhecimento Positivo, refere-se a um estado resultante da interação multidimensional entre saúde física e saúde mental, que culmina em um bem-estar geral. Este bem-estar é derivado do equilíbrio entre as dimensões da capacidade funcional e do ambiente, considerando-se o estrato de vulnerabilidade em que a pessoa idosa está inserida. Nesta perspectiva, preventiva, é possível discutir o impacto da qualidade das relações sociais no processo de envelhecimento e na saúde mental das pessoas idosas. Assim, a superação dos estereótipos negativos sobre a velhice, recai sobre a necessidade da disseminação da compreensão do envelhecimento sob uma nova perspectiva, e conseqüentemente no enfrentamento dos preconceitos resultados de representações equivocadas sobre a velhice.

Desse modo, o Envelhecimento Positivo se refere a viver a terceira idade de maneira saudável, ativa e gratificante. Em vez de focar apenas nos aspectos negativos e nos desafios que acompanham o envelhecimento, como doenças e perda de capacidades, enfatiza a manutenção de bem-estar físico, mental e social. Ele é delineado por quatro características norteadoras: (a) a capacidade de acessar as potencialidades psicológicas; (b) flexibilidade de pensamentos; (c) tomada de decisão

proativa em direção ao bem-estar; (d) exercitar o otimismo (Moraes et al., 2023). Com isso, a partir destas diretrizes, é possível notar que o processo de envelhecimento saudável é realizado ativamente pelo idoso, mas também por toda comunidade e meios sociais em que ele está inserido.

Nesse contexto, identifica-se a presença de um importante modelo, o qual envolve a ação mútua e sistêmica de mecanismos de seleção, otimização e compensação para garantir um Envelhecimento Bem-Sucedido (Baltes et al., 1998). Trata-se do modelo SOC que consiste na junção desses três componentes citados anteriormente, a saber: (1) seleção, (2) otimização e (3) compensação. Especificamente, a seleção se refere ao processo de focar em objetivos e atividades que são mais importantes e significativos para o indivíduo, ao passo que suas capacidades físicas e recursos diminuem com a idade. Isso pode incluir, por exemplo, a escolha de hobbies, relacionamentos e/ou atividades que tragam maior satisfação e sentido. Por sua vez, a otimização envolve a maximização dos recursos e capacidades disponíveis para alcançar os objetivos selecionados. Por exemplo, isso pode ser visualizado por meio do investimento em práticas que aprimoram habilidades específicas, como a prática regular de exercícios físicos para manter a mobilidade, ou o envolvimento em atividades cognitivamente estimulantes para manter a saúde mental. Por último, a compensação, por sua vez, é a estratégia de encontrar alternativas ou novos métodos para alcançar os objetivos quando as capacidades originais são comprometidas. Exemplificativamente, uma pessoa que enfrenta limitações físicas pode usar dispositivos de assistência ou modificar suas atividades para continuar participando de eventos sociais ou hobbies que aprecia (Baltes et al., 1998).

Sendo assim, o modelo SOC enfatiza a adaptabilidade e resiliência, destacando que o envelhecimento bem-sucedido é um processo dinâmico e contínuo de ajuste às novas circunstâncias da vida. Evidencia-se então que o foco está em fazer o melhor que se pode com o que se tem. Desta maneira, a pessoa idosa pode refletir sobre suas escolhas, encontrar maneiras de estabelecer metas, e encontrar soluções adequadas de acordo com a realidade (Silva Júnior & Eulálio, 2022).

Em conclusão, o Envelhecimento Positivo envolve uma abordagem holística que busca maximizar as oportunidades para saúde, participação e segurança, visando melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem. Isso pode ser alcançado através da manutenção de uma boa saúde física e mental, conexões sociais significativas, um sentido de propósito, independência, adaptabilidade e resiliência. Viver em um ambiente seguro e acessível também é essencial para permitir a mobilidade e a participação social. Assim, o Envelhecimento Positivo reconhece e valoriza o potencial contínuo dos indivíduos em todas as fases da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o etarismo, tanto em relação à adolescência quanto à velhice, representa um desafio significativo nas sociedades contemporâneas, enraizado em estereótipos e preconceitos que impactam negativamente a autoestima e o bem-estar dos indivíduos em ambas as extremidades do espectro etário. A adolescência, frequentemente caracterizada como um período de rebeldia e inconstância, e a velhice, associada a declínios e incapacidades, são fases da vida que merecem um olhar mais compassivo e compreensivo.

A Psicologia Positiva oferece um valioso conjunto de ferramentas e perspectivas para combater o etarismo. Ao focar nas forças e potencialidades individuais, essa abordagem promove uma visão mais equilibrada e enriquecedora das diferentes fases da vida. Práticas como a gratidão, o otimismo e a resiliência podem ajudar a reforçar uma imagem positiva tanto dos jovens quanto dos idosos, valorizando suas contribuições únicas e reconhecendo o valor inerente de cada etapa da existência.

Adotar uma abordagem de positiva não só desafia e desconstrói os estereótipos negativos, mas também fomenta um ambiente onde o respeito, a inclusão e a valorização das diversidades etárias são primordiais. Assim, ao promover uma maior conscientização e aceitação das diferentes idades, contribuimos para uma sociedade mais justa e equilibrada, onde todos podem prosperar e ser apreciados pelo que são, independentemente da idade.

REFERÊNCIAS

- Araujo, T. O., & Batista, E.C. (2022). Psicologia do desenvolvimento da vida adulta e velhice. *Revista de Enfermagem e Saúde Coletiva*, 7(2), 57-69. <http://www.revesc.org/index.php/revesc/article/view/132/140>
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In *Handbook of child psychology* (pp. 1029-1143). Wiley.
- Brasil. (2022). *Lei nº 14.423, de 14 de julho de 2022*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm
- Cachioni, M., Delfino, L. L., Yassuda, M. S., Batistoni, S. S. T., Melo, R. C., & Domingues, M. A. R. C. (2017). Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma universidade aberta à terceira idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 20(3), 340-351. <https://doi.org/10.1590/198122562017020.160179>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth

development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>

Chahini, T. H. C., & Gomes, J. A. C. (2023). Ageism in brazilian universities: Etarismo nas universidades brasileiras. *Concilium*, 23(19), 265–277. <https://doi.org/10.53660/CLM-2103-23P42>

Chang, E. S., Kanno, S., Levy, S., Wang, S. Y., Lee, J. E., & Levy, B. R. (2020). Global reach of ageism on older persons' health: A systematic review. *PLoS ONE*, 15(1), e0220857. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220857>

Corrêa, L. S. (2023). Envelhecimento feminino e etarismo nas organizações: O desafio da mulher madura no mundo do trabalho. *Organicom*, 20(41), 120-134. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2023.206721>

Couto, M. C. V., & Delgado, P. P. G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: Inclusão tardia, desafios atuais. *Psicologia Clínica*, 27(1), 17-40. <https://doi.org/10.1590/0103-56652015000100002>

Dadalto, L., Mascarenhas, I. L., & Matos, A. C. H. (2020). Salvem também os idosos: Etarismo e a alocação de recursos na realidade brasileira de combate à COVID. *Civilistica.Com*, 9(2), 1–19. <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/547>

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of political and social science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>

Esteves, C. S., Esteves, P. S., Cardoso, R. M. (2019). O idoso do século XXI: Mudanças e desafios. In I. I. de L. Argimon, A. A. Moraes, C. V. Quiroga, G. A. V. Rodrigues (Eds.), *Avaliação e Intervenção no ciclo vital: Da promoção de saúde à prática clínica* (pp. 206-214). Hogrefe.

Horvath Júnior, M., & Queiroz, V. (2022). Etarismo à luz do princípio da dignidade da pessoa humana. *Revista Brasileira de Direito Social*, 7(1), 95–110. <https://rbds.emnuvens.com.br/rbds/article/view/27>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Buckingham, M. H. (2023). The development of the developmental science of adolescence: Then, now, next-and necessary. In L. J. Crockett, G. Carlo & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 723–741). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-044>

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

Levy, S. R., Lytle, A., & Macdonald, J. (2022). The worldwide ageism crisis. *Journal of Social Issues*, 78, 743–768. <https://doi.org/10.1111/josi.12568>

Maia, L. C., Colares, T. F. B., Moraes, E. N., Costa, S. M., & Caldeira, A. P. (2020). Robust older adults in primary care: Factors associated with successful aging. *Revista De Saúde Pública*, 54(35), 1-11.

<https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001735>

Moraes, A. A., Noronha, A. P. P., & Gonçalves, A. P. (2023). *Avaliação psicológica de idosos*. Editora Vozes.

Morando, E. M. G., Schimitt, J. C., & Ferreira, M. E. C. (2018). Treino de memória em idosos saudáveis: Uma revisão de literatura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 293-310. <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1136/1129>

Nelson, T. D. (2005). Ageism: Prejudice Against Our Feared Future Self. *Journal of Social Issues*, 61, 207-221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00402.x>

Organização Mundial da Saúde (2022). *Relatório Mundial sobre o Idadismo: Campanha Mundial sobre o Idadismo*. WHO. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55872/9789275724453_por.pdf?sequence=1&isAllowed=yde

Reppold, C. T., Gurgel, L. G., & Almeida, L. S. (2018). Intervenções de psicologia positiva no contexto da psicologia escolar. In T.C. Nakano (Org.), *Psicologia positiva aplicada à educação* (pp. 7-18). Vetor.

Santana, J. C., Furtado, V. C., Fhon, J. R. S., Santos Neto, A. P., Lira, R., & Lima, F. M. (2024). Etarismo nos Tempos Atuais. *Epitaya E-Books*, 1(58), 11-22. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024984p11>

Silva Júnior, E. G., & Eulálio, M. do C. (2022). Resiliência para uma velhice bem-sucedida: Mecanismos sociais e recursos pessoais de proteção. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 42, e234261. <https://doi.org/10.1590/1982-37030032342>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14. <http://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>

Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 10, 131-141. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>

Teixeira, M. R., Couto, M. C. V., & Delgado, P. G. G. (2017). Atenção básica e cuidado colaborativo na atenção psicossocial de crianças e adolescentes: Facilitadores e barreiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22, 1933-1942. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.06892016>

Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>

Waid, J., & Uhrich, M. (2020). A scoping review of the theory and practice of positive youth development. *The British Journal of Social Work*, 50(1), 5-24. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy130>

World Health Organization. (2017). *Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!): Guidance to support country implementation*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241512343>

EIXO 2
ARTICULANDO TEORIAS E OBJETOS DE
ESTUDO

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM PÓS-GRADUAÇÃO: ASPECTOS DE SUBJETIVAÇÃO E POLÍTICA NO CAMPO DA PSICOLOGIA

Marcelo de Almeida Ferreri

Universidade Federal de Sergipe

ATO INTRODUTÓRIO – COLOCAR-SE EM JOGO

Ainda é inicial o contato com a ideia de vontade de chance. A expressão nietzscheana do pensamento de Bataille ainda permanece, em boa parte, enigmática. Os rastros seguidos apontam que ela seria uma torção na ideia de vontade de potência, porque deveria contar, em seu jogo de forças, na própria força que ambiciona uma posição mais alta na vida, com a possibilidade da perda, da destrutividade, do excesso, do limite em seu esplendor. Talvez essa discussão permaneça ainda enigmática. Mas o pouco que foi extraído dela, abre possibilidade para pensar uma condição nada óbvia na prática docente, que diz respeito à rotina de leitura de trabalhos acadêmicos produzidos na relação chamada orientação de pesquisa.

O assunto tratado surgiu a partir de reflexões sobre a carreira docente em meio à feitura de um texto memorial, exigência que consta nos procedimentos de progressão para professor titular na Universidade Federal de Sergipe. Esse processo diz respeito ao interstício de tempo de serviço dos anos de 2016 a 2018 do autor dessas linhas, mas só recentemente foi concluído. Na ocasião desse processo, em meios ao emaranhado de escrita de textos e documentos para relatórios, a temática da leitura saltou como elemento fundamental da atividade docente. Ganhou contornos ainda mais contundentes na experiência de orientação em Pós-graduação, nos fazeres em um programa cujo principal recorte de delineamento de trabalho traz o enunciado “processo de subjetivação e política”, nome da linha de pesquisa a que me encontro como componente. É disso que trato agora, tendo como moldura a inspiração em Bataille.

Vontade de chance é colocar-se inteiramente em jogo, nos diz Scheibe (2017) em sua empreitada tradutora do texto “*Sobre Nietzsche*” do filósofo bibliotecário. Nas pretensões de Bataille, longe de remeter à pura sorte, a chance é o lance dos dados; o lance é o fundamental numa dada experiência e o lance é o modo como os dados

caem. O lance permite enfrentar as dificuldades maiores do problema do indivíduo e da coletividade, do bem e do mal, os conflitos das contradições, tão somente porque ressalta a audácia do jogo, as relações, os movimentos em campo (Bataille, 2017). Como o diz em seu primeiro arremate da ideia, a vida não exclui a chance de passar; não está condenada aos ganhos, à expansão, ao crescimento. A vida comporta também a perda; por isso sua principal condição é a de jogar o jogo da vida, seja lá qual fora a sorte. Daí segue, nesse exercício de memória, o que se pode falar das passagens como docente: o movimento de me colocar em jogo.

Um professor se coloca em jogo de diferentes maneiras. Mais claramente um docente se encontra em jogo na atividade da aula. A aula é a exposição plena, lance por lance, de um jogo. Na versão (supostamente) mais controlada e técnica da aula, ela estaria integralmente protegida pelo planejamento que constaria no programa de ensino, que então excluiria os excessos, os perigos, os desvios, os erros do fazer do professor. O plano anularia o lance de dados, não haveria sorte lançada com o uso desse recurso. Contudo, o plano é, como a própria ideia o diz, uma expectativa; na execução as coisas podem fugir ao que pretende suas linhas. A aula pode ser o puro desvio, o excesso, a perda do que pretendia o planejamento dela. Eis o que se apresenta como sendo a experiência de ensino, a sucessão de aulas no trabalho em que a realização excede aquilo que se diz clássica e etereamente como transmissão de saberes.

Entretanto, outra prática que não a da aula parece mascarar a dimensão de jogo, por sua feição de menor exposição (supostamente), por ocorrer (quase sempre) em situação menos pública: a leitura. Sem apelar para seu sentido amplo, já que ler é um ato presente nas várias dimensões de interação com os outros, a leitura em questão aqui, e que dela pretendo ressaltar a dimensão de jogo, é a leitura docente de texto acadêmico da figura que se apresenta na condição de orientando em pós-graduação. É nessa prática de leitura que trato da passagem da transmissão de saberes numa aula, como o diz Jorge Larrosa, para a da leitura intensiva, prática de ler em que os lugares institucionais da atividade e da constituição de sentido não estão dados a priori. O olhar leitor é um olhar lançado em jogo.

Passar da concepção de ensino como atividade de transmissão de saberes para a de prática intensiva de leitura foi o caminho apresentado por Jorge Larrosa, ao tratar da ideia de lição em *Pedagogia Profana* (2003), que se torna inspiração aqui. Uma leitura é uma convocação ao pensamento em uma experiência comum, que pode acontecer, é a aposta, um lance de dados, em uma sala de aula. Nesse sentido, ela é muito mais do que a consequência do letramento escolar, podendo acontecer, inclusive, quando esse não está presente. Mas aqui, dirigida às memórias do fazer docente na universidade, leitura trata da relação com um texto escrito pelo orientando

em situação de pesquisa.

Larrosa (2003) começa dizendo que a leitura é um aventura-se no ensinar e no aprender, e que, tanto um quanto o outro, são jogados na leitura; há jogo em uma leitura e esse jogo é o do ensinar e aprender. Segue o ensaísta: “uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam” (p. 139). A experiência docente de ensino vem sendo construída especialmente nesse modo de relação: o do jogo; a aula, um conjunto de lances que tem a leitura e a troca de impressões sobre ela como prática principal. Disso se depreende que esses aspectos também estão presentes na relação de orientação, especialmente quando chega à leitura do texto do estudante.

Na aula, a sequência inicial de lances é indicada por Larrosa (2003) no texto: o professor escolhe um texto e o remete a turma. O jogo começa aí porque a remessa não significa “dar a ler o que se deve ler, mas dar a ler o que se deve: ler” (p. 140). Nesse sentido, as possibilidades numa aula estão abertas. Embora o texto seja o mesmo para todos, as possibilidades de leitura são inúmeras:

Ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez como sempre se disse e como nunca se disse [...]. O que se deve ler não é o que o texto diz, mas o que ele dá a dizer [...], leitura é escuta para além daquilo que o texto diz; trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, do que fica por pensar (Larrosa, 2003 pp. 141-142).

Importante marcar que, vista dessa forma, a leitura não supõe a figura do leitor isolado em seu trabalho intelectual com o texto. Ao contrário, o imaginado contato individual do aluno com o texto é, na verdade, um conjunto emaranhado de relações que começa na escolha do texto, ela mesma uma atividade povoada de relações (pedagógica, institucional, afetiva, comunitária, ético-política).

Nesse sentido, conforme Larrosa (2003): “aprender na leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum” (p. 143). A prática de leitura em questão, portanto, não leva a verticalidade da condição do mestre detentor do saber que é transmitido com o texto, mas a horizontalidade da troca de experiência, impressões, saberes que a implicação e o desafio em comum de todos com o texto na aula permite.

A LEITURA COMO O JOGO NO TEXTO DO ALUNO

No entanto, essa prática está longe de ser romantizada com o desenho de uma aula participativa em que docente e discentes falam entusiasmadamente de um texto. Longe disso, a aula como jogo acompanhada lance após lance apresenta, sempre, seus percalços e suas tormentas. Que, por sua vez, já começam na atividade de ler. Da

pergunta-ritual em todas as aulas “quem-leu-o-texto?” para a consideração sobre a prática de ler e sobre o conteúdo a ler, há muitas complicações a serem consideradas.

Uma, especialmente importante, diz respeito ao contrário da cena desenhada por Larrosa, quando quem remete o texto na mão do professor é o aluno autor dele. O dilema em questão é o de uma leitura que vai habitar o texto do outro na posição de exame e da inquirição. Nesse ponto não basta somente a postura de recusa dos poderes autoritários do detentor do saber, mas principalmente o empenho de ir aonde o texto leva. A tentativa de acompanhar um desejo, as promessas, o raciocínio em uma escrita que não é a do leitor posto como examinador. Tal atividade possui suas delícias, mas também suas agruras.

Em um parecer de exame de qualificação para o mestrado em Psicologia na universidade, Baptista (2020) apresenta de forma intensa um dos aspectos cruciais quanto a circulação de ideias pela leitura, tomando como partida tanto o texto a ler como as condições dessa leitura:

Ler é muito difícil, melindroso, porque requer a atenção à alteridade que nos desloca a exigir o despojamento do que carregamos de teorias, ou do fardo do eu, e simultaneamente roga pela nossa presença. Ler um ensaio, no qual, o objeto de análise “grita através do corpo que escreve” é um alento para o leitor de textos acadêmicos onde a tagarelice das palavras anestesiadas em seu excesso ignora o perigo do pensar. De que forma lemos na academia atravessada pelos ventos neoliberais a nos impelir a produzir cada vez mais? Qual o poder destrutivo da imagem e da palavra na leitura do Sujeito hermeneuta apartado das forças do mundo? (p. 8).

A relação acadêmica docente e discente como intensividade da leitura não está a parte das contradições do mundo, nem do jogo de força que as ideias, conceitos e discursividades fazem aparecer na ação de remessa do texto, e de troca de impressões no comum da relação de orientação. O texto está sujeito a tagarelice das palavras de ordem, dos chavões, refrões intelectuais que põem para fora da pesquisa o pensamento. Por isso leitura é um jogo que, visto lance por lance, apresenta seus momentos de presença do pensamento, e outros de expulsão dele.

Assim, considerando tanto o fazer docente numa aula, quanto na relação de orientação, como nas bancas ou em pareceres acadêmicos, a rudeza do jogo (que muitas vezes toma forma de importunos confortos) da leitura incide duramente no lugar onde se espera o pensamento. Conforme Baptista:

Na experiência como membro de bancas, ou parecerista de artigos, reconheço em alguns trabalhos, a triste reprodução da moda acadêmica que se expressa na utilização de conceitos confortáveis ao pesquisador. Narração, devir, corpo sem órgão, genealogia, imagem dialética, vida nua, necropolítica, lugar de fala, entre outros conceitos, como se fossem sinais de pertencimento identitários do autor à espera do aceite para a entrada no paraíso. Porém, segundo os autores que escolhemos, pensar pode ser um inferno. Belo horror, apesar da

fadiga e do desgaste do corpo atravessado, feito, desfeito e refeito, provisoriamente, pela palavra e pelo silêncio. A tagarelice desconhece a falta de ar, o assombro quando o conceito faz estranhar o naturalizado mundo do senso comum. A moda banaliza o perigo da teoria transgressiva, anestesia sensações díspares do pensamento desconhecido quando entranha em nossos poros (Baptista, 2020).

Portanto, a orientação como lugar de pensamento, de troca de impressões pela leitura, que não quer refúgio na tagarelice, está longe de ser apresentada como o ápice educacional e participativo da escolarização, da apreensão do pensamento pelos lugares marcados da relação pedagógica; algo ainda mais vivo em nível superior na pós-graduação. O desenho institucional esperado pela formação na universidade ganha novos contornos; a prática de leitura faz com que os lugares definidos na relação pedagógica e institucional fiquem deslocados, passíveis de novas coordenadas na atividade de pesquisa.

PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E POLÍTICA: CAMPO DA LEITURA COMO JOGO

O programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe possui pouco mais de 17 anos, começou em 2007. Inicialmente era programa de Psicologia Social, esse traço continua mantido na proposta de linha de pesquisa Processo de Subjetivação e Política, de que faço parte.

No texto de apresentação teórico metodológico consta que a linha de pesquisa:

[...] engloba estudos sobre os modos de subjetivação na contemporaneidade, partindo da análise da tensão conceitual entre as noções de indivíduo e sociedade, ao mesmo tempo em que considera as circunstâncias sócio-históricas e as diferentes formas de ação política. Constituída por docentes com formação em Psicologia Clínica, Psicologia Social, Análise Institucional, Psicanálise, Esquizoanálise, Educação e Sociologia articula a produção do conhecimento a um diálogo permanente com as humanidades (a História, a Filosofia, a Sociologia, a Política, a Antropologia) através de perspectivas temáticas transversais, tais como: violência e direitos humanos; políticas públicas e movimentos sociais; cidadania e transformações subjetivas; relações entre a prática clínica, a cultura e os modos de organização social; produção de subjetividade e dispositivos tecnológicos; produção de subjetividade, saúde e autonomia. Sua produção conceitual vincula-se a procedimentos metodológicos que pretendem dar visibilidade às análises realizadas em situação, fazendo com que os processos de produção de conhecimento assumam também o caráter de intervenção (Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFS, 2007).

Nesse sentido, o caráter de uma visão crítica da psicologia social e da psicologia fica ressaltado desde a apresentação dos termos. Subjetivação e política compõem o par que não apenas confere amplitude ao escopo da linha, bem sensível a dispersão de saberes que caracteriza a psicologia e a psicologia social, como reforça bastante o

trabalho crítico das missões de pensamento que chegam pelos mais variados projetos orientados. Essa amplitude e o rigor crítico encontrados ou a ser instalados nas pesquisas desenvolvidas colocam a intensividade da prática da leitura como algo inevitável na atividade de orientação em pós-graduação. O pesquisador traz a missão de pensamento, o orientador necessita ler intensivamente essa missão para saber para onde o projeto leva.

Essa concepção da leitura trata, sobretudo, da forma de ver o mundo e os objetos de pesquisa trazidos à linha pelos pesquisadores; uma forma de leitura e releitura dos projetos que leva a reconfiguração dos lugares da relação pedagógica: quem orienta e quem pesquisa nessa relação? Onde estão efetivamente o mestre e o aluno diante do texto trazido? Em que lugar está o saber, em meio a essa leitura? Certamente as coordenadas nessa experiência de leitura não são às da instituição. Uma breve análise institucional das relações em jogo mostra que o saber e o não saber atravessam a atividade de orientação no desenvolvimento da pesquisa. A leitura intensiva se torna uma postura ético-política de tratamento dos temas de estudo e pesquisa.

A psicologia dos indivíduos, da interiorização dos fenômenos psicológicos, a judicialização das práticas, dos modos de funcionamento das organizações, dos projetos e ambições políticas, o domínio do analista no processo da análise das relações institucionais, o problema da autogestão e da produção de dependências, a presença oculta do Estado nos fazeres da vida em geral, a questão da transformação das práticas e das relações de poder, são alguns dos temas tratados criticamente nas pesquisas. A análise da prática de leitura na trajetória docente comporta, dentre várias possibilidades, o encontro com a ideia de subjetivação, norte do trabalho na pós-graduação.

Seguindo a via de provocação pela leitura, e tendo como base fundamental a vinculação à linha de pesquisa “Processo de Subjetivação e Política”, é a temática da subjetivação que assume então o lugar como tema fundamental da prática docente: leitura dos modos de existência; a desnaturalização dos objetos como outra posição para ler o mundo. O olhar histórico-antropológico combinado com a inspiração do pensamento de Michel Foucault dá o escopo básico do trabalho docente nesse âmbito de formação.

Numa visão geral e breve sobre a subjetivação, modos de subjetivação ou processo de subjetivação, a ideia trata de um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito (Revel, 2005). Entender esse processo é fundamental para que se entenda o sujeito ou a subjetividade constituída. Foucault define dois planos para conceber esses processos: o primeiro é o dos modos de objetivação do sujeito, ou seja, formas, procedimentos de objetivação que incidem sobre a vida das pessoas as tornando sujeitos de algo; o segundo diz respeito aos modos de relação consigo

mesmo a partir de determinadas práticas que levam a constituição da própria existência. Segundo Foucault:

Meu trabalho lidou com três modos de objetificação que transformam seres humanos em sujeitos. O primeiro são os modos de investigação, que tentam atingir o estatuto de ciência, a objetificação do sujeito do discurso [...] na filosofia, na linguística. Ou, ainda, a objetificação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e da economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia.

Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que chamarei de práticas 'divisoras'. O sujeito dividido no seu interior ou em relação aos outros [...], o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os 'bons meninos'.

Finalmente, tentei estudar [...] o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de 'sexualidade' (Foucault, 2010, pp. 273-274).

O caminho aberto pela perspectiva da subjetivação permite ver que não há objeto psicológico sem o processo que o constitui enquanto tal. Que sujeito e objeto são posições geradas por esses processos, eminentemente históricos, antropológicos e, sobretudo, políticos, já que tais posições adquirem seu estatuto frente a outras possíveis. Subjetivação é um modo de olhar primordialmente político, diz respeito a forma sujeito que prevalece frente a outras em jogo. Ela trata da produção dos lugares estabelecidos na ordem social e das formas de relação com esses lugares. De certa forma, pensada mediante a ideia de leitura intensiva na relação de orientação, enquanto a subjetivação vai se dirigir aos lugares dados, a leitura quebra as coordenadas estabelecidas.

Com isso, resta assinalar as condições para que essa atividade e seus efeitos aconteçam. E nesse ponto a questão é a de construir o fazer docente primordialmente na intensividade da leitura, que não encontra a universidade como ambiente natural para essa prática, por mais estranho que essa afirmação pareça. O ensino superior é lugar da não leitura, da leitura funcional, muitas vezes da leitura que apenas o letramento resolve. Essa é uma afirmação contundente; para muitos, absurda, infundada. Mas, a mínima aproximação a esse ponto já apresenta base para sustentar a ideia.

Poderia começar pelo problema, de amplo conhecimento público, da falta de cultura livresca do povo, a maciça proliferação de novas mídias e atrações que tornam o encontro com um texto uma prática penosa e supostamente defasada (enfadonha como repetidamente taxada), os problemas de investimento na educação formal pública que impedem, nesse caso, uma formação universitária plena assegurada nas condições básicas de vida para o corpo discente e docente, a jornada de trabalho cada

vez mais extenuante contraposta a condições de estudo por parte da comunidade universitária, enfim, várias outras razões que poderiam figurar nesse ponto para emprestar a atividade de leitura de texto uma ar quase transgressivo nos dias de hoje, ainda que se goze (supostamente, então) de liberdade para esse fazer.

A relação de orientação pautada na intensificação da leitura visa, nessas condições, uma figura especialmente presente nas salas da universidade, especialmente porque ela tenta não aparecer na relação pedagógica: a figura do aluno que não lê. Figura do não-dito institucional da universidade, que só aparecerá – quando aparece, em toda sua raridade - através do esforço docente que se empenha em criar condições para sua manifestação, ao mostrar as dificuldades de praticar as leituras, mesmo nos processos instituídos de formação nas ciências, em filosofia. A prática de ler pede, ela mesma, uma formação. E nas aulas, a voz do aluno que não lê, falando de suas razões de inoperância e de suas duras tentativas, acaba se tornando o objeto mais esperado e co-memorado na atividade de ensino.

Esses conflitos que a convocação à leitura faz ver na atividade de ensino em sala de aula desaguam também da atividade de orientação em pesquisa, e tornam agudas as dificuldades de uma prática que se vê acrescida do encargo de escrever. Nesse ponto, como tentativas provisórias e errantes, a intensificação da leitura como experiência de companhia (desenho da relação orientador/orientando), a exaltação do desejo na atividade de pesquisa (dirigido aos temas escolhidos, as formas de pesquisar, a forma textual da escrita) são as diretrizes para seguir na atividade de produção de texto de pesquisa da subjetivação, na formação em psicologia, considerando todas as dificuldades apontadas até aqui.

No que tange à experiência docente na relação de orientação, nos fazeres implicados na leitura bibliográfica, nas práticas metodológicas e que levam à leitura de um objeto de pesquisa no mundo, tratado em termos de estudo monográfico, ressalta-se o valor de partilhar um lugar na atividade de pesquisa que recai sobre os discentes em um momento especial dos cursos, seja na graduação ou em pós: a proximidade da conclusão mediante uma experiência de escrita; sem dúvida essa é a culminância de um fazer docente calcado na intensificação da leitura (hora de uma passagem).

REFERÊNCIAS

- Baptista, L.A. (2020). *Parecer de exame de qualificação da dissertação “Devires em fabulação: ensaios em direção ao imperceptível através de imagens-instalações”*. Mestranda Vatsi Meneghel Danilevicz. Orientador Prof. Marcelo Ferreri. São Cristóvão: PPGPSI.
- Bataille, G. (2017). *Sobre Nietzsche, vontade de chance*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (2010). Sujeito e poder In: Dreyfus, H & Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória*

filosófica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense.

Larrosa, J. (2003). *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica.

Programa de Pós-graduação em Psicologia. (2007). *Texto de apresentação da linha de pesquisa "Processo de Subjetivação e Política"*. São Cristóvão: UFS.
https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=239

Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos fundamentais*. São Carlos: Ed Claraluz.

Scheibe, F. (2017). "Por trás do universo não há nada" In: Bataille, G. *Sobre Nietzsche, vontade de chance*. Belo Horizonte: Autêntica.

A DIALÉTICA NEGATIVA DA INTERSECCIONALIDADE, OU A DESCONTINUIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Leomir Cardoso Hilário

Universidade Federal de Sergipe

*Por contraditório que possa parecer, a realização dos melhores sonhos se confronta
com o lento aparecer do pior dos mundos (Marildo Menegat).*

INTRODUÇÃO: OS OPOSTOS SE DISTRAEM

O impulso inicial para esse texto surgiu em dois momentos distintos. O primeiro, de cunho teórico-analítico, apareceu quando, há alguns anos, eu estava lendo “O Atlântico Negro”, de Paul Gilroy (2012). No segundo capítulo desse livro, ele faz uma crítica frontal a Patrícia Hill Collins, afirmando que ela endossou uma leitura de vanguarda leninista ao compreender que a massa de mulheres negras seria incapaz de articular seu ponto de vista de maneira total e coerente, de modo que precisariam da ajuda de um quadro de intelectuais negras para gerar resistência a partir da difusão teórica. Além disso, ele sustenta que há uma imbricação das apostas ético-políticas de Hill Collins com o projeto mais geral do Iluminismo, sobretudo na sua defesa de um sujeito integral, cartesiano e humanista. É verdade que tais afirmações precisam de uma ruminação demorada, dada a sua complexidade. Lembro de ficar alguns dias nessas duas breves páginas onde tais afirmações foram feitas. Para mim, a noção de interseccionalidade havia sido pela primeira vez posta em xeque por um autor negro contemporâneo.

O segundo momento, de cunho empírico-pessoal, ocorreu no primeiro semestre de 2024. Durante uma de minhas aulas na graduação para uma turma diversa, com discentes de Ciências Sociais, Pedagogia, Serviço Social, Medicina, dentre outros, ocorreu um evento bastante esquisito. Uma senhora idosa, interrompendo a apresentação que alunas negras do curso de Pedagogia faziam do livro “Tornar-se negro”, de Neusa Santos Souza, proferiu um discurso violento e racista. Para complexificar a situação, ela não era matriculada na disciplina, mas estava ali acompanhando sua filha, uma Pessoa com Deficiência, que naquele momento não dispunha da assistência estudantil de um monitor para acompanhá-la. Ambas as mulheres brancas acabaram por se colocarem numa atitude agressiva em relação às

pessoas negras. Esse episódio desencadeou uma série de complicações, pessoais e burocráticas, que levaram a uma luta entre opressões: os alunos negros afirmando que foram alvos de um ato racista e a aluna (também a sua mãe) afirmando que estavam sendo alvo de capacitismo e etarismo.

Essa situação me fez questionar a praticidade da noção de interseccionalidade, pois eu vi acontecer não somente a divisão de opressões, no caso racismo e capacitismo, mas também e principalmente a mobilização de uma opressão (capacitismo) contra a outra (racismo) com a finalidade de salvar a última, mobilizando a opressão capacitista contra pessoas negras, com o objetivo de silenciá-las, inclusive afirmando sua maior passabilidade na medida em que acionou a ouvidoria da universidade e instaurou um processo interno. Assim, em vez de um horizonte constituído pela aliança entre diferentes formas de opressão, eu assisti a montagem de uma opressão contra a outra.

Segundo Patrícia Hill Collins (2019, p. 57) a interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, as intersecções entre raça e gênero. Desse modo, a opressão não é redutível a um tipo fundamental, de modo que as variadas formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em outro momento, ela afirma que a interseccionalidade compreende que as relações de poder envolvem raça, classe e gênero. Assim, as formas de opressão não se dão de maneira isolada, mas se atravessam e se reforçam de maneira mútua. Nesse texto, eu gostaria de levar essa perspectiva a uma radicalidade, compreendendo que esse atravessamento e esse reforçamento se dá não na via da construção de uma possibilidade ampliada de união dos subalternos, mas na forma de uma luta encarniçada entre eles, diante da qual o capitalismo sai ainda mais vitorioso.

O pressuposto fundamental desse texto é o de que a interseccionalidade expõe uma *unidade contraditória* composta por raça, gênero e classe. Entendo que existe um horizonte ético-político marcado pela junção relativamente pacífica dos atravessamentos raça, classe e gênero, o qual se materializaria na composição de um sujeito universal e plural combativo. A interseccionalidade seria então uma arma contra hegemônica, na medida em que articularia as opressões fundamentais do capitalismo. No entanto, defendo que, na verdade, interseccionalidade expõe os modos como a articulação das opressões se dão umas contra as outras e não na perspectiva para além das opressões.

Esse pressuposto justifica o uso da expressão “dialética negativa”, cuja origem remete à filosofia de Theodor Adorno (2009). Utilizo-a de maneira livre, interpretando que seu esforço fundamental é libertar a dialética da natureza afirmativa, ou seja, da luta entre contrários (tese e antítese) que produziria por fim uma síntese superior. A dialética negativa se refere também a esse rechaço de uma

reconciliação final e pacificada, por fim livre de todo antagonismo e contradição. “Dialética negativa da interseccionalidade” expressa como a intersecção raça, classe e gênero assume formas autodestrutivas e regressivas. Em outras palavras, a interseccionalidade não é somente uma ferramenta analítica capaz de lançar luz sobre as diversas formas de opressão e suas relações, corrigindo déficits e ampliando alianças, mas, essa é minha proposta, ela também traduz uma maneira de compreender como classe se põe contra raça e gênero, ou gênero se põe contra raça e classe, impedindo a consolidação de algo que se poderia chamar de “emancipação social”.

Nesse texto, trato a interseccionalidade enquanto esse horizonte ético-político. No entanto, reconheço que intelectuais tem se esforçado para questionar a interseccionalidade nesse registro. Dou como exemplo Carla Akotirene (2020, p. 44), que faz uma leitura epistemológica e pautada na identidade (da interseccionalidade como avenidas identitárias), e afirma que a interseccionalidade permite que enxerguemos a matriz colonial contra os grupos oprimidos, porém “não significa dizer que mulheres negras, vítimas do racismo de feministas brancas e do machismo praticado por homens negros, não exerçam técnicas adultistas, cisheterossexistas e de privilégio acadêmico”. É essa problematização que me interessa, pois expressa como as opressões podem ser direcionadas uma contra as outras.

CLASSE CONTRA RAÇA: CAPITALISMO RACIAL E CONSTITUIÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA

Abordarei relação conflituosa entre raça e classe em dois níveis. O primeiro se refere a emergência do capitalismo e de como esse processo acarretou necessariamente a produção de “raças inferiores” como condição de sua expansão no interior e fora da Europa. O segundo mais próximo do contexto brasileiro, mais especificamente o momento pós-abolição e o processo de constituição de uma “classe operária brasileira”, no qual houve uma importação de mão de obra europeia que produziu a continuidade da exclusão das pessoas negras do mercado de trabalho. Esses dois níveis demonstrarão como historicamente não houve uma união entre raça e classe. Pelo contrário, o que ocorreu foi uma contradição entre ambas, sem possibilidade de unificação.

No livro “Marxismo negro: a criação da tradição radical negra”, Cedric Robinson (2023) afirma que o capitalismo é racial. Ao proceder dessa maneira – sigo aqui a interpretação de Cida Bento (2022, p. 41) – Robinson compreende que o capitalismo funciona não somente por uma lógica de exploração do trabalho assalariado, mas também, e talvez principalmente, por uma lógica de raça, etnia e

gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero. Se é assim, então a força matriz do capitalismo racial não é a mão invisível do mercado, mas o “punho visível da violência” (Kelley, 2023, p. 21).

Nessa perspectiva do marxismo negro, a raça vem primeiro. O que implica dizer que para que a dualidade opressora entre burgueses e proletários se estabeleça, é preciso que uma anterior que põe raça superior contra raça inferior esteja consolidada previamente. Ao contrário do que o marxismo tradicional afirmou, o capitalismo não foi um grande propulsor da modernidade que teria posto o proletariado europeu como sujeito revolucionário universal. Como disse Robinson (2023, p. 112): “a tendência da civilização europeia no capitalismo não era, portanto, homogeneizar, mas diferenciar – exagerar diferenças regionais, subculturais e dialéticas, tornando-as diferenças raciais”.

A história do capitalismo é repleta de exemplos. No capitalismo inglês, foram os irlandeses que ocuparam o lugar de raça inferior. A emergência da classe trabalhadora inglesa trouxe consigo elementos racistas mobilizados pelo chauvinismo. A “consciência de classe” inglesa é indissociável da hostilidade racial para com povos estrangeiros e vizinhos. O trabalhador inglês participou de uma espécie de aristocracia operária no sistema mundial capitalista, enquanto, por exemplo, os irlandeses foram postos como força de trabalho barata e disponível, como mão de obra mais barata da Europa Ocidental segundo o historiador inglês Edward Thompson. O que vimos surgir na classe trabalhadora não foi um internacionalismo operário solidário, mas sim a colocação do “nacionalismo como contraideologia da solidariedade internacional de classe” (Robinson, 2023, p. 135). Não é preciso citar como também os eslavos ocuparam essa posição, também os judeus um século depois.

Esse “racialismo intraeuropeu” se expandiu como dinâmica ampliada de exploração de mão-de-obra para a periferia do capitalismo. O transporte de mão de obra africana para as minas e *plantations* do Caribe e do que se veio denominar “Américas” estabeleceu entre nós a maneira pela qual o racismo criou as condições que tornaram possível não somente a expansão, mas também a consolidação do capitalismo enquanto sistema mundial. Se há capitalismo, é porque o racismo lhe concedeu as bases necessárias.

No caso específico do Brasil, a tardia abolição do cativeiro não fez com que os negros libertos encontrassem espaço no mercado de trabalho. A tentativa de produção de uma classe trabalhadora brasileira não se fez a partir do contingente negro outrora escravizado, mas à revelia dele. Assim, do ponto de vista da experiência negra na periferia brasileira do sistema-mundo, o capitalismo não expressava um progresso e a constituição de uma classe operária potencialmente revolucionária

desafortunadamente não incluía as pessoas negras. Isso significa que houve uma relação excludente entre classe e raça no processo na formação da classe trabalhadora brasileira. As condições pelas quais seria possível constituir um projeto emancipatório total esteve desde o início minada pela dinâmica racista do capitalismo.

Assim, entre nós, o capitalismo não representou nenhum tipo de avanço ou progresso histórico. O Estado capitalista que emergiu após a Abolição foi construído tendo como principal contraponto os *inimigos internos*: escravos e o povo pobre. Como disse Adalberto Cardoso (2019, p. 73), um Estado liberal construído *contra o próprio povo*, ou armado para se proteger dele, incapaz de cumprir o ideal liberal de garantidor das liberdades individuais e do trabalho. Um *Estado antissocial*, portanto. No interior dessa dinâmica histórica, o liberalismo econômico cumpriu a função não de ampliar o mecanismo de mercado enquanto agente total e relativamente neutro, mas sim o de proteger a elite agrária brasileira por meio do fato de que o Estado não interferiria no modo como ela deveria gerir seus negócios e principalmente sua força de trabalho. Com isso, pode-se verificar o funcionamento histórico da *dialética negativa*, ou seja, os novos termos históricos que são postos para fazer avançar o progresso (Estado moderno e liberalismo econômico), na verdade aparecem como uma maneira de aprofundar as desigualdades e violências anteriormente estabelecidas. O estabelecimento da sociedade de classes não representou, para nós da periferia do capitalismo, uma possibilidade de emancipação.

Estando esses dois mecanismos ausentes – tanto o que permitiria a produção de uma cidadania quanto o que permitiria a produção de um mercado capaz de promover ascensão social generalizada – não foi nenhuma surpresa a chamada “opção paulista” pela imigração como solução para o problema da mão de obra, na segunda metade do século XX. O processo histórico brasileiro de formação de classe se deu às expensas dos escravos libertos. Foram os imigrantes europeus, espanhóis e italianos, por exemplo, que compuseram o então nascente proletariado.

Se, por um lado, foi o medo do *haitianismo* que fez com que a sociedade brasileira recrudescesse ainda mais a opressão contra negros, impedindo a continuidade das rebeliões escravas, por outro lado, a chegada de imigrantes europeus também trouxe consigo outros perigos. Pois, se os escravos libertos comumente se vingavam de maneira sangrenta de seus senhores de outrora, os estrangeiros traziam ideias socialistas e comunistas, aparecendo então também como tão perigoso quanto o negro, porque era capaz de engajar corações e mentes com ideias que abalavam a estrutura tradicional de dominação.

Essa condição de uma importação de uma classe trabalhadora se traduziu na produção de uma “ideologia do proletariado sem proletariado”, como dizia Leandro

Konder (1988). Do ponto de vista racial, mesmo esse frágil proletariado não constituía uma via de acesso para a população negra brasileira. A classe operária brasileira nascente trazia o traço branco de sua origem europeia. Assim como a própria modernidade capitalista se fez, do ponto de vista negro, como uma atualização da dominação sob novas bases, também a luta de classes passava ao largo dos dramas da população negra brasileira.

O que é importante destacar nessa dinâmica entre raça e classe é como a segunda se autonomizou em relação à primeira, tanto em termos históricos quanto políticos. Na constituição do capitalismo enquanto sistema-mundo, os negros foram colocados na condição de acumulação primitiva do capital, subalternizados, inferiorizados e colonizados. Da mesma maneira, no processo de constituição da classe operária enquanto sujeito revolucionário, também os negros restaram escanteados. Isso significa que as opressões de raça e de classe não se congregaram no interior de um projeto unificado.

CLASSE CONTRA GÊNERO, E VICE-VERSA

Como disse Cinzia Aruzza (2019, p. 31), a história da relação entre o movimento feminista e o movimento operário é repleta de alianças fracassadas e bem-sucedidas, hostilidades abertas, afetos e desafetos. O feminismo emergiu a partir do caminho aberto pelas revoluções burguesas, ampliando o desejo de liberdade individual e política das mulheres. O movimento operário surgiu da incapacidade da sociedade burguesa de realizar suas promessas de igualdade, liberdade e fraternidade, e de sua produção de miséria e barbárie. Em tese, ambos deveriam confluir para um mesmo horizonte comum.

No início desse encontro, isso se deu de maneira prática. Por exemplo, uma das medidas tomadas pela Revolução de Outubro de 1917 foi a abolição do crime de homossexualidade, conforme definido pelo código penal czarista anterior. Mulheres como Clara Zetkin e Alexandra Kollontai emergiam como líderes relevantes, além de Rosa Luxemburgo na Alemanha, dentre muitas outras. Com o passar do tempo, no entanto, veio a burocratização da União Soviética e a destituição cada vez maior das mulheres nos espaços políticos de organização, junto com o restabelecimento da homossexualidade como infração cuja pena era de cinco anos de trabalho forçado, prorrogável até oito anos, segundo o artigo 121 do Código Penal Soviético de 1933. Esse divórcio se espraiava por outros países. Na Itália, o cineasta, poeta e escritor Pier Paolo Pasolini foi expulso do Partido Comunista Italiano por conta de sua homossexualidade, sendo acusado de corrupção de menores e atos obscenos em lugares públicos. Como se vê, a bela noite de núpcias de Outubro de 1917 se tornou,

como disse Heidi Hartmann (1983), um longo casamento infeliz entre marxismo e feminismo.

Mais do que esse nível prático e organizacional do movimento operário, talvez o mais problemático tenha sido a assunção do macho enquanto modelo de figura emancipatória. Os cartazes da propaganda soviética, principalmente após a ascensão de Stálin, são uma ode ao macho e seus atributos: disciplina, força, coragem, obstinação etc. O que gerou, nas palavras de Silvia Federici (2021), um “patriarcado do salário”, ou seja, a eleição de setores masculinos da classe trabalhadora como agentes revolucionários e a consequente relegação a um papel secundário de outros setores, como as mulheres. Isso aparece na subteorização do trabalho doméstico como algo externo ao capital, portanto cuja luta jamais causaria a sua derrocada. Tudo se passa, então, como se “o capital não organizou nossas cozinhas”.

Assim como a crítica antrirracista, a crítica feminista passou a compreender que o machismo e o racismo estão inscritos na estrutura mesma do capital, sendo elementos sem os quais o capitalismo não consegue se expandir. Não seriam, então, contradições secundárias, pois expressariam núcleos centrais do atual modo de dominação. Repete-se aqui a aporia da interseccionalidade: por um lado, teórico-analítico, feminismo e luta de classes deveriam se congregar; por outro lado, histórico-político, o que se vê é uma apartação cada vez maior. Essa análise dos desencontros entre gênero e classe no longo período histórico que abarcou a alternativa socialista foi muito bem feita por Dan Healey (2014), razão pela qual prefiro me concentrar em como também o gênero atuou contra a classe, isto é, a afirmação do gênero como obnubilação da classe.

Há consenso em apresentar a história do feminismo na forma de ondas sucessivas. A primeira onda marcada pelo feminismo burguês e o feminismo operário, cujas demandas se concentravam no acesso à educação e ao trabalho, pela cidadania plena e o direito de participar da política, cujo sujeito político é a figura da mulher. A segunda onda, desenvolvida nos anos 1960, caracterizada pela teorização do patriarcado como sistema de opressão e pela proposição de uma perspectiva na qual os âmbitos pessoais e políticos estão enredados, cujo sujeito político era a figura da lésbica. Por fim, há uma terceira onda, desenvolvida nos anos 1980 e 1990, marcada por uma leitura pós-estruturalista e pós-colonial, cujo sujeito político é queer.

Essa é uma maneira geral e esquemática de fazer essa longa história, existem gradações e complexidades em cada uma dessas ondas. Seja como for, essa história é autoelogiosa e gloriosa, pois o feminismo aparece como uma espécie de vanguarda política que atravessa todo o século XX. Além disso, o feminismo aparece enquanto processo cumulativo, onde o conhecimento é progressivo: de Beauvoir a Butler, passando por Millett e Wittig. Se assim fosse, o feminismo teria confluído para um

consenso teórico aprofundado e uma prática emancipatória consolidada, numa espécie de interseccionalidade interna.

O que ocorreu, contudo, não foi bem isso. Na virada para o século XXI, a série de sucesso chamada “Sex and the city” ampliava o feminismo para além das lutas políticas. O enredo se passava em Nova York e mostrava quatro amigas, mulheres brancas, ricas e heterossexuais, às voltas com suas aventuras sexuais e amorosas. A série defendia um feminismo reduzido à liberação sexual como descoberta de mulheres brancas que gostam de salto alto e sair com homens emocionalmente indisponíveis. Esse feminismo adequado ao mundo executivo era uma metáfora televisiva da mudança geral do foco: em vez de uma aspiração ao desenvolvimento de um consenso e construção de solidariedade com base no que era bom para as mulheres (incluído aqui transexuais, travestis etc.), as mulheres deveriam tomar conta de si mesmas, adotando para si o padrão masculino de independência financeira orientada para o consumo e negócios.

Não é por acaso a ausência de personagens negras na série, bem como o tratamento bifóbico e transfóbico em diversos episódios. No episódio 5 da terceira temporada, “Nem mais e nem por que”, Samantha se envolve com um homem negro, chamado Chivon. O que se mostra nesse episódio é uma inversão de realidade: é a mulher branca que é intimada pela família do homem negro (no caso a sua irmã) por conta de sua cor. Samantha, numa conversa com suas três amigas, fala com revolta que ela não poderia descartá-la como cunhada somente por conta da sua cor. Na sequência, argumenta que ele é gentil, o sexo com ele é ótimo e que ele teria um grande, antes de terminar a frase, Charlotte completa que ele “teria um *big black cock*”, mas o que ela queria dizer é que ele tinha um grande coração. Mas, logo depois, confirma. No final do episódio, o homem negro diz a Samantha que não poderia abandonar sua irmã, durante essa cena, Carrie narra ao fundo o seguinte: “Samantha sabia que o problema não era a sua bunda branca e sim o fato de que Chivon era um negro frouxo que não enfrentava a irmã”. Assim, arremata a superioridade moral de Samantha, uma mulher livre incapaz de aceitar ficar com um homem sem pulso, utilizando, assim, o feminismo para apagar o debate racial.

O fato é que a série demonstra muito bem como a afirmação do feminismo – pelo menos desse *feminismo corporativo* – se faz pela desconsideração de outras formas de opressão (como a de classe) mas principalmente pela prática de opressões de gênero, como bifobia, transfobia, gordofobia, dentre outras. Além dos diversos acontecimentos que envolvem rivalidade feminina, que impedem o surgimento da sororidade ou mesmo a sua tematização. A série condensa o projeto de privatização do feminismo que o despolitiza. A ausência de debate de classe nem é preciso mencionar, uma vez que a série é claramente centrada no mundo corporativo da alta

sociedade.

De dentro dos muros universitários, podemos tranquilamente nos encastelar no argumento acadêmico de que esse *feminismo mainstream* nada tem a ver com as versões mais atualizadas e críticas *queer*. No entanto, no conjunto amplo da sociedade, é esse feminismo que produz efeitos em larga escala. Por exemplo, muitas mulheres tiveram suas fantasias sexuais dinamizadas pelo sucesso editorial e cinematográfico de “Cinquenta tons de cinza”, alinhado com esse feminismo corporativo supracitado, enquanto que a extrema minoria, inclusive contando aqui o movimento feminista universitário, conhece “Problemas de gênero”.

VERSA E VICE: GÊNERO CONTRA RAÇA

Em 1852, na segunda convenção anual do movimento pelos direitos humanos das mulheres, em Akron, Ohio, Estados Unidos, Sojourner Truth subiu numa plataforma pública para proferir um discurso, enquanto várias mulheres brancas jugaram isso inadequado e gritavam: “Não a deixem falar! Não a deixem falar!”. É um acontecimento histórico que pode ser considerado como uma espécie de embrião do lugar subalternizado da mulher negra diante do feminismo. Como disse bell hooks (2023, p. 198), sintetizando tal história: “o imperialismo racial branco garantiu a todas as mulheres brancas, independentemente do quão vitimadas eram pela opressão sexista, o direito de assumir papel de opressora em relacionamento com mulheres e homens negros”. Devemos a bell hooks a demonstração desse “racismo das defensoras brancas dos direitos das mulheres”.

No livro chamado “Contra o feminismo branco”, Rafia Zakaria (2021) considera como urgente a extirpação da supremacia branca no interior do feminismo. Ela menciona como a mulher branca aparece salvadora diante das mulheres negras, sempre consideradas inferiores e sujeitos a serem conduzidos à emancipação. Ela conta o caso da Aliança Global por Fogões Limpos da ONU (Global Alliance for Clean Cookstoves). O objetivo era atender vários países em desenvolvimento até 2020 por meio da promoção de fogões e combustíveis limpos, porque a exposição à fumaça ocasionado por fogões tradicionais e fogos abertos provoca milhões de mortes prematuras que afetam principalmente mulheres e crianças.

Desafortunadamente, contudo, ninguém perguntou às mulheres que de fato cozinhavam se elas queriam fogões novos, nem pensaram nos motivos pelos quais, como acabou acontecendo, elas os recusaram. O ato de recolher a lenha não envolvia derrubada de árvores, nem produzia o impacto ambiental estipulado. Além disso, no caso das mulheres indianas, esse ato vinha de séculos atrás e constituía um ritual pelo qual as mulheres de zona rural estabeleciam e mantinham seus vínculos sociais.

Aquilo que para o feminismo branco aparecia como sinal de dominação e de atraso, era para essas mulheres rurais um modo de vida. A fidelidade às receitas tradicionais e àquelas maneiras de cozinhar que exigia fogões antigos exprimia o compromisso com as tradições e o modo pelo qual tais mulheres eram *mulheres* naquele contexto. Os fogões limpos, ao contrário dos tradicionais, quebravam com mais frequência e não podiam ser facilmente consertados nas aldeias, além de individualizarem a produção de comida que antes trazia laços de comunidade.

Françoise Vergès (2020) chamou esse feminismo de liberal ou civilizatório, que assume uma faceta feminista mas na verdade serve para validar políticas imperialistas sobre países periféricos. Isso significa que numa escala global e macropolítica, a afirmação do feminismo assumiu a forma de intensificação da opressão, em vez de congregar povos subalternos. Da mesma forma que ocorreu na relação raça e classe, ou seja, da dissociação entre as duas formas de opressão, na questão de gênero isso aparece na maneira pela qual a afirmação do gênero, em especial aqui do feminismo, produz opressões diversas.

POR UMA EXPLOSÃO DA UNIDADE CONTRADITÓRIA?

Sugeri a existência de uma aposta ético-política da interseccionalidade que consiste num horizonte composto pela junção de diversas formas de opressão, das quais citei classe, raça e gênero. Isso significa que embora a crítica interseccional busque realizar correções e adições mútuas nos movimentos operário, feminista e negro, corre uma outra dinâmica, a meu ver pouco explorada, de como tais opressões se mobilizam uma contra as outras, como se elas retirassem sua força exatamente da opressão e não da emancipação.

Um antídoto possível a isso tem sido as empreitadas de Angela Davis e Françoise Vergès, ambas feministas negras, que conceituam o feminismo como algo que vai além da igualdade de gênero. Elas atribuem ao feminismo uma dimensão política radical: “levar em conta os desafios impostos a uma humanidade ameaçada de desaparecer” (Vergès, 2020, p. 28). Emerge então um “feminismo decolonial” como “despatriarcalização das lutas revolucionárias”. Nas palavras de Davis (2018):

O feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que gênero. O feminismo deve envolver a consciência em relação ao capitalismo – quer dizer, o feminismo a que me associo. E há múltiplos feminismos, certo? Ele deve envolver uma consciência em relação ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colonialidades, às capacidades físicas, a mais gêneros do que jamais imaginamos, a mais sexualidades do que pensamos poder nomear (p. 107).

Também foi nesse sentido que Malcolm X (2021, p. 105) afirmou que “não pode

haver capitalismo sem racismo”. Aqui, no entanto, a chave é propositiva: não pode haver luta antirracista que não seja também e ao mesmo tempo anticapitalista. O que me parece importante voltar a afirmar é um plano comum ou um horizonte ético-político marcado pela oposição ao capitalismo enquanto sistema que domina a todos nós. Se é verdade, por um lado, que esse foi o projeto que naufragou ao ser capitaneado pelos Partidos Comunistas, por outro lado também é verdade que havia uma leitura ortodoxa e limitada do anticapitalismo.

Tudo isso significa que a interseccionalidade necessita de um suplemento anticapitalista, na medida em que a sua dinâmica e o seu objetivo se direcionam em lutas para além do capitalismo. O anticapitalismo é a agulha de costura que permite conectar diversas formas de opressão. Sem esse suplemento, a interseccionalidade funciona como uma luta encarniçada dos que já têm pouco contra si mesmos.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (2009). *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Arruzza, C. (2019). *Ligações perigosas: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo*. São Paulo: Usina.
- Collins, P. (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo.
- Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo.
- Federic, S. (2021). *O patriarcado do salário*. São Paulo: Boitempo.
- Gilroy, P. (2012). *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34.
- Hartmann, H. (1983). *El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progressista*. Teorya y practica, 12-13.
- Healey, D. (2018). *Homosexualidad y revolución*. Buenos Aires: Final Abierto Editorial.
- Malcolm X. (2021). *Malcolm X fala*. São Paulo: Ubu Editora.
- Menegat, M. (2006). *O olho da barbárie*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vergès, F. (2020). *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu Editora.
- Zakaria, R. (2021). *Contra o feminismo branco*. Rio de Janeiro: Intrínseca.

TRAMAS DA RAIVA: NOTAS SOBRE UMA EMOÇÃO VITAL PSICOLOGIZADA

Marques Natan dos Santos Andrade

Israel Oliveira Fialho

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

Universidade Federal de Sergipe

“NEM TODA PALAVRA É AQUILO QUE O DICIONÁRIO DIZ”?

Uma doença:

Segundo o Ministério da Saúde (2021), a raiva é uma doença infecciosa viral que atinge o sistema nervoso central. Um vírus mortal transmitido para as pessoas pela saliva de animais infectados. Normalmente, a raiva é transmitida por meio da mordida de um animal. Os sintomas incluem febre, dor de cabeça, salivação excessiva, espasmos musculares, paralisia e confusão mental. Procure atendimento médico imediatamente depois de uma mordida ou suspeita de mordida. Não há tratamento específico para a raiva. Depois que os sintomas aparecem, a doença é quase sempre fatal. Uma vacina pode prevenir a infecção. Requer diagnóstico médico. Crítico: necessita de atendimento emergencial.

Qual é o lugar da raiva em sua vida? O que já ouviu sobre ela durante sua infância e até mesmo na adultez? Em quais espaços você costuma expressá-la? A definição da raiva como doença (de origem animal) foi apresentada logo acima, mas a raiva como emoção, se prestarmos atenção, não é tratada de forma muito diferente. Em uma definição bioquímica, como se fôssemos um cérebro, a raiva aparece como um mero bloqueio mental/emocional, um desequilíbrio químico do córtex pré-frontal, no qual, a presença de um fármaco poderia solucionar todo esse desajuste que provoca raiva, fúria e impulsos violentos.

Em seu estudo sobre clínica e usos do corpo, Gimbo (2023) apresenta a raiva como uma emoção negada. Uma emoção não-recomendada, um contato mal-recebido. A abordagem oscila entre conter e suprimir (sinônimo de boas maneiras, tudo nos conformes para uma educação/psicologia que objetiva nos tornar humanos, obedientes, adultos, pacificados). Quantas estratégias precisam ser lançadas para que se deixe de ser uma pessoa raivosa e se encare a vida de outra maneira? A suspensão

da raiva (censurada, rejeitada, condenada, reprovada, desaprovada, advertida) inicia por quem cuida (pais, professoras, psicólogas, cadernos, livros, *playbooks*⁸ sobre as emoções) e depois por nós mesmos, com a autorregulação – que também pode ser chamada de autocuidado. Por meio dessa trama psicopedagógica de cuidado, “aprendemos a suprimir as respostas comportamentais espontâneas da raiva” (Gimbo, 2023, p. 2).

Lembrem-se: depois que os sintomas aparecem, a doença pode ser fatal. Por isso, a importância de doses diárias de regulação emocional. Esta habitualmente e reiteradamente é uma tentativa de docilizar a raiva, anulando-a ou minimizando-a ao máximo, e assim possa ser vestida de perdão, amor, generosidade e empatia. Onde já se viu ter raiva?

ABRAÇO NA RAIVA DOS OUTROS É REFRESCO

Faz de conta que você está participando de uma palestra⁹ e se depara com a cena: uma psicóloga que se propõe a lhe ajudar a lidar melhor com suas emoções, a se conhecer e, através disso, a alcançar seus sonhos com maior leveza e saúde mental. Com voz aveludada, ela também mostra, por meio de dicas/orientações, como os adultos podem lidar com a raiva das crianças.

Essa é para você que é educadora, cuidadora, mãe, pai!

Não sabe o que fazer quando seu filho, sua filha tem um ataque de fúria, sente raiva e esperneia, grita, joga as coisas?

Para trabalhar a regulação emocional dessa criança, nós da psicologia temos uma técnica e eu vou ensinar aqui para vocês hoje, prestem atenção.

Se aproxime da criança e pergunte se ela gostaria de ser abraçada. Diga que você está querendo um abraço, você pode pedir ou simplesmente perguntar se ela gostaria de ser abraçada. Diga para ela notar o calor que é gerado através desse abraço, que preste atenção no som dos corações batendo. Depois de alguns segundos, pergunte como ela está se sentindo e como foi estar junto a você nesse momento especial. Depois eu quero ouvir de vocês se deu certo, *hein?* Se foi bom...

Contra esse abraço-contenção não há escapatória, os fios dessa trama estão muito bem alinhavados; a droga da moral¹⁰ corre nas veias das instituições de forma veloz e com alto teor de precisão. A regra é precisa, não se deve sentir raiva, ela pode ser fatal. O que essa psicóloga recomenda é mais um exemplo de como há barreiras em torno dessa emoção. Mas a profissional não está só, está investida por um mandato social de pacificação pela individualização dos corpos. A palavra de ordem é reprimir a raiva, individualizando e culpabilizando não só a emoção, mas também quem não consegue conter o bicho da raiva de maneira adequada. Se você sentir, o

problema é seu. Se expressá-la, é você quem tem problemas, não sabe lidar com (suas) emoções. Nesse sentido, aquela psicóloga é mais uma encarregada na execução do projeto neoliberal *happydemocrático*: governar pela individualização (também da emoção), abraçar essa emoção como uma boa mãe cuidadora e entregá-la ao embotamento, anestesia, silenciamento. Ao terminar a prescrição, ela pede um retorno de como foi a experiência. Depois desse abraço, ninguém morreu (talvez alguns, enraivados por demasiado, morreram de fome¹¹), mas as forças germinativas raivosas não foram protegidas, minguiaram. Ei, você tem raiva? Tem fome de quê? Uma coisa é certa: nessa prescrição, conter e matar (a fome, a raiva) se equivalem.

A raiva é comumente associada a hostilidade. “Não acredite em tudo que você sente”, dizem os especialistas nas emoções, adultos razoáveis – que conseguem manejar a sua raiva muito bem, presume-se, conseguem? E recomendam encontrar o equilíbrio para ter uma vida plena e significativa, funcional. Equilíbrio interno, individualista. Puro flerte com a agenda neoliberal: administrar a vida, inclusive, as emoções pela aderência ao projeto de medicalização da vida em sua faceta farmacêutica e, assim, seguir anestesiando-se (Couto, 2009).

Para pensar mais esse embotamento das emoções, analisemos como a Família Lüdtker¹² apresenta a raiva em uma música infantil. “Por que está com essa cara? Parece que você está com raiva. Sinto como uma explosão. Aqui dentro do meu coração!” (Família Lüdtker, 2024) Uma emoção questionada, antes de tudo, por sua existência. “Se foi algo tão errado, você não vai resolver chateado” (idem, 2024). Em um cenário raivoso, a calma e a paz sempre aparecem como mecanismos de salvação. Como se, para cuidar da questão, fosse importante livrar-se o mais rápido possível da raiva, entrar em outro ‘estado’. Combate-se o pecado da Ira com a virtude da calma. Como falar no lugar da raiva, como quem a sente, como ela mesma? Como se ela não pudesse dimensionar as coisas, apontar fragilidades, riscos, violações. Raiva é emoção desarrazoada por demais. Assim, não perguntam qual tamanho ela tem, qual sua grandeza, querem erradicá-la desde então. Como se a raiva não pudesse ser estratégica, necessária. Como se ela não pudesse ser organizada, coletivizada, compartilhada. A administração neoliberal é sabida. Mantém-se a raiva contida e assim a docilidade política das massas. Sua terra se ara no braço, no corpo-a-corpo. Raiva faz corpo, coletivo.

“Sim, sim, foi muito errado! Eu não podia ficar mais calado. Só que uma bomba nunca vai construir nada” (idem, 2024). Raiva, sempre equiparada a algo ruim/destrutivo. São muitas camadas. Sendo assim, talvez exista a necessidade de destruir alguma coisa, como negar? E mesmo reconhecendo a necessidade da destruição, por que colocá-la presa a esse lugar necessariamente destrutivo? Por que ela não pode ser vista como via de construção e criação? “Melhor é resolver tudo com

muita, muita calma!” (idem, 2024). “A raiva não educa, a calma educa”¹³. Paz!

“Venha comigo! E vamos cantar essa canção! Conte 1, 2, 3, 4, 5” (idem, 2024). Tudo se resume a uma técnica (sempre com o mesmo fim: diminuir, controlar, enfraquecer, erradicar). Mas o que pode a raiva, o que se pode com a raiva? Cada emoção exige um corpo. Por que negam corpo à raiva, por que sempre falta corpo à raiva? Se ela nos contaminasse, que risco (vital) correríamos?

“Que boa sensação!” (idem, 2024). O embotamento (a pacificação) produz uma boa sensação? Boa sensação para quê(m)? Por que um ‘estado’, uma boa sensação (uma sensação do bem, talvez fosse melhor dizer), é longe dela? “Sempre há, sempre há uma solução” (idem, 2024). Em funcionamento, aqui no nosso corpo, a mesma lógica neoliberal que vende segurança e garantias individuais e individualizantes: é possível distribuir soluções pelo emprego de técnicas para resolver questões complexas com dimensões político-sociais, estruturais/institucionais, coloniais?

Na música, um adulto diz: “Não adianta empurrar, bater os pés ou sair gritando”. Uma criança responde: “Mas então o que é que eu faço? Eu não posso ficar mais calado!” (idem, 2024). Quando a lógica é controlar a raiva, controla-se também o corpo. Não há manifestação corporal aceitável neste momento. Bater os pés, ranger os dentes, gritar. Pede-se silêncio, imobilização. Sem língua, sem expressão.

Na contramão do que diz a música, apresenta-se o caso de João¹⁴ que, em alguma medida, o menino sabia que bater os pés e ranger os dentes produzia um efeito. Certo dia, a diretora foi chamada com urgência, como se uma sirene alertasse um incêndio. Chegando ao local, quem estava pegando fogo era um garoto, pegando fogo de raiva. Ela supostamente achando que tinha a mangueira em mãos, iniciou a contenção física dentro da sala de aula, posicionando o garoto de pé, mantendo contato visual ao segurá-lo com firmeza pelos braços para que ele fosse imobilizado. Por alguns segundos, era possível verificar que ele nem tocava o chão, ela o apertava pelos braços com o seu corpo no ar. Mas, ele achou uma brecha, ela não achou que o golpe podia ser tão baixo. Aproveitou que estava suspenso no ar e que seus pés estavam na altura das canelas da diretora e golpeou-a repetidamente até que fosse liberado dali.

Como negar que a estratégia do garoto advogou a seu favor? Ele fez um uso protetivo da força para se defender de uma hostilidade produzida dentro de uma instituição escolar, que tinha como objetivo cuidar dele. Mas cuidar dele não seria fazê-lo entender que a verdadeira hostilidade é a raiva e que ele teria que, por meio da educação, a todo custo se livrar dela? Na cena descrita, em que a violência pode ser localizada?

“Pertinho de você, sempre há alguém pra te ouvir!” (idem, 2024). Desde que

você já esteja calmo, óbvio. Para a raiva (especialmente se tiver corporificada) não há ouvidos, as técnicas são para matá-la, antes que ela lhe mate, indivíduo. Que corpo é necessário para ouvir uma raiva? Quem pode nos ouvir? A psicologia com suas técnicas e recomendações? O opressor vai ouvir? Família, Estado, Homem? “Melhor compartilhar o que sente, ao invés de explodir!” (idem, 2024). Sim, ouvidos especialistas nos educam para a confissão ao indexarem nossas subjetividades às verdades deste tempo. Nele, compartilhar o que se sente, o que se é, concerne a uma ação fundamental para a constituição de indivíduos na linha de frente entre mercado e Estado.

“Venha comigo! E vamos cantar essa canção!” (idem, 2024). Um abraço, uma canção, uma contagem. Técnicas nem sempre violentamente poéticas, às vezes só violentas, tal qual a contenção da diretora. Mas não, foi o menino que a golpeou escapando de seu cuidado. Ele não contou. “Conte 1, 2, 3, 4, 5. Que boa sensação! Sempre há, sempre há uma solução. Um, dois, três, quatro, cinco. Por que está com essa cara? Eu gosto mais da sua gargalhada!” (idem, 2024). Querem-nos anestesiados, para não comunicarem nesses termos, dizem felizes. Querem nos ver bem! Não bem como advérbio de modo, mas bem como advérbio de intensidade, bem mansinhos, cidadãos de bem. Querem nos ver bem, bem engasgadas. “Fomos socializadas para respeitar mais ao medo que às nossas próprias necessidades de linguagem e definição, e enquanto a gente espera em silêncio por aquele luxo final do destemor, o peso do silêncio vai terminar nos engasgando”¹⁵ (Lorde, 2000, p. 36).

A quem interessa esse projeto de paz sem voz? Agressões autoinfligidas têm uma imagem muito bem estruturada em nosso imaginário em estrita relação com a imagem do flagelo cristão: um instrumento de penitência aplicado mais comumente por religiosos monásticos em si mesmos durante a idade média, um chicote de sete cordas que simboliza as sete virtudes e os sete pecados capitais, dos quais a Ira faz parte. Castiga-se o corpo para disciplinar o espírito, como na Bíblia Sagrada (2017, Coríntios 9:27): “Castigo o meu corpo e mantenho-o submisso, para que não aconteça que, tendo pregado aos outros, venha eu próprio a ser eliminado”.

Agressões voltadas a si passam a ser desejadas, honradas, tornam-se sinônimo de virtude e de santidade. Aqui, vamos dar o nome mais importante de culpa, este sentimento muito bem fabricado no ocidente cristão, equivalente a torturar-se, autoflagelar-se. Sentimento que provoca submissão, inação. É desejado de nós que sintamos culpa: para que entremos nos reinos dos céus, mesmo que agora o procuremos aqui na terra, que nos açoitemos ao ponto do insuportável, para que assim, já de joelhos, caídos em derrota, imploremos por perdão a um senhor misericordioso, seja lá a que deus for, nesse nosso caso, o deus mercado tende a unificar a fé e os credos.

“É muito comum que a ‘culpa’ seja outro nome para ‘impotência’, para uma atitude defensiva que destrói a comunicação; ela se torna um instrumento usado para proteger a ignorância e manter as coisas como estão, a proteção mais sofisticada da inércia” (Lorde, 2019, p. 165).

O menino furioso, em suspenso pela diretora, na escola, era visto como um garoto-problema. Raivoso, impossível, encenqueiro, violento, sua chegada poderia desorganizar o ambiente e as pessoas. Quando sua raiva dava qualquer sinal de aparição, os adultos de plantão já se preparavam para contê-la ao impedir qualquer possibilidade de ampliação de existência, qualquer possibilidade de fabulação, qualquer possibilidade de revolta contra a medicalização e vida feliz, a dopagem cultural (Couto, 2009), qualquer possibilidade de fazer povo (Deleuze, 1992). Era uma equipe bem-preparada, munida de técnicas avançadas de pacificação. A *coach* contratada pela escola põe o moleque no colo e pergunta: “morda sua mão quando estiver com raiva, bata em você mesmo”; “tomou seu remédio hoje?”. Perguntas engajadas ao esquema de governo das condutas por meio da medicalização, biopsicologização, internalização, individualização, culpabilização, expiação e penitência.

Aos poucos, perde-se de vista o co-engendramento si e mundo. O “eu” é a resposta e o problema de tudo. A individualização é certa, todo conflito é internalizado, há uma contração, em vez de uma distensão da pele, o corpo fecha seus poros, toda a energia é utilizada nesse aprisionamento, na tortura que se impõe. A raiva do menino passa a ser um desequilíbrio bioquímico, um problema de (mau) comportamento, não tudo que aconteceu com ele: submetido a situações de vulnerabilidade, de precariedade, de desigualdades sociais e de negligência estatal.

O que se queria era paz. Paz para quê(m)? Produzir conflito nunca foi um problema, a paz nunca foi contra conflitos, mas sim contra a que alguns conflitos sejam externalizados, socializados, redistribuídos¹⁶. Paz não surge, ela é implementada, não é um estado de coisa, é uma força exercida. Já a raiva é tão potente, tão afiada, tão ameaçadora por justamente externalizar todos esses conflitos produzidos em nome da paz sem voz neoliberal.

A paz é muito falsa. A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue. (...) A paz só aparece nessas horas, em que a guerra é transferida. Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é (Marcelino Freire, s.d.).

“QUEM TEM DIREITO DE SENTIR RAIVA?”¹⁷

Este texto é feito de uma pesquisa e de uma escrita feita embebida de raiva

enquanto se busca jeito para organizá-la e compartilhá-la. Trata-se de dar corpo, vazão à raiva, pôr as linguagens para jogo, disputando-as. Na tentativa de desenvolver uma outra língua para pensar a raiva, Gimbo (2023) a apresenta como “uma emoção básica” (p. 2), que provoca efeitos fisiológicos, motores, psicológicos, mas ela não é esses efeitos, já que pode ser expressa e sentida de formas muito diferentes. A raiva, para a autora, seria uma preparação para a ação, o que torna possível dizer que a raiva destrói os obstáculos que impedem o apetite de abocanhar. “A gente fica mordido, não fica?” (Barros, 2015). Ainda de acordo com a autora, em diálogo com conceitos desenvolvidos por Perls et al. (1997), o apetite da raiva é intenso, saboroso, agradável e aproxima-se para agarrar com os dentes a descoberta, baba quando mastiga. Tomada desse jeito, a raiva estaria muito mais próxima de uma assimilação antropofágica do que da violência que implica governo e poder sobre outro corpo.

Estou salivando, testando com a língua se meus caninos ainda estão afiados
Quero estar pronto pro abate
Faminto
Capaz de me devorar
Quero logo destruir essa forma atual
Que ela vire um amontoado de proteínas e gorduras em suco gástrico
Seja corroída e desfeita
Preste para ao menos ser matéria prima do que está por vir
Estômago de abutre para digerir toda essa carniça
Podridão
Já sinto o cheiro¹⁸

Dando outros sentidos às palavras que são comumente ligadas à violência, Perls et al. (1997) dizem que “a raiva contém três componentes agressivos: a destruição, a aniquilação e a iniciativa” (p. 151). Para eles, tais componentes nada têm a ver diretamente com violência. A agressão é um movimento pelo qual o organismo entra em contato com o ambiente, toca o mundo, “distende sua pele” (idem, p. 152), para compor com o mundo. O apetite nos coloca a morder, a abocanhar o mundo, nós precisamos disso para nos alimentarmos em vários sentidos. Sendo assim, a destruição aqui é a operação de desestruturar/desconstruir o objeto de um todo, morder em partes para que ocorra uma assimilação desses componentes, e, assim, seja possível uma outra composição de si e mundo. É o processo destrutivo de mastigar e digerir que possibilita o que uma vez foi se tornar agora matéria prima do que virá. Destruir permite criar.

Já a aniquilação opera em outra direção, ela não é a extinção física de um corpo ou grupo, ela é uma cisão, um corte, a imposição de um limite. A destruição visa

aproveitar os componentes de seu alvo, já a aniquilação rejeita, descarta, ignora, despreza e afasta. Ela ocorre por conta de uma ameaça externa que nos mantém em estado de tensão, não se gera prazer nesse processo, a não ser pelo alívio da tensão produzida pelo objeto ameaçador. Podemos usar de exemplo, tanto relações de parentesco, de amizade, de trabalho ou românticas, quanto objetos de desejo e certos comportamentos (Perls et al., 1997). Flexionando para uma noção coletiva, será que poderíamos nos questionar sobre o papel essencial desse processo da raiva em outros sentidos, como mulheres que vivem relacionamentos abusivos (normalizados no patriarcado) aniquilando, produzindo essa cisão, esse corte em seus casamentos? Ou até, como aniquilar ideologias genocidas de eugenia, das quais não queremos aproveitar nada, nem tolerar a intolerância?

A iniciativa é isso que mais facilmente observamos na raiva a mudança de postura, o rompimento com a normalidade das coisas, o movimento que nos faz não aceitar o que foi estabelecido, o impulso a mudar as coisas de lugar. A raiva aparece nesses momentos em que somos ameaçados em algum nível. Então, como ser uma minoria social e não sentir raiva? Temos nossa existência constantemente ameaçada. Para não introjetarmos toda essa violência de uma sociedade machista, lgbtfóbica, racista, capacitista, precisamos devolver todo esse mal-estar produzido em nós.

Ao começarmos a organizar, pela criação de um território comum, a experimentação da raiva e seus componentes, desistimos de nos contentar com o embotamento do movimento emocional. A que senhores a paz interessa? Criança pacífica, aquela que não incomoda os adultos. Mulher pacífica, aquela que não intimida o patriarcado. Negro pacífico, aquele que não importuna a branquitude. LGBTQ+ pacífico, aquele que não dá pinta, não ameaça a heteronorma, nem o sistema¹⁹. Pessoa com deficiência pacífica, aquela que não constrange o capacitismo.

É importante ressaltar que existe uma dupla posição da raiva na nossa estrutura social: não apenas a de ser reprimida, ignorada, naturalizada, relevada, mas também a de ser privilegiada em certas situações. Não vemos nada demais, por exemplo, quando nos deparamos, no dia a dia, com um pai a gritar com seu filho, um chefe a brigar com seu funcionário, um marido a vociferar com sua esposa, talvez até esperemos que uma hora ou outra isso aconteça, como se fosse algo normal. Um policial pode muito bem chegar gritando e agredindo, mas as consequências são gravíssimas se uma pessoa negra ousa levantar a voz. A “raiva é permitida quando se pressupõe a crença de superioridade de um grupo sobre outro” (Gimbo, 2023, p. 9). Nessa lógica, a raiva só é permitida em contextos de violência, como violência legitimada. A raiva de um policial que violenta é esperada, normalizada, condecorada, uma raiva humanitária. Já raiva a do negro periférico, a do menino suspenso pela diretora – raiva com capacidade de contaminar, gerar revolta, fazer povo – deve ser reiteradamente

reprimida, silenciada, contida. E, para isso, utiliza-se tanto as tecnologias do afeto quando as da violência.

Na intenção de separar raiva da violência, torna-se fundamental separar a emoção vital da raiva do sentimento mortífero de ódio de quem quer nos matar. A raiva é heterogênea, faz povo, engendra devires-minoritários, transforma “*nossa dor, tua emoção, meu olhar, em seu esplendor impessoal*” (Didi-Huberman, 2019, p. 7). A raiva coletiviza, faz corpo. Na direção contrária ao silenciamento, na corda bamba entre o mortífero e o embrionário, ela expressa um desejo vital de transmutação. Nessa direção, tomamos a raiva aqui como um saber-do-corpo, no sentido dado por Suely Rolnik (2016), um ‘afecto’ – diferente das emoções psicológicas a que damos o nome de afeto ou sentimento; uma emoção vital, uma contaminação, uma perturbação na ordem das coisas, na ordem do dia e na ordem da vida afetivo-cultural. Como afecto, como emoção vital, raiva não tem imagem nem gesto que lhes corresponda. Ela diz respeito a esse desejo de vida do vivo, a uma experiência de subjetividade – que não se confunde com a experiência do sujeito, tampouco com a do indivíduo – em que “somos parte do corpo vivo do universo e não há separação entre nós e toda espécie de elementos que o compõem numa variação contínua. O mundo ‘vive’ efetivamente em nosso corpo [...] impulsionando o processo de recriação de nós mesmos e de nosso entorno” (Rolnik, 2016, p. 11).

A cartografia afetivo-cultural vigente passa a asfixiar a raiva, impregnando-a de significados morais, devido a ela não corresponder à experiência de subjetividade em seu novo arranjo de forças resultante de novas conexões entre corpos. Talvez, o que estejamos tomando como raiva da diferença, do outro e do que se move em nós seja, de fato, mais relacionado à ordem do sentimento de ódio, do extermínio do outro, entendido como ameaça, e da violência como seu único modo de funcionamento. O ódio é tanto “o hábito emocional ou disposição mental em que aversão se une à violência” (Lorde, 2019, p. 194), quanto algo que se estabelece aquém e além das sensações de um indivíduo. O indivíduo blindado e pacificado certamente não precisa de um fogo no peito como a raiva, pois o ódio é implementado nas estruturas frias das instituições e em suas máquinas. Um exemplo disso é a guerra às drogas, que, alimentada pelo ódio ao outro, opera o genocídio da população negra. Ódio é necessariamente conservador, persegue a mudança, toda e qualquer faísca de movência para se manter. Violência e ódio ao outro fazem parte da cartografia cultural e afetiva vigente. Disso é que temos raiva.

Mbembe (2020) assinala que o paradigma da guerra às drogas atualiza políticas de inimizade como regulação necropolítica dos corpos. Um Estado de segurança e vigilância administra a vida pela organização para a morte, para a matança de muitos de diferentes formas: muitos de nós temos nossas condições de vida subsumidas à

sobrevivência, lutando por questões básicas. Esses são os muitos perseguidos, dentre outras coisas, pela constituição de toda uma ‘inteligência emocional’: medo, ódio, culpa, hostilidade, ameaça, desconfiança, perigo, separação, clausura, exceção, morte, assassinatos. Em nome do bem e da paz, instaura-se um estado de guerra permanente. Talvez assim a política tenha se transformado na guerra propriamente dita e não mais precise de outros meios para continuá-la. O que queremos assinalar é a construção de uma política-afetiva de produção de um desejo brutal pela figura do inimigo, da segregação, do extermínio, da morte, especialmente, a matada. Mbembe (2021) utiliza a ideia de brutalismo para evidenciar esse gosto político pela devastação, pela extração contínua e pela reificação de diferentes maneiras de justificar a repressão e a violência. Esse processo gera excesso e exceção, o que tende a fagocitar a raiva e a revolta, aproximando-as do ódio e da violência, e, assim, impedindo movimentos de resistência. Nesse circuito, ódio e paz despontam como duas faces da mesma moeda, uma força que ora extermina os corpos, ora extermina as vozes, ora extermina as forças; ódio e paz, ambos como processos de silenciamento. O estado de Israel move seu ódio aos palestinos. Na ação de implementar a paz na região, quer purificar a terra incendiando a superfície da pele com fósforo branco²⁰. Disso tudo, temos mais raiva ainda. Algo em nós ainda se revolta, um fogo ainda queima. Que tal usarmos de nossas centelhas para produzir uma labareda?

RAIVA BOA É RAIVA COMPARTILHADA

Raiva!

“Os sintomas incluem febre, dor de cabeça, salivação excessiva, espasmos musculares, paralisia e confusão mental” (Ministério da Saúde, 2021). Como não se sentir assim, com raiva? Higienismo, guerra, genocídio, inimizade, brutalismo, matança consentida. “Sentir raiva em situações de opressão ou injustiça social é um afeto central para o encorajamento à mudança” (Gimbo, 2023, p. 8). Ao contrário do que certas práticas psi têm advogado, nosso argumento é o de que precisamos da raiva, de seu contágio, de seu enxame para que seja possível brotar vida em germinação num cenário em que o ódio e a paz implementaram a ordem, o progresso, a morte. Assim, a raiva pode ser pensada como agenciamento coletivo, como modo de fazer corpo e comum frente à violência das opressões e injustiças que nos atravessam e nos furtam qualquer deriva e qualquer composição minoritária. Não se trata somente da ordem do organismo ou do indivíduo, raiva é composição, afeto de enxame. Faz-se corpo com cheiro de gente. E gente é para viver, já diria Caetano²¹. Já que o desejo é que vivamos feito bicho, assim o faremos!

“Pois! A psicologia é um vexame” (Favero, 2022, p. 220), e a raiva aqui, um

enxame. A criança, desde pequena, é vista como esse animal selvagem, no qual a educação opera sua principal função, a de civilizar; a emoção, por sua vez, é coisa dos bárbaros, dos povos ‘primitivos’, das mulheres, dos loucos, das crianças, coitadinhas. Caso sintam alguma coisa, vamos então abraçá-la, acolhê-la, contê-la. Ao aderir a esse projeto de civilização e sua trama político-afetiva, a criança vai se constituindo humana. Nesse caso, ocorre o apoderamento da razão, enquanto simultaneamente ocorre o controle e aniquilamento do animal, das emoções e dos espasmos corporais. Não é à toa que nossos gestos se tornam hábitos; não é à toa que se produz essa imagem da raiva ligada à besta, à fera, ao descontrole, a algo que tem de ser abandonado em nome da humanidade e de sua moral e dos bons costumes cívicos. Sim, humanos, quem pode recorrer a esse título? O selo humano não é distribuído a qualquer um, e às vezes pode até abandonar alguns com qualidade para tê-lo. Raiva atíca bicho. Pensar a raiva como enxame é trazer o animal com toda a sua periculosidade. Já foi ferroadado por marimbondos? Se gostam tanto de abraçar, por que não fazem isso com as caixas de marimbondo? Queremos ver se os pacificaríamos!

Ao estudar a raiva, nos leva a buscar outros tipos de articulação, além da dicotomia indivíduo-coletividade. Por meio da raiva, ao pensarmos com ela, tentamos habitar o meio, espaço coletivo de co-engendramento das forças germinativas de si e do mundo: “não é na plenitude ontológica, mas na multidão de estilhaços que se produz a possibilidade de um outro modo de existência em conjunto” (Mombaça, 2021, p. 17), num devir criança-marimbondo, confabulando um processo desejante, uma política de subjetivação outra.

Mas como é possível insinuar, na quebra e no estilhaçamento, um modo de estar junto e, com raiva, potencializar a vida? Se a quebra rompe com um sentido de integridade, como então pode precipitar alguma composição de forças, alguma coexistência? Se ela é o evento do desmantelamento, após o qual um corpo já não pode ser lido como um corpo próprio. Que política de afinidade, de amizade entre heterogêneos pode ser engendrada aí, apesar e por meio da quebra? (Mombaça, 2021).

Ao tatear a possibilidade de uma coletividade forjada no movimento improvável de um estilhaçamento, vai ser sempre necessário abrir espaço para os fluxos de sangue, para as ondas de calor e para a pulsação da ferida. Politizar a ferida, afinal, é um modo de estar juntas na quebra e de encontrar, entre os cacos de uma vidraça estilhaçada, um liame impossível, o indício de uma coletividade áspera e improvável. Tem a ver com habitar espaços irrespiráveis, avançar sobre caminhos instáveis e estar a sós com o desconforto de existir em bando, o desconforto de, uma vez juntas, tocarmos a quebra umas das outras (Mombaça, 2021, p. 20).

Escrevemos como quem monta casas de marimbondo, um abrigo para esse enxame do qual queremos fazer parte. Há quem nos abomine e até pense em nosso

extermínio. Chamem o bombeiro, a psicologia, a medicina! Quando nos tornamos ameaça?

O enxame permite flexionar a raiva para que desague em coletivo. Somos ameaça por justamente remexermos o conforto e a paz do absurdo de viver essa vida apequenada numa certa configuração capital de nós mesmos. Tombamos – também pela sedução ao mercado do qual o psi faz parte – mas somos muitos e nos espalhamos, migramos para levar esse enxame adiante. Raiva como esse afecto coletivo, como emoção vital com grande capacidade de contagiar. É essa potência de enxame marimbondo que o pacto civilizatório tanto teme e pede arrego para a psicologia, que vexame. Pensam que nossa raiva é nosso descontrole. Daí a urgência pela contenção. Mas, no enxame, a organização é imprescindível, nos articulamos a devires minoritários, nos juntamos em companhias afetivo-teórico-políticas-conceituais para que os germes que habitam em nossas frágeis asas possam ter língua e expressão.

Por fim, o que intentamos fazer foi pensar a raiva como uma experiência extra-pessoal, impessoal, irrepresentável. Sua condição vital consiste justamente no perigo de contaminação por germes de mundos outros, por movimentos de deriva subjetiva. A raiva pode funcionar como centelha capaz de inflamar, pôr em combustão isso que nos faz vivos, uma experiência que agita o mundo, produz movimento, nos coloca em ação (Rolnik, 2016). Ei, você que (não) tem direito de sentir raiva! Que tal se deixar ferrear pelas forças raivosas – perdoem-nos o adjetivo – do mundo?

REFERÊNCIAS

Barros, L. (2015). *Zero* [Música].

Bíblia Sagrada: Nova Almeida Atualizada (J. Ferreira de Almeida, Trad.). (2017). Sociedade Bíblica do Brasil.

Carmo, R., Vasconcelos, M. F. F., & Paulon, S. (2023). Denúncia da Encruzilhada: a moral como droga do nosso tempo. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais UFSM/RS*, vol. 16, p. 01-21. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734883752>

Coutinho, C. V., Vasconcelos, M. F. F. de, & Amorim, A. K. de M. A. (2023). Um feitiço sem farofa e sem vela: a insegurança alimentar como analisadora da clínica psicossocial. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 10 (24): 541-556. ISSN: 2358-5587. <https://doi.org/10.48074/aceno.v10i24.15343>.

Couto, E. S. (2009) Corpos dopados, medicalização e vida feliz. In: Ribeiro, P. R. C., Silva, M. R. S., & Goellner, S. V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Editora da FURG, p.43-53.

- Deleuze, G. (1992). *Conversações: 1972-1990*. Editora 34.
- Didi-huberman, G. (2019). *Sobre o fio*. Trad. F. Scheibe. Desterro: Cultura e Barbárie.
- Família Lüdtke. *Raiva*. (2024).
- Favero, S. (2022). *Psicologia suja*. Devires.
- Gimbo, L. (2023). Notas sobre a raiva: Clínica gestáltica e usos do corpo. *Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica*, vol. 29, n° 1, n.p. <https://itgt.com.br/rag/index.php/go/article/view/131>.
- Lorde, A. (2000). *The Collected Poems of Audre Lorde*. W. W. Norton & Company.
- Lorde, A. (2019). *Irmã Outsider*. Autêntica.
- Mbembe, A. (2020). *Políticas da inimizade*. N-1 edições.
- Mbembe, A. (2021). *Brutalismo*. N-1 edições.
- Ministério da Saúde. (2021). *Raiva*. Recuperado em 2 de agosto de 2024, de <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/r/raiva>
- Mombaça, J. (2021). *Não vão nos matar agora*. Cobogó.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia*. Summus.
- Rolnik, S. (2016). *A hora da micropolítica*. N-1 edições. Série Pandemia.
- Teatro Mágico. (2008) *Sonho de uma flauta*. [Música].
- UOL. (2023). *Ardem até os ossos: o que são as bombas ilegais de fósforo branco?*. UOL. <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2023/11/03/ardem-ate-os-ossos-o-que-sao-as-bombas-ilegais-de-fosforo-branco.htm>
- Veloso. C., Veloso. T., Veloso. M., & Veloso. Z. (2023) *Gente* [Música].

⁷ Canção O sonho de uma flauta – O Teatro Mágico (2008).

⁸ *Playbook* ou caderno de atividades usado por empresas que elaboram manuais e conteúdos sobre inteligência emocional, amplamente adotado pelas escolas do maternal ao ensino médio.

⁹ O discurso apresentado a seguir foi extraído do diário de bordo do autor.

¹⁰ Ver mais sobre essa locução em Carmo et al. (2023).

¹¹ A esse respeito, ler o artigo: “Um feitiço sem farofa e sem vela: a insegurança alimentar como analisadora da clínica psicossocial” (Coutinho et al., 2024).

¹² A autoria da música é da Família Lüdtke e faz parte do Projeto emoções, uma iniciativa das escolas adventistas do Vale do Paraíba, São Paulo.

¹³ Crítica que faz alusão ao livro “A raiva não educa, a calma educa” (Eigenmann, 2024).

¹⁴ João (nome fictício), oito anos de idade, matriculado em uma escola filantrópica em Sergipe, na qual o autor atuava como acompanhante terapêutico. O caso foi apresentado neste estudo através de uma escrita diarística por meio do diário de bordo do percurso profissional na

instituição.

[15](#) Tradução livre de Lucas Vosh.

[16](#) A esse respeito, ler a obra: *Não vão nos matar agora* (Mombaça, 2021).

[17](#) Gimbo (2023, p. 8).

[18](#) Poesia de Israel Fialho.

[19](#) Consiste na junção da palavra “sistema” com a palavra “cis”. Dando a ideia não só de um sistema heterocentrado, mas também cis-centrado.

[20](#) Fósforo Branco ou Napalm é uma arma química, que, ao ser usada, é considerada crime de guerra pela Organização das Nações Unidas por causa da sua crueldade de fazer a pele incendiar em contato com o atrito do ar. A esse respeito, ler *Ardem até Os Ossos: O Que São As Bombas Ilegais de Fósforo Branco?*, UOL (2023).

[21](#) Canção Gente - Veloso et al (2023).

CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A ANGÚSTIA NA ESCRITA EM ABISMO DE CLARICE LISPECTOR

Rodrigo da Silva Almeida

Rogério Paes Henriques

Universidade Federal de Sergipe

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Só que dessa não se morre. Mas tudo, menos a angústia, não? Quando o mal vem, o peito se torna estreito, e aquele reconhecível cheiro de poeira molhada naquela coisa que antes se chamava a alma agora não é chamada nada. E a falta de esperança na esperança. E conformar-se sem se resignar. Não se confessar a si próprio porque nem se tem mais o quê. Ou se tem e não se pode porque as palavras não viriam. Não ser o que realmente se é, só se sabe quando não está sendo. E então vem o desamparo de se estar vivo. Estou falando da angústia mesmo, do mal. Porque alguma angústia faz parte: o que é vivo, por ser vivo, se contrai.

Clarice Lispector. *Angina pectoris* da alma.

Iniciamos o capítulo com o texto *Angina pectoris* da alma, porque consideramos que nele Clarice Lispector dá contornos ao modo como o tema da angústia é pensado na clínica psicanalítica, especialmente no que se refere à dimensão da falta que nos constitui enquanto sujeitos do desejo. Sendo um afeto que é sentido no Eu como um desprazer, os efeitos da angústia ressoam no corpo e o sujeito tem a sensação de que “o peito fica estreito”, sufocado, a ponto de configurar uma sensação de morte, forma de mal-estar cada vez mais frequente em nossa cultura.

Segundo Lacan (2005), a angústia é um sinal do real fora do simbólico, apontando para a ausência de significações que constituem o sujeito. Clarice testemunha isso quando escreve em *Angina pectoris* da alma que “as palavras não viriam”. Isso acontece porque a presença da angústia na clínica aponta para uma rasgadura no tecido da linguagem do sujeito, tocando-o no mais íntimo do seu ser, pois, dentre todos os sinais, a angústia é aquele que não engana. Nesse sentido, Freud (2014a) percebeu que: “[...] o problema da angústia configura um ponto nodal para o qual convergem questões as mais diversas e importantes” (p. 520).

Lacan (2005) também adverte aos psicanalistas sobre a importância de se

atentarem para o quanto de angústia os seus analisantes podem suportar, pois: “[...] Sentir o que o sujeito pode suportar de angústia os põe à prova a todo instante” (p. 13). Harari (1997) corrobora, dizendo que: “[...] enquanto analistas, sabemos que é decisivo saber dosar a angústia, não devemos deixar de ouvir o chamado desta, porquanto instala um toque de alerta – sinal – sobre a possibilidade de sufocação do desejo” (p. 104).

Desse modo, o presente texto objetiva investigar a angústia na clínica psicanalítica, tomando como objeto a escrita de Clarice Lispector (2020b). A partir das articulações entre psicanálise lacaniana e literatura, nos ancoramos na proposição de Lacan (2003a) de que a arte se antecede à psicanálise, para analisar de que modos a arte, especialmente a literatura, ensina e transmite ao psicanalista sobre o fenômeno clínico da angústia. Nossa hipótese é que Clarice, sem eliminar a angústia, desenvolve um saber-fazer, servindo-se de sua angústia, através de uma escrita orientada ao real²².

Para isso, o presente capítulo seguirá a seguinte estruturação: abordaremos inicialmente o percurso metodológico seguido neste estudo, seguido de uma discussão sobre a noção de angústia no ensino de Lacan. No tópico seguinte, discutiremos sobre a angústia na escrita em abismo de Clarice Lispector, a partir do seu livro *A Hora da Estrela*. Por fim, serão propostas, a partir dessa obra literária, questões teórico-clínicas a respeito da clínica da angústia.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a escrita do presente capítulo foi realizada uma pesquisa psicanalítica do tipo teórica, que segundo Bastos (2009): “[...] é aquela que pode ser realizada a partir do estudo de textos dos pensadores da psicanálise” (p. 17). Realizamos uma investigação sobre a noção de angústia, utilizando textos de Freud e Lacan como fontes primárias, a partir da orientação de psicanalistas contemporâneos tomados como fontes secundárias.

Ressaltamos que as fontes secundárias consistiram em publicações, localizadas por meio de uma busca nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e Scientific Electronic Library On-line (*Scielo*), utilizando as combinações de descritores: “Angústia AND Freud”, “Angústia AND Lacan”, e “Escrita em abismo AND Clarice Lispector”. A partir de uma análise crítica dos títulos, resumos e palavras-chaves, foram selecionados os textos que abordaram a angústia a partir de Freud e Lacan e que enfocaram a escrita em abismo na obra de Clarice Lispector.

Além disso, o diálogo entre literatura e psicanálise proposto neste estudo visa discutir as questões teórico-clínicas que uma obra de literatura coloca para a clínica

psicanalítica, que de acordo com Lacan (2016) em O Seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação: “[...] No nível em que estamos, trata-se efetivamente de psicanálise teórica” (p. 298). Também destacamos que, uma vez que Lacan (2003a) também diz que a arte se antecede à psicanálise, na aproximação aqui proposta não se trata de uma aplicação da arte à psicanálise, mas sim de se servir do que a arte produz para pensar as noções psicanalíticas, colocando em nosso horizonte a advertência de Lacan sobre não psicanalisar o texto, uma vez que:

[...] a única vantagem de que um psicanalista tem o direito de tirar de sua posição, sendo-lhe esta reconhecida como tal, é a de se lembrar, com Freud, que em sua matéria o artista sempre o precede e, portanto, ele não tem que bancar o psicólogo quando o artista lhe desbrava o caminho (Lacan, 2003a, p. 200).

Dito de outro modo, mais do que uma questão de quem influencia quem, o ponto central apontado por Lacan é que a literatura não pode servir como mera ilustração à psicanálise ou a qualquer outra chave hermenêutica. Lacan (2009), também diz que é por meio do furo, da rasura que a psicanálise faz a sua intrusão na crítica literária e fazendo menção a noção de letra, dizendo que ela faz litoral entre o gozo e o saber: “Não é a letra propriamente o litoral? A borda do furo no saber que a psicanálise designa, justamente ao abordá-lo, não é isso que a letra designa?” (p. 109).

Nesse sentido, em *Lituraterra* Lacan (2003b) faz a proposição de uma literatura que não seria do significante, mas da letra. A letra remete a uma escrita que faz rasura, na medida em que faz ruptura no semblante, fazendo litoral entre saber e gozo, se apresentando como ravinamento das águas, sendo por isso que a noção de letra se difere do significante porque se localiza no real, enquanto que o significante se localiza no simbólico.

Além disso, apresentamos nesse capítulo uma abordagem psicanalítica do campo da literatura, tomando como base Bellemin-Noël (1978), em sua tese de que a psicanálise é a arte de decifrar uma verdade. O autor propõe uma aproximação entre psicanálise e literatura, dizendo que, por um lado, temos a psicanálise, que traz uma teoria daquilo que escapa ao consciente e destaca o lugar de exercício privilegiado da linguagem — sendo possível localizar aí a literatura. Então diz que é na linguagem que a realidade secreta do sujeito se exprime melhor que em outra parte.

Por outro lado, Bellemin-Noël (1978) diz que temos a literatura, que carrega em seus flancos o não-consciente, tendo em vista que: “[...] As palavras de todos os dias reunidas de uma certa maneira adquirem o poder de sugerir o imprevisível, o desconhecido; e os escritores são homens que, escrevendo, falam, sem o saberem, de coisas que literalmente “eles não sabem” (pp. 12-13). A partir disso, esse autor diz que o diálogo entre psicanálise e literatura se sustenta no fato de que não há distinção entre o discurso que se faz sobre elas e os discursos que as constituem, pois:

[...] a visão do mundo das belas-letas e a marcação dos efeitos do inconsciente funcionam do mesmo modo: são duas espécies de interpretação, maneiras de ler, digamos *leituras* [grifo do autor]. Literatura e psicanálise “leem” o homem na sua vivência cotidiana tanto quanto no seu destino histórico. Elas se assemelham mais profundamente por excluírem qualquer *metalinguagem* [grifo do autor]: não há diferença entre o discurso que se faz sobre elas e os discursos que as constituem [...] (Bellemin-Noël, 1978, p. 13).

Assim, ancorados no diálogo entre psicanálise lacaniana e literatura, tomaremos o livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (2020b), porque localizamos nesta obra uma escrita em abismo, de caráter movediço, que não se deixa apreender pelo sentido, fazendo borda no impossível de dizer que escapa à linguagem.

A ANGÚSTIA SEGUNDO LACAN

Neste tópico apresentaremos a noção de angústia no ensino de Lacan. Ressaltamos que, uma vez que não é nosso objetivo fazer uma discussão exaustiva, utilizaremos apenas *O Seminário*, livro 10: a angústia, de Lacan (2005), tendo em vista ser um seminário dedicado unicamente a esse assunto. Inicialmente, Lacan destaca que o psicanalista precisa estar atento para o quanto de angústia seus analisantes podem suportar, devendo dosá-la e que o psicanalista também sente angústia ao sustentar uma análise.

Lacan (2005) também destaca a relação essencial desse afeto com o desejo do Outro. Dito de outro modo: diz que a relação do sujeito com o significante é a chave do que a doutrina freudiana introduziu sobre a subjetividade, formulada no aforismo “*Che vuoi?*”, traduzido como: “Que queres?”, “Que quer ele de mim?”. Isso significa que na experiência de angústia, o sujeito se depara com o enigma do desejo do Outro, pois: “Não se trata apenas de *Que quer ele comigo?* [grifo do autor], mas também de uma interrogação em suspenso que concerne diretamente ao eu: não *Como me quer ele?*, mas *Que quer ele a respeito deste lugar do eu?* [grifos do autor]” (Lacan, 2005, p. 14).

Lacan (2005) também faz uma importante retificação à proposição freudiana de que a angústia é sem objeto, dizendo que ela possui, sim, um objeto: o objeto *a*. Por isso sustenta que: “[...] constitui um erro dizer que a angústia é sem objeto” (p. 87). O objeto *a* é então uma noção que é formalizada neste seminário e se refere a um resto, um resíduo da operação significante do Outro. Miller (2005) acrescenta que o que Lacan está demonstrando no seminário da angústia é que, na estrutura da linguagem, esse afeto remete a algo que não pode ser reduzido ao significante e que é assimilado grosseiramente ao corpo vivo e não pode ser visto.

Miller (2005) prossegue dizendo que o objeto *a* é um objeto ambíguo, diferente

dos outros, pois emerge de uma espécie de resto, resto da operação subjetiva do Outro e que: “[...] é de um lado irreduzível à simbolização e irrepresentável segundo as leis normais do campo visual, exterior ao Outro e, no entanto, incluído no Outro, mas como diferente do significante” (p. 53). A angústia coloca-se, então, fora dos limites desenhados pelo sujeito do significante, não se deixando significantizar. É por isso que, para Lacan (2005), dentre todos os sinais, a angústia é aquela que não engana.

Pisetta (2009) corrobora dizendo que o objeto *a* não encontra a sua base nem no imaginário e nem no simbólico, por estar isento de qualquer significação. A sua estrutura remete à operação significante, não sendo passível de sentido e resistindo às identificações com o outro, pois está localizado em um lugar de falta e que: “[...] refere-se, assim, a uma categoria formal por excelência, não se amoldando a qualquer tentativa descritiva. Por esta característica, nada de empiricamente comprovado refere-se ao objeto *a*. Ele remete ao real, fora da trama significante que institui a cadeia simbólica” (Pisetta, 2009, p. 106).

Alvarenga (2022) acrescenta que, sendo o objeto *a* o objeto da angústia, ele é da ordem do real, sendo causa e não complemento para o sujeito, e por isso: “[...] Não é um objeto a ser atingido, para completar o sujeito, mas um objeto que está ali exigindo, causando o sujeito, inclusive sua angústia” (p. 40). Sobre o surgimento da angústia, Lacan (2005) diz que ela aparece quando a falta que constitui o sujeito vem a faltar, pois: “[...] quanto o que constitui a angústia, se esta de repente não faltar, é nesse momento que começará a angústia” (p. 52). Além disso, é válido ressaltar que o aforismo lacaniano de que a angústia é o afeto que não engana refere-se ao fato de que ela é um sinal do real. Isso significa que a angústia não é a dúvida, mas sim a causa da dúvida, surgindo como uma certeza assustadora. A angústia é então o impensável que aparece como um corte no real, um:

[...] corte a se abrir, e deixando aparecer o que vocês entenderão melhor agora: o inesperado, a visita, a notícia, aquilo que é tão bem exprimido pelo termo “pressentimento”, que não deve ser simplesmente entendido como o pressentimento de algo, mas também como o *présentimento* [grifo do autor], o que existe antes do nascimento de um sentimento (Lacan, 2005, p. 88).

Lacan (2005) também propõe a angústia como dobradiça, localizando-se entre o gozo e o desejo, sendo um afeto que acusa a presença da divisão subjetiva do sujeito do inconsciente: “A angústia, portanto, é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui” (p. 193).

Pisetta (2009) corrobora dizendo que, para Lacan, a angústia escancara a falta constitutiva do sujeito, sendo um afeto cujo aparecimento traz consigo a presença de uma verdade sobre o sujeito: a de que há falta. Por isso, quando a falta se encontra

ameaçada, a angústia dispara o sinal de alarme, apontando para: “[...] um mascaramento da verdade, da qual ela é representante. Assim, a angústia não é o indicativo do aparecimento da falta, mas o indicativo de um perigo primordial: de que a falta que constitui o sujeito venha a faltar” (Pisetta, 2009, p. 106).

Então, a proposição de Lacan (2005) sobre a angústia como um sinal que, dentre todos os sinais é aquele que não engana, refere-se ao fato de ela ser um sinal do real: “[...] Do real, portanto, de uma forma irreduzível sob a qual esse real se apresenta na experiência, é disso que a angústia é sinal” (p. 178). Miller (2005) acrescenta que a função essencial da angústia não se deve à sua ligação com o desejo, mas sim a sua convergência com o real, sendo a elaboração topológica de uma falta que se caracteriza por ser irreduzível ao significante.

Assim, ao associá-la com o real que não cessa de não se escrever, Lacan (2005) apresenta uma abordagem psicanalítica singular da angústia, concebendo-a como fenômeno de corpo particular, cuja incidência concerne ao sujeito e não como um comportamento a ser banido. Objetivando pensar um saber-fazer diante da angústia, discutiremos, a partir do diálogo entre psicanálise lacaniana e literatura, questões teórico-clínicas a respeito da clínica da angústia tomando como objeto a escrita em abismo de Clarice Lispector.

A ANGÚSTIA NA ESCRITA EM ABISMO DE CLARICE LISPECTOR

[...] Ouve, por eu ter mergulhado no abismo é que estou começando a amar o abismo de que sou feita.

Clarice Lispector. A Paixão Segundo G.H.

No presente tópico, (a)abordaremos a angústia na escrita em abismo de Clarice Lispector. Optamos por iniciar com esse trecho do seu livro *A Paixão Segundo G.H.*, porque consideramos que ele circunscreve tal discussão, quando a autora faz referência ao abismo que a constitui. Ancorados no diálogo entre psicanálise lacaniana e literatura propomos a hipótese de que a autora, sem eliminar a angústia, desenvolve um saber-fazer, servindo-se de sua angústia, através de uma escrita orientada ao real. Tomando como base o dito de Lacan (2003a) de que a arte se antecede à psicanálise, buscaremos investigar de que modos a arte, especialmente através da literatura, transmite ao psicanalista a respeito do fenômeno clínico da angústia.

A escrita em abismo que propomos nesse texto toma como base a noção de *mise en abyme*, proposta por Rios (1996). Trata-se de um termo que possui várias significações e que na crítica literária se refere ao processo de: “[...] “colocar uma

narrativa dentro dela mesma. [...] colocar em um abismo, de abrir um abismo no interior da narrativa ou da argumentação” (p. 124). Isso significa que o ponto central em torno dos diversos significados de *mise en abyme* é a reflexividade, e que, conforme discutiremos nesse tópico, pode ser observada nos textos de Clarice Lispector.

Segundo Helena (2000) a obra de Clarice, como um todo, tem como característica o chamamento que faz ao leitor a mergulhar na autorreferencialidade literária, sendo a vocação para o abismo a força propulsora do seu trabalho com a linguagem. A autorreferencialidade refere-se ao modo singular, presente na ficção desta autora, de refletir sobre o limite do simbólico, ao fazer dele tema e problema narrativo. Em um paradoxal “transbordamento para dentro”, serve-se da linguagem sem precisar aludir a um referente: “[...] manifestando-se sob a forma de um dizer movido pela compulsão de dobrar-se sobre si mesmo, numa tentativa sempre frustrada de capturar algo que ainda não foi dito” (Helena, 2000, p. 180).

Já Viana (2023) ressalta que a escrita em abismo se refere aos despenhadeiros da própria escrita e que se desdobra em outros, a saber: o tormento da escrita, a vertigem da identidade e o saber em fracasso, uma vez que nela: “[...] A ficção também faz barulho, quando mexe de fora para dentro, de dentro para fora, até cavar o abismo” (p. 9). Então, a escrita em abismo de Clarice tem a ver com a experiência do limite da linguagem, servindo-se de uma escrita introspectiva, como o fluxo de consciência e as epifanias, em que: “[...] a lógica da composição em Lispector se baseia na relação com os limites, em seu cruzamento e na repetição em circularidade, gerando alterações diferenciais dos núcleos semânticos” (Helena, 2000, p. 181).

No caso de *A Hora da Estrela*, trata-se do último livro escrito por Clarice Lispector (2020b) antes de sua morte, sendo talvez a sua obra mais conhecida. Publicada pela primeira vez em 1977, tem como protagonista a alagoana Macabéa, órfã de pai e mãe, tendo sido criada por uma tia, que também faleceu depois. Nascida no sertão de Alagoas, Macabéa migra para o Rio de Janeiro e passa a trabalhar como datilógrafa e a dividir quarto com mais quatro moças. A história é narrada por Rodrigo S.M., que, como depois nos é revelado, é a própria Clarice. Trata-se então de um livro que se difere de todos os outros até então escritos pela autora, trazendo uma história com enredo bem delineado, com início, meio e fim.

Apesar de não fazer menções diretas à angústia, apresentaremos trechos em que é possível observar a presença desse afeto e de como o narrador Rodrigo S.M./Clarice tenta dar contornos ao real que se apresenta, através da escrita. Inicialmente, é válido ressaltar que, conforme destaca seu filho, Paulo Gurgel Valente (2020b), Rodrigo S.M., o narrador-escritor, bem como a personagem Macabéa são de certa forma uma projeção da própria Clarice Lispector.

Valente (2020b) afirma que, no primeiro caso, Rodrigo, assim como Clarice, é nordestino e passou uma parte de sua vida no Recife. No segundo caso, Macabéa, é nordestina, oriunda de Alagoas e vai morar no Rio de Janeiro. Semelhantemente, Clarice viveu seus primeiros anos de vida em Maceió/Alagoas, logo após chegar da Ucrânia, antes de se mudar para Recife e Rio de Janeiro. O narrador então diz: “[...] através dessa jovem dou o meu grito de horror à vida. À vida que tanto amo” (Lispector, 2020b, p. 29).

No início do livro, Rodrigo S.M./Clarice avisa ao leitor que: “[...] Esta história acontece em estado de emergência e de calamidade pública” (Lispector, 2020b, p. 8). Percebemos aqui que a escrita acaba sendo uma forma de trazer para o campo do simbólico uma angústia diante do inominável e do vazio da existência: “Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? [...]” (Lispector, 2020b, p. 9). Então prossegue dizendo:

A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não tem uma só palavra que a signifique. Meu coração se esvaziou de todo desejo e reduz-se ao próprio último ou primeiro pulsar. A dor de dentes que perpassa esta história deu uma fisgada funda em plena boca nossa. Então eu canto alto agudo uma melodia sincopada e estridente - é a minha própria dor, eu que carrego o mundo e há falta de felicidade [...] (Lispector, 2020b, p. 10).

No início do livro, percebemos que não se trata de uma obra de fácil leitura, pois as angústias que o narrador tenta narrar — as suas próprias e as vivenciadas por Macabéa, que entrelaçam como uma fita de Moebius, produzem um borramento das fronteiras narrador/personagem, a ponto de, em alguns momentos, não sabermos de quem se trata na narrativa. Conforme sustenta Lacan (2005): “[...] a banda de Moebius é a superfície de uma única face, e uma superfície de uma única face não pode ser virada” (p. 109).

Isso significa que aqueles que leem *A Hora da Estrela* não sairão ilesos de uma certa angústia que a história fará reverberar neles. Isso acontece porque uma marca das obras de Clarice Lispector são as ressonâncias de seus escritos nas pessoas que a leem: “[...] que cada um a reconheça em si mesmo porque todos nós somos um. [...] Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos” (Lispector, 2020b, p. 10).

Sublinhamos também a presença de uma certa dor existencial que acompanha Macabéa e que ela tenta de algum modo anestesiá-la: “Tornava-se toda dramática e viver doía. Ficava então meio nervosa e Glória lhe dava água com açúcar” (Lispector, 2020b, p. 40). O narrador também diz que a protagonista: “[...] Não sabia que ela própria era uma suicida embora nunca lhe tivesse ocorrido se matar. É que a vida lhe

era tão insossa que nem pão velho sem manteiga” (Ibid, p. 52). Essa dor existencial também era combatida por Macabéa por meio da automedicação, como podemos observar na seguinte cena, em que Glória, sua colega de trabalho, a interroga:

— Por que é que você me pede tanta aspirina? Não estou reclamando, embora isso custe dinheiro.

— É para eu não me doer.

— Como é que é? Hein? Você se dói?

— Eu me doo o tempo todo.

— Aonde?

— Dentro, não sei explicar.

Aliás, cada vez mais ela não se sabia explicar (Lispector, 2020b, p. 56).

Propomos então que a escrita é o modo encontrado por Rodrigo S.M./Clarice, de fazer borda diante da angústia, tentando colocar em palavras a história de Macabéa: “[...] preciso falar sobre essa nordestina senão sufoco” (Lispector, 2020b, p. 15), fazendo menção indireta a angústia por ele experienciada e que, conforme diz Freud (2014a) em sua etimologia, *Angst* – [grifo do autor] refere-se a uma sensação de aperto e de sufocamento e que: “[...] onde há angústia, deve haver também aquilo que angustia” (p. 531). Entretanto, a angústia se apresenta de modo tão enigmático e incompreensível tanto para Macabéa quanto para o narrador, que é a escrita uma possibilidade de bordejar o indizível dessa angústia:

Escrevo por não ter nada a fazer no mundo: sobrei e não há lugar para mim na terra dos homens. Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que é escrever, eu me morreria simbolicamente todos os dias. [...] Experimentei quase tudo, inclusive a paixão e o seu desespero. E agora só queria ter o que eu tivesse sido e não fui (Lispector, 2020b, p. 18).

Lacan (2005) diz que na angústia: “[...] o sujeito é premido, afetado, implicado no mais íntimo de si mesmo. [...] é justamente do lado do real, numa primeira aproximação, que temos de procurar, da angústia, aquilo que não engana” (p. 191). Podemos observar isso quando o narrador diz: “[...] Tenho um arrepio de medo. Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim” (Lispector, 2020b, p. 18).

A noção lacaniana de “*Alíngua*” refere-se justamente ao choque primordial dos significantes fora da cadeia — S_1 — que marcam e esburacam o corpo do sujeito do inconsciente: *troumatisme*. Tentar narrar essa dimensão assignificante *d’alíngua* que se faz acontecimento de corpo parece ser a orientação ao real da escrita clariceana.

Trata-se de algo para além da dimensão simbólico-imaginário da fantasia, tão comum na literatura. É por ser difícil narrar uma história que está amalgamada à sua, que Rodrigo S.M./Clarice diz: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas [...]. O que me proponho a escrever parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil” (Lispector, 2020b, p. 16).

Além disso, Freud (2019, p. 33) em *O Infamiliar*, faz uma aproximação entre psicanálise e literatura e comenta sobre o efeito que alguns textos literários têm de despertar nos leitores essa experiência de estranhamento, que ecoa num efeito de incerteza e angústia, dizendo que: “[...] o infamiliar é uma espécie do que é aterrorizante, que remete ao velho conhecido, há muito íntimo”. Diz então que esse inquietante é aquilo que deveria permanecer em segredo, oculto, mas que acabou vindo à tona. Macabéa, de certa forma, nos confronta com o estranho que nos habita e que ressoa em nós quando lemos sua história.

A história de Macabéa provoca horror em Rodrigo S.M./Clarice e ao mesmo tempo nos aterroriza. Isso acontece porque, conforme destaca Valente (2020b), em: “[...] *A Hora da Estrela* [grifo do autor], há um sentido claro e direto, sem mistérios: a vida é cruel, injusta e dramática para os excluídos do progresso na metrópole brasileira” (p. 83). Ao final do livro, o narrador chega à conclusão de que, explosão: a vida é um soco no estômago. Então diz:

“[...] Quem sabe se Macabéa já teria alguma vez sentido que também ela era à toa na cidade inconquistável. O destino havia escolhido para ela um beco no escuro e uma sarjeta. Ela sofria? Acho que sim. Como uma galinha de pescoço mal cortado que corre espavorida pingando sangue. Só que a galinha foge — como se foge da dor — em cacarejos apavorados. E Macabéa lutava muda” (Lispector, 2020b, p. 73).

Ao ler a história de Macabéa somos atingidos por esse sentimento infamiliar/angustiante que evoca, segundo Freud (2019, p. 87), o desamparo que nos constitui, aos enganos que estamos sujeitos quando nos relacionamos com os outros e as violências naturalizadas que somos submetidos, e que, muitas vezes, não nos damos conta disso. Além disso, diz que: “Em muitas pessoas, o mais elevado grau do infamiliar aparece associado à morte, a cadáveres e ao retorno dos mortos, a espíritos e fantasmas” (Freud, 2019, p. 87).

Podemos observar isso quando Macabéa é atropelada e morre e o autor se interroga: “[...] toda história que se escreve no mundo é história de aflições?” (Lispector, 2020b, p. 73); “O que é que estou vendo agora e que me assusta? Vejo que ela vomitou um pouco de sangue, vasto espasmo, enfim o âmago tocando no âmago: vitória!” (Ibid, p. 77). Então o narrador anuncia a morte de Macabéa: “Até tu, Brutus? Sim, foi este o modo como eu quis anunciar que — que Macabéa morreu” (Ibid, p. 77). Então finaliza, surpreendendo o leitor, ao anunciar: “Macabéa

me matou. Ela estava enfim livre de si e de nós. Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, eu sei porque acabo de morrer com a moça” (Ibid, p. 78).

Ao escrever a vida e a morte de Macabéa, Rodrigo S.M./Clarice, se percebe: “[...] A procura da palavra no escuro” (Lispector, 2020b, p. 63), e então encontra um saber-fazer, fazendo um bom uso da angústia, ao tocar em fragmentos do real, no impossível de ser simbolizado e encontrando salvação: “[...] ao escrever me surpreendo um pouco pois descobri que tenho um destino” (Ibid, p. 13). Isso fica mais claro em outro livro escrito por ela, intitulado *Um Sopro de Vida*, publicado também em 1977, quando ela diz: “[...] Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida” (Lispector, 2020d, p. 11). Então se interroga:

[...] Para que escrevo? E eu sei? Sei não. Sim, é verdade, às vezes também penso que eu não sou eu, pareço pertencer a uma galáxia longínqua de tão estranho que sou de mim. Sou eu? Espanto-me com o meu encontro (Lispector, 2020b, p. 32).

Lacan (2003b), em *Lituraterra*, faz menção a uma literatura que não é da ordem do significante, mas da letra. Sustentando que é por meio do furo, da rasura que a psicanálise faz a sua intrusão na crítica literária, diz que a letra faz litoral entre o gozo e o saber: “Não é a letra propriamente o litoral? A borda do furo no saber que a psicanálise designa, justamente ao abordá-lo, não é isso que a letra designa?” (Lacan, 2009, p. 109). Nesse sentido, a escrita em abismo de Clarice Lispector também pode ser pensada como uma escrita de rasura, na medida em que produz ruptura no semblante, fazendo litoral entre saber e gozo, se apresentando como ravinamento das águas. É por isso que a letra e a escrita se localizam no real, enquanto que o significante se localiza no simbólico, sendo por isso que *lituraterrar* refere-se a esse ravinamento das águas.

Assim, fazemos a proposição de que Clarice possui uma escrita orientada ao real e, sendo a angústia um sinal do real, como sustenta Lacan (2005), concordamos com Peres (2005) de que Clarice, sem eliminar a angústia, transforma-a e serve-se dela, encontrando um singular modo de saber-fazer através da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é angústia? Um rapaz fez-me essa pergunta difícil de ser respondida. Pois depende do angustiado. [...] Angústia pode ser o desamparo de estar vivo. Pode ser também não ter coragem de ter angústia — e a fuga é outra angústia. Mas angústia faz parte: o que é vivo, por ser vivo, se contrai.

Clarice Lispector. O que é angústia.

Iniciamos as considerações finais com esta epígrafe porque concordamos com

Clarice que a pergunta a respeito do que é a angústia é uma interrogação difícil de ser respondida. Assim, a partir da perspectiva da psicanálise lacaniana, concebemos a angústia como aquilo que não engana, sendo um afeto experienciado pelos seres falantes desde sempre e que vem se apresentando na clínica como um imperativo, levando muitos sujeitos a procurarem análise, o presente estudo tomou contornos a partir do desejo de investigar questões teórico-clínicas a respeito da clínica da angústia. Para isso, o diálogo entre psicanálise lacaniana e literatura proporcionou a base para a construção deste texto, por meio de uma pesquisa psicanalítica do tipo teórica. A angústia é assim o único afeto que não engana, porque sua certeza clínica nos assinala que ela não se refere ao significante enganoso, mas sim a um real que não cessa de não se escrever.

No que se refere às questões teórico-clínicas a respeito da clínica da angústia, ressaltamos que, a partir da psicanálise lacaniana, a angústia recebe uma abordagem singular, contemplando a singularidade do “caso a caso”, tendo em vista não haver um modo universal de tratá-la. Isso significa que ela será sempre a angústia de um sujeito, cuja incidência não implica em um mal a ser banido e medicalizado, mas em um afeto que pode servir de bússola na direção do tratamento, colocando à prova o analista em sua capacidade de dosar a angústia do seus analisante e fazê-la falar, trazendo-a para o campo do simbólico.

Nesse sentido, Alvarenga (2022) adverte que, na escuta da angústia na clínica, o psicanalista se orientará pela via do não-todo²³, apostando na possibilidade de que cada sujeito falante possa se valer do seu sintoma e, de forma singular, encontrar um saber-fazer diante de sua angústia. Em convergência a isso, foi possível observar, a partir do diálogo entre psicanálise lacaniana e literatura, que Clarice Lispector, através de sua escrita em abismo, especialmente na obra *A Hora da Estrela*, realiza um trabalho singular com a linguagem. Assim, concordamos com Branco (2021) que, apesar de não oferecer um apaziguamento diante do sem sentido da linguagem, Rodrigo S.M./Clarice encontra uma abertura, uma fissura, um ponto de fuga que surge como causa de desejo, possibilitando uma borda diante do real sem lei.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, E. (2022). *Entre o gozo e o desejo: uma leitura do seminário a angústia, de Jacques Lacan*. Scriptum.
- Bastos, R. L. (2009). *Psicanálise e pesquisas: Ciência? Arte? Contraciência?*. 2ª ed. E-papers.
- Bellemin-Noël, J. (1978). *Psicanálise e literatura*. Cultrix.
- Branco, F.A. (2021). *A escrita do abismo de Clarice Lispector: melancolia e angústia*.

<http://www.omarrare.uerj.br/numero11/pdfs/felipe.pdf>

Freud, S. (2014a). A angústia. In *Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)* (pp. 519-544). Companhia das Letras.

Freud, S. (2014b). Inibição, sintoma e angústia. In *Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)* (pp. 13-123). Companhia das Letras.

Freud, S. (2019). *O infamiliar*. Autêntica.

Harari, R. (1997). *O seminário “a angústia”, de Lacan: uma introdução*. Artes e Ofícios.

Helena, L. (2000). A vocação para o abismo: errância e labilidade em Clarice Lispector. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 5(5), pp. 179-189. <https://rbic.com.br/index.php/rbic/article/view/140/93>

Lacan, J. (2003a). Homenagem a Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein. In: *Outros escritos* (pp. 198-205). Zahar.

Lacan, J. (2003b). *Lituraterra*. In: *Outros escritos* (pp. 15-28). Zahar.

Lacan, J. (2005). *O Seminário, livro 10: a angústia*. Zahar.

Lacan, J. (2008). *O Seminário, livro 20: mais, ainda*. Zahar.

Lacan, J. (2009). *O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. Zahar.

Lacan, J. (2016). *O Seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação*. Zahar.

Lispector, C. (2020a). Angina *pectoris* da alma. In: Lispector, C. *A Descoberta do mundo* p. 197). Rocco.

Lispector, C. (2020a). O que é angústia. In: Lispector, C. *A Descoberta do mundo* (p. 564). Rocco.

Lispector, C. (2020b). *A hora da estrela*. Rocco.

Lispector, C. (2020c). *A paixão segundo G.H.* Rocco.

Lispector, C. (2020d). *Um sopro de vida*. Rocco.

Marcos, C. M. (2014). O não-todo de Lacan e a lógica do caso clínico. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, 9(18), pp. 4-16. http://www.isepol.com/asephallus/numero_18/pdf/o_ nao_todo.pdf

Miller, J-A. (2005). Introdução à leitura do seminário da angústia de Jacques Lacan. *Opção Lacaniana*, Maio, pp. 7-92. <https://pt.scribd.com/document/391116811/Introducao-a-Leitura-Do-Seminario-Da-Angustia-e-Referencias-Do-Seminario-10-JAMiller>

Peres, A.M.C. (2005). A angústia na literatura: a experiência de Clarice Lispector. *Revista do CESP*, 25(34), pp. 99-121. <https://DOI.10.17851/2359-0076.25.34.97-121>

Pisetta, M.A.A.M. (2009). A falta da falta e o objeto da angústia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(1), pp. 101-107. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100011>

Rios, A. R. (1996). O aniversário da morte de Heidegger. *O que nos faz pensar*, 10(2), pp. 119-137.

<https://www.bing.m41&qoanivers3A1rio+da+morte+de+Heiddeger&cvid>

Valle, A. M. (2007). Beirar o impossível: a escrita de Clarice Lispector e o real. In: Costa, A. & Rinaldi, D. (Ed.). *Escrita e Psicanálise* (pp. 121-128). Cia de Freud.

Valente, P. G. Posfácio: Intersecções - realidade e ficção. In: Lispector, C. (2020b). *A hora da estrela* (pp. 79-87). Rocco.

Viana, R. F. (2023). *Fazer, na escrita, o abismo dela: a mulher que escreve em Um sopro de vida e Emily L.* (Publicação n° 2491504) [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/59035>

22 A proposição de escrita orientada ao real possui relação com a noção de letra, que segundo Lacan (2009): “[...] A escrita, a letra, está no real e o significante, no simbólico” (p. 114). Segundo Valle (2007), uma vez que o significante está no simbólico, uma escrita orientada pelo simbólico é sempre uma: “[...] transmissão parcial. No campo do inefável, o simbólico atua aos pedaços. Aliás, o que caracteriza o simbólico é o furo, a parcialidade. O simbólico fragmenta, divide. A nomeação implica um recorte” (p. 124). Já uma escrita orientada ao real refere-se à noção de letra. Trata-se de uma tentativa de transmissão do impossível, um dos nomes para o real. Uma vez que o que não cessa de não de escrever não é passível de transmissão por si mesmo, se faz necessária a entrada do simbólico para que isso, parcialmente, ocorra. A escrita possibilita bordejar o real, através da letra, servindo-se da nomeação proporcionada pelo significante para explorar outros efeitos, para além de significar, tocando no real sem-sentido, no inominável, possibilitando significantizar o indizível.

23 A lógica do não-todo foi proposta por Lacan (2008) para se referir ao gozo feminino, a partir das fórmulas da sexualização. Segundo Marcos (2014), a noção lacaniana do não-todo enseja outro posicionamento em relação à teoria e à clínica exigidas pela psicanálise, apresentando um valor crítico em relação ao universal. O psicanalista, ao se orientar na clínica pela via do não-todo, levará sempre em conta a lógica do singular, do “caso a caso”, se distanciando das classificações identificatórias. Assim, o que se apresenta em cada caso como não remetendo à identificação no campo do Outro revela o real em jogo na prática clínica.

DESAFIOS NA PESQUISA SOBRE EMOÇÕES E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: NOVAS ABORDAGENS

Vanessa Andrade de Assis

Bruna Lima Corrêa

Thiago Dantas

Raquel Meister Ko Freitag

Hector Julian Tejada Herrera

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Em 2017, após um trabalho conjunto entre especialistas de várias áreas do conhecimento, foi lançada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que direciona toda a educação básica brasileira. Este documento preconiza que é papel da escola e dos professores da educação básica propor práticas educacionais que intencionalmente busquem promover o desenvolvimento humano global, em suas mais diversas dimensões, para além da intelectual ou cognitiva, como a social, a afetiva, a ética, a moral e a simbólica, não esperando que isso simplesmente ocorra de modo natural (Ministério da Educação [MEC], 2017). Uma entre essas dimensões humanas que também deve ser visada por esse trabalho docente, segundo a BNCC, é a socioemocional.

As habilidades socioemocionais consistem em um repertório de competências que envolvem saber lidar com as emoções de modo adaptativo, sobretudo tomando como ponto de partida o seu valor social. O desenvolvimento socioemocional é vantajoso, pois envolve a aprendizagem de habilidades que facilitarão processos de regulação emocional, de consciência social, de tomada de decisão, de relacionamentos intrapessoais e interpessoais, de resolução de conflitos, entre outros processos cruciais na formação e na manutenção de uma vida de autonomia (Marin et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

Uma entre essas habilidades socioemocionais que pode ser destacada em função de sua característica de ser anterior a todas as outras é o autoconhecimento, que envolve a compreensão das emoções de uma maneira geral. Ser capaz de reconhecer

as emoções em si e nos outros, seja a partir de marcadores objetivos, como as expressões faciais, seja a partir de um vocabulário emocional, ou seja, por meio de palavras, é parte fundamental desse desenvolvimento socioemocional, sem o qual torna-se mais difícil o trabalho com os demais atributos (Marin et al., 2017). Esta é uma habilidade destacada pela BNCC como uma das competências a serem desenvolvidas nos estudantes pela escola (MEC, 2017).

Além da BNCC, estudos na área da educação e da psicologia reforçam a necessidade da atenção para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto educacional, pois além de desempenharem uma importante função na manutenção das relações sociais, operam papel imprescindível no desenvolvimento de competências individuais do estudante e no seu processo de aprendizagem (Abed, 2016; Guimarães et al., 2012; Valle, 2009; Wylér & Raiser, 2014).

Porém, um grande desafio para a aplicação dessa orientação é que a BNCC não faz descrições efetivas sobre como essas habilidades socioemocionais podem ser trabalhadas pelo corpo docente (Canetti et al., 2021). Embora a BNCC reconheça a importância dos aspectos socioemocionais como parte integrante do desenvolvimento dos alunos, não há diretrizes detalhadas ou específicas de como os professores podem executar esse trabalho em sala de aula, o que pode dificultar a sua implementação no currículo escolar.

Esse não é o único desafio, pois apesar de um corpo de evidências destacar a importância do trabalho com as habilidades socioemocionais desde a formação escolar, ainda existe uma escassez de estudos que, de fato, apresentam orientações claras e ferramentas padronizadas para o desenvolvimento desse trabalho (Muto & Galvani, 2023). Em decorrência disso, a própria pesquisa científica na área também acaba sofrendo com essa limitação de instrumentos disponíveis e de reprodutibilidade, que são importantes, primeiro, para a evolução das pesquisas empíricas e, conseqüentemente, para a sua aplicação nos contextos do dia a dia, como nas escolas.

Portanto, um outro desafio no cenário apresentado é também um desafio metodológico, do tipo “como fazer”: como fazer pesquisa sobre emoções e habilidades socioemocionais? Freitag et al. (2020), por exemplo, enfrentaram essa dificuldade ao investigar a relação entre as expressões faciais e o julgamento de traços linguísticos estigmatizados. No estudo piloto realizado com universitários sergipanos, foi utilizado um *script* de reconhecimento facial automático que se baseava em um banco de dados europeu e discernia apenas expressões neutras, de alegria, de asco, de medo e de surpresa.

Os resultados desse estudo apontaram uma associação com a alegria, porém na

discussão apresentada pelos autores, levantou-se a hipótese de que o que foi identificado pelo *script* como “alegria” na verdade poderia ser melhor entendido como “ironia”. Essa imprecisão, por sua vez, pode ter ocorrido por duas questões principais: pela diversidade de expressões faciais trabalhadas no *script* ser limitada, não incluindo, por exemplo, os traços característicos da ironia ou de emoções mais complexas, e pelo banco de dados no qual o *script* se baseava ser europeu, não levando em conta, portanto, medidas antropométricas e valores socioculturais da realidade sergipana, que podem ser diferentes da europeia (Freitag et al., 2020).

Esse exemplo ilustra os problemas que uma reduzida disponibilidade de ferramentas desencadeia: o entendimento ampliado do fenômeno fica prejudicado ao passo que somente conclusões parciais podem ser tiradas. Essa é uma limitação que se percebe em metodologias restringidas por uma baixa diversidade de opções existentes. Assim, os desafios do trabalho pedagógico com as habilidades socioemocionais vão além do que apenas as limitações da BNCC, convidando ao desenvolvimento e à disseminação de novas abordagens, tanto para o trabalho com pesquisa básica como para a aplicação prática de seus resultados.

NOVAS ABORDAGENS

No Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação Linguística (LAMID) e no Centro Multiusuário de Produção e Inovação Tecnológica em Ciências Humanas (CEPITEC), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), novas abordagens vêm sendo propostas para o trabalho com as emoções, contribuindo com avanços metodológicos e práticos na abordagem de emoções e de habilidades socioemocionais na escola.

Pesquisas do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e do Grupo de Estudos em Neurociência, Tecnologia e Comportamento (GENTECC) tentam contribuir, a exemplo de Tejada et al. (2022), que colaboraram na construção e na validação de um banco transcultural de imagens de expressões faciais que, além de incluírem os traços típicos da alegria, da tristeza, do medo, da raiva, do nojo e da surpresa (emoções básicas), também incluíram as expressões de descanso (neutras) e de deboche (“*mockery*”, em inglês), uma emoção complexa resultante da conjunção entre “alegria” e “nojo”. Além disso, a amostra do estudo incluiu brasileiros e colombianos, sendo, portanto, uma representação mais próxima da realidade latino-americana quando comparada ao citado banco europeu.

Apresentamos, a seguir, mais três aplicações desenvolvidas, que têm potencial para ampliar a compreensão das emoções e pautar o trabalho pedagógico com habilidades socioemocionais na escola.

DESAFIOS PRÁTICOS E METODOLÓGICOS DE ABORDAGEM DE VOCABULÁRIO EMOCIONAL

Ser capaz de comunicar os sentimentos a partir do uso de diferentes linguagens (seja a não verbal, como através de expressões faciais e corporais, seja a verbal, a partir de palavras, ou seja, de um vocabulário emocional) é uma habilidade destacada pela BNCC como um direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Portanto, também deve ser um objetivo da escola o desenvolvimento dessa habilidade (MEC, 2017).

A BNCC assume que já é possível iniciar esse trabalho desde cedo, em bebês de zero a um ano e meio de idade, ainda na primeira fase da educação básica. Assim, um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados pela BNCC para essa faixa etária é ser capaz de comunicar emoções a partir de gestos, balbucios ou palavras. Além disso, o documento também enfatiza a expectativa de que na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, os estudantes já sejam capazes de expressar sentimentos e emoções, inclusive a partir de um vocabulário emocional, com a ressalva de que esse desenvolvimento deve ser continuado também nessa nova fase escolar (MEC, 2017).

No entanto, embora desempenhem papel ativo na vida do ser humano desde o nascimento, o conhecimento sobre as emoções ainda precisa ser aprendido, juntamente com o vocabulário emocional apropriado (Marin et al., 2017). O trabalho com as habilidades socioemocionais como um todo pode ser facilitado pela presença de um vocabulário emocional amplo e acurado, uma vez que conhecer e reconhecer as emoções a partir dos rótulos apropriados é fundamental para o desenvolvimento socioemocional, permitindo expressões claras e precisas, facilitando a comunicação, a interação e a manutenção das relações sociais, além de processos de regulação emocional (Marin et al., 2017; Ros-Morente et al., 2022).

Assim, a aquisição de um vocabulário emocional é ponto de partida para o desenvolvimento socioemocional, podendo ser uma opção para o trabalho dos professores da educação básica com emoções na sala de aula. Porém, além de a BNCC não apresentar como os professores podem atuar em prol do aperfeiçoamento das habilidades socioemocionais dos seus alunos, a sugestão de começar pelo ensino do vocabulário emocional também não parece ser suficiente. A busca pelo termo “vocabulário emocional” em diversas bases de dados revelou a escassez de estudos sobre o tema em língua portuguesa, ou seja, que se direcionam mais proximamente à realidade brasileira. Conseqüentemente, a disponibilidade de instrumentos e de estratégias para a abordagem de vocabulário emocional é baixa e pouco disseminada,

tornando ainda mais difícil o trabalho docente.

Além disso, essa baixa disponibilidade de instrumentos não só complexifica as suas aplicações práticas, em contextos como o escolar, mas também o desenvolvimento metodológico de pesquisas sobre vocabulário emocional. Em decorrência disso, a falta de métodos padronizados também dificulta a generalização dos resultados, limitando o avanço do conhecimento científico acerca do tema.

O estudo de Corrêa (2024) tem como objetivo construir uma tarefa de vocabulário emocional, a fim de contribuir com instrumentos que possam ser aplicados na escola para mapear o desenvolvimento do vocabulário emocional dos estudantes, que, segundo a BNCC, já deve poder ser percebido.

Um instrumento validado para o mapeamento do vocabulário emocional tem potencial de colaborar para o avanço dos estudos científicos sobre vocabulário emocional no Brasil e para a criação de uma nova abordagem, de baixo custo, que contribua com o trabalho docente ao fornecer valiosas informações que podem facilitar o planejamento e a proposição de suas práticas pedagógicas, conforme determina a BNCC. Além disso, o instrumento pode ser aplicado em pesquisas futuras, fomentando a reprodutibilidade na ciência e a generalização dos achados.

DESAFIOS DE ABORDAGEM DA *SCHADENFREUDE*

O trabalho com o vocabulário emocional de emoções como a *schadenfreude*, por sua vez, pode ser um pouco mais delicado. Esta é uma emoção complexa definida como um tipo específico e atípico de alegria frente a um sofrimento alheio (Van Dijk & Ouwerkerk, 2014). Porém, trata-se de uma emoção pouco abordada no contexto brasileiro, também havendo poucos estudos que tratam sobre ela no país. Além disso, o desafio no que diz respeito ao vocabulário emocional se evidencia, aqui, pela ausência de uma palavra em português que caracterize essa emoção.

Por isso, o que há na literatura acerca da *schadenfreude* se baseia nesse termo estrangeiro, cuja definição vem sendo citada desde os gregos antigos, que a nomeavam como “*ἐπιχαίρεκακία*”, termo que indica uma “alegria maliciosa”. Na verdade, a origem da palavra *schadenfreude* é alemã (“*shaden*” significa “mal” e “*freude*” significa “alegria”, em alemão), mas seu significado só foi amplamente difundido com a inclusão do termo como um verbete no *Oxford English Dictionary* (OED), no século XIX, que o descreveu como um “prazer malicioso dos infortúnios dos outros” (Van Dijk & Ouwerkerk, 2014, p. 1).

Por outro lado, além da escassez de estudos brasileiros sobre a *schadenfreude* e pela ausência de um vocabulário emocional característico da emoção, outro desafio na pesquisa sobre o tema decorre da dificuldade em encontrar metodologias replicáveis

que permitam verificar emoções socialmente não desejáveis, como é o caso da *schadenfreude*. Isso acontece porque o desejo de ocultar aquilo que realmente se sente pode ocorrer, colocando em risco a confiabilidade dos relatos por meio da linguagem verbal (Cikara & Fiske, 2013). Por isso, no que diz respeito aos desafios do tipo “como fazer”, é importante que as metodologias de pesquisas que investigam essa emoção envolvam meios de tentar contornar essas dificuldades.

Em contrapartida, os desafios da pesquisa sobre a *schadenfreude* não estão apenas relacionados à parte metodológica, mas também à parte teórica, ainda havendo muitas lacunas acerca de aspectos fundamentais para a compreensão dessa emoção, como, por exemplo, contribuições para o entendimento de qual teoria sobre as emoções melhor embasa os estudos sobre a *schadenfreude* ou de quais as consequências de senti-la. Em pesquisa à literatura, não foram encontrados estudos que relacionem a *schadenfreude* a alguma teoria específica, por exemplo. Até pela própria escassez de trabalhos sobre o tema, isso pode se justificar. Porém, desse modo, sem essa clareza possibilitada por um embasamento teórico sólido, a própria construção metodológica de pesquisas se torna mais difícil.

Pensando em contornar os desafios do relato verbal, o estudo de Assis (2024) investiga a identificação das expressões faciais dos participantes no momento em que sentem a *schadenfreude*. Por meio de recursos automatizados que realizam análises com base no Sistema de Codificação de Ação Facial (FACS) de Ekman (2002), o mapeamento externo das expressões faciais pode dar pistas desse estado interno com maior confiabilidade e reconhecer e definir padrões de expressão da *schadenfreude*.

Outra contribuição do estudo de Assis (2024) é a identificação de quais palavras parecem ser utilizadas na descrição dessa emoção para constituir um vocabulário emocional específico da *schadenfreude*, ainda ausente na língua portuguesa, o que pode facilitar uma melhor identificação dessa emoção pelos brasileiros. A descrição mais detalhada é crucial para a promoção do desenvolvimento socioemocional, incluindo o conhecimento e o reconhecimento dessa emoção.

A descrição verbal e não verbal da *schadenfreude* avança no campo científico sobre o tema e pode fomentar pesquisas futuras e estratégias de intervenção que visem o conhecimento e o reconhecimento das emoções, aspecto fundamental no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

DESAFIOS DE ABORDAGEM DE EXPRESSÕES FACIAIS EMOCIONAIS

O acesso à experiência emocional do outro não ocorre somente através do relato verbal, com a tentativa de tradução dos estados internos em termos de vocabulário

emocional, mas também a partir da correta detecção de expressões faciais emocionais (Barrett, 2019). No entanto, essa não é a única função das expressões faciais emocionais, pois elas não se tratam apenas do que o outro sente, mas daquilo que se percebe no outro (Clark & Wells, 1995; Rapee & Heimberg, 1997). Desse modo, as relações sociais dependem, entre outras coisas, da forma como se percebe esse outro.

Nesse cenário, pesquisas na área das expressões faciais emocionais têm revelado que os seres humanos podem apresentar vieses na interação com expressões faciais, seja fixando-se de modo especial em expressões negativas, seja pela própria dificuldade no seu reconhecimento, o que afeta o julgamento do outro e atrapalha as interações sociais (Baldwin, 1992). Além disso, esses vieses podem se correlacionar com a presença de transtornos mentais (Staugaard, 2010). É o caso, por exemplo, da depressão, um transtorno relativamente prevalente entre crianças e jovens (American Psychiatric Association [APA], 2022). Assim, pessoas deprimidas tendem a interpretar expressões neutras ou positivas (em baixas intensidades) como sendo negativas, a saber: medrosas, enojadas e, especialmente, raivosas (Bourke et al., 2010). Por conseguinte, uma vez que se percebe o outro como furioso, por exemplo, a tendência será a da evitação. Finalmente, esse viés pode ser uma engrenagem inclusive para a manutenção do transtorno (Rawdon et al., 2018).

Outro exemplo pode ser dado a partir do Transtorno de Ansiedade Social (TAS), que se caracteriza pelo medo intenso e persistente de ser avaliado negativamente em situações sociais, especialmente nas que envolvem desempenho (APA, 2022). Assim, também são frequentes os enviesamentos nas avaliações de expressões faciais emocionais pelas pessoas que apresentam esse transtorno, que comumente se iniciando na infância, pode prejudicar a saúde e o desempenho acadêmico e laboral ao longo de todo o ciclo de vida, incluindo na fase escolar (Castillo et al., 2000). Desse modo, para uma pessoa com TAS, grande parte das atividades escolares pode envolver sofrimento e/ou evitação, como apresentar trabalhos, tirar dúvidas com os professores, alimentar-se na cantina, utilizar os banheiros, ir às festas da escola etc. Assim, a restrição em relação a situações prazerosas, nesses casos, pode ser grande e, por isso, a comorbidade com a depressão é frequente (APA, 2023).

Intervenções nessa direção vêm sendo elaboradas para diminuir esses vieses nas interações das pessoas com faces emocionais (Staugaard, 2010). Até o momento, a maior parte delas, em formato de treinos, tem buscado fazer com que os sujeitos ansiosos prestem mais atenção a estímulos neutros e positivos do que a estímulos negativos (Dantas, 2024b). No entanto, desafios ainda persistem nesse cenário, uma vez que a metodologia desses trabalhos não mede diretamente os vieses, mas o tempo de resposta dos sujeitos, produzindo, assim, resultados controversos.

Além disso, novamente os desafios propostos pela escassez de estudos brasileiros sobre o tema se destacam. A limitação do uso de bancos de dados não brasileiros para a pesquisa com expressões faciais emocionais, por exemplo, pode ser mais uma vez apontada aqui. Também se destacam os desafios do tipo “como fazer”, pois é real a dificuldade de construção de uma metodologia de trabalho que não tenha à sua disposição opções já existentes, preferencialmente replicáveis.

Nessa direção, o estudo de Dantas (2024a) desenvolve uma tarefa que objetiva determinar o limiar de reconhecimento de expressões faciais emocionais, com base no banco de dados latino-americano de Tejada et al. (2022), mais próximo da realidade brasileira. O desenvolvimento de tarefas específicas para o reconhecimento de expressões faciais contribui não somente para o avanço dos estudos na área e para a melhor compreensão dos vieses cognitivos, mas também na proposição de treinos de aperfeiçoamento do reconhecimento de expressões faciais emocionais, habilidade importante também no contexto escolar. Assim, a tarefa proposta ainda pode ser mais uma opção disponível para os professores da educação básica, que devem trabalhar em prol do desenvolvimento socioemocional dos seus estudantes, conforme estabelece a BNCC.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Pesquisar sobre emoções e habilidades socioemocionais ainda significa enfrentar uma série de desafios. Entre eles, a escassez de estudos que forneçam sólidos embasamentos teóricos e metodologias replicáveis se destaca, pois dificulta a proposição de novos trabalhos e a generalização dos resultados, pontos fundamentais para o avanço científico e a aplicação prática dos achados.

Nesse cenário, as pesquisas apresentadas neste capítulo contribuem com novas abordagens que visam superar os desafios da área, não somente os do tipo “como fazer”, a partir do desenvolvimento de novas metodologias replicáveis, mas também os práticos, especialmente os que envolvem o tratamento de emoções e de habilidades socioemocionais nas escolas, conforme estabelece a BNCC.

Os desafios apontados têm sido objeto de atenção no desenvolvimento de pesquisas no Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação Linguística (LAMID) e no Centro Multiusuário de Produção e Inovação Tecnológica em Ciências Humanas (CEPITEC), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A articulação de dois grupos de pesquisa – Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e Grupo de Estudos em Neurociência, Tecnologia e Comportamento (GENTECC) – tem promovido a abordagem mais ampliada e interdisciplinar de um fenômeno complexo e multifacetado, como é o campo das emoções, com o

compromisso com a reprodutibilidade.

REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders, fifth edition, text revision (DSM-5-TR)*. American Psychiatric Publishing.

Assis, V. A. (2024). Alegro-me em ver o outro sofrer? Uma descrição do vocabulário verbal e não verbal da Schadenfreude [Manuscrito em preparação]. Universidade Federal de Sergipe.

Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.461>

Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological science in the public interest*, 20(1), 1-68. <https://doi.org/10.1177/1529100619832930>

Bourke, C., Douglas, K., & Porter, R. (2010). Processing of Facial Emotion Expression in Major Depression: A Review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(8), 681-696. <https://doi.org/10.3109/00048674.2010.496359>

Canettiéri, M. K.; Paranaíba, J. de C. B.; Santos, S. V. (2021). Habilidades socioemocionais: Da BNCC às salas de aula. *Revista Educação & Formação*, 6(2), 1-21. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406>

Castillo, A. R. G., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22, 20-23. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>

Cikara, M., & Fiske, S. T. (2013). Their pain, our pleasure: Stereotype content and schadenfreude. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1299(1), 52-59. <https://doi.org/10.1111/nyas.12179>

Clark, D., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). The Guilford Press. Recuperado em 04 de agosto de 2024, de <https://psycnet.apa.org/record/1995-98887-004>

Corrêa, B. L. (2024). O vocabulário emocional de estudantes do ensino fundamental [Manuscrito em preparação]. Universidade Federal de Sergipe.

Dantas, T. (2024a). Desenvolvimento de uma tarefa para discriminar a capacidade de detecção de expressões faciais [Manuscrito em preparação]. Universidade Federal de Sergipe.

Dantas, T. (2024b). Revisão sistemática sobre avaliação de viés no reconhecimento de emoções na ansiedade social [Manuscrito em preparação]. Universidade Federal de Sergipe.

- Ekman, P. (2002). *The facial action coding system*. Research Nexus.
- Freitag, R. M. K., Tejada, J., Brito, I. V., Pinheiro, B. F. M., Silva, L. S., Cardoso, P. B., & Souza, V. R. A. (2020). Julgamento de traços linguísticos e expressões faciais: uma abordagem do processamento da variação. *Cadernos de Linguística*, 1(2), 1-19. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.V1.N2.ID15>
- Guimarães, G., Aerts, D., & Câmara, S. G. (2012). A escola promotora da saúde e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Diaphora*, 1(2), 88-95. Recuperado em 01 de agosto de 2024, de <https://10siefilas.paginas.ufsc.br/files/2014/07/32-142-1-PB.pdf>
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 01 de agosto de 2024, de https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Muto, J. H. D., & Galvani, M. D. (2023). O ensino das habilidades socioemocionais na escola: Uma revisão de literatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), 1-21. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17935>
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741–756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Rawdon, C., Murphy, D., Motyer, G., Munafò, M. R., Penton-Voak, I., & Fitzgerald, A. (2018). An investigation of emotion recognition training to reduce symptoms of social anxiety in adolescence. *Psychiatry Research*, 263, 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.02.023>
- Ros-Morente, A., Coronel, M., Ricart, M., & Solé-Llussà, A. (2022). Analysis of the emotional vocabulary in a group of secondary education students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), 93–118. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.6027>
- Staugaard, S. R. (2010). Threatening faces and social anxiety: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 30(6), 669–690. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.05.001>
- Tejada, J., Freitag, R. M. K., Pinheiro, B. F. M., Cardoso, P. B., Souza, V. R. A., & Silva, L. S. (2022). Building and validation of a set of facial expression images to detect emotions: A transcultural study. *Psychological Research*, 86(6), 1996–2006. <https://doi.org/10.1007/s00426-021-01605-3>
- Valle, T. G. M. do (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: Avaliações e intervenções*. Cultura Acadêmica Editora.
- Van Dijk, W. W., & Ouwerkerk, J. W. (2014). Introduction to schadenfreude. In W. W. Van Dijk & J. W. Ouwerkerk (Orgs.), *Schadenfreude* (pp. 1-14). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084246.001>

Weissberg, R. P. et al. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 3–19). Guilford.

Wylser, M. M., & Raiser, J. S. (2015). Habilidades sociais e educação: Avanços e possibilidades. *Ágora : revista de divulgação científica*, 19(2), 40–63. <https://doi.org/10.24302/agora.v19i2.576>

CYBERHATE: ENTRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E A VIOLÊNCIA VIRTUAL

Luciene de Oliveira

Hector Julian Tejada Herrera

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

As redes sociais *online* representam um dos principais meios de comunicação humana; com o aumento constante de usuários elas superaram os meios tradicionais de comunicação como jornal e rádio (Mercuri & Lima-Lopes, 2020). No ambiente virtual, tem-se o encurtamento de distâncias e a conexão entre os usuários ao redor do mundo está apenas a um clique (Recuero et al., 2015), o que influencia processos sociais importantes como a construção de identidade e formação de grupos, e o acesso às notícias é em tempo real, ultrapassando barreiras geográficas e culturais (Lüders et al., 2022). É inegável a importância das redes sociais *online* para a comunicação, entretanto, fatores como o imediatismo e os problemas como o discurso de ódio e intolerância podem resultar na disseminação de notícias falsas e *cyberhate* contra usuários da rede (Poletto et al., 2021).

REDES SOCIAIS E COMUNICAÇÃO HUMANA

As conexões criadas *online*, promovem um grande fluxo de informações, possibilitando que os usuários desenvolvam e mantenham grupos *online*, por meio da comunicação e compartilhamento de publicações interativas (Recuero et al., 2015). Nas mídias de comunicação tradicionais, existe o processo editorial para verificação do que está sendo publicado, veracidade dos fatos, o que não ocorre nos comentários e postagens no ambiente virtual, onde qualquer conteúdo pode ser publicado (Baharom et al., 2023).

Com um crescimento expressivo, sobretudo na última década, as redes sociais *online* se tornaram parte da rotina humana, e com a sua ascensão houve acréscimo no tempo gasto utilizando-as (Hruska & Maresova, 2020). No Brasil, 90% dos domicílios têm acesso à internet, sendo está uma das populações mais ativas nas redes sociais (Stein et al., 2018).

Além disso, é importante observar aos “nativos digitais”, isto é, crianças e adolescentes que nasceram e estão se desenvolvendo em um mundo cujo principal meio de comunicação e integração de grupos é *online* (Stahl & Literat, 2023; Vlasuk, 2022). Imaginar o mundo sem internet e redes sociais *online* pode ser praticamente impossível para essas pessoas, para as quais estar conectado virtualmente e pertencer a algum grupo *online* se tornou uma norma (Abi-Jaoude et al., 2020).

Nesse processo de criação e manutenção de grupos *online*, a identificação é um importante componente. A Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1981), destaca que a construção da identidade social é marcada por um conflito simbólico, trazendo uma necessidade de diferenciação social entre grupos. Partindo dessa teoria, a identidade social seria construída em um contexto histórico, com a existência de grupos diversos mantendo relações concretas entre si, no qual os processos de identidade social não se restringiriam à relação do indivíduo com seu grupo, estendendo-se para as relações com outros grupos e com o sistema social.

Todo o processo de identificação social e o conflito simbólico é mediado pelas redes sociais *online*, as fronteiras físicas foram removidas e as interações e o contato com outros grupos ocorrem em tempo real (Giumetti & Kowalski, 2022). Os problemas enfrentados pela sociedade – como intolerância religiosa, *cyberbullying*, discriminação racial, misoginia – também estão presentes no ambiente virtual, os perpetradores dessas violências podem utilizar as redes sociais *online* (Quandt & Festl, 2017).

O *cyberhate*, pode ser uma dessas formas de violência. Este conceito é referente as comunicações realizadas no meio virtual por usuários, individualmente ou em grupo, utilizando mensagens de ódio para atacar outros grupos ou indivíduos tendo como “fundamento” fatores como gênero, etnia, raça, cor, orientação sexual, nacionalidade, religião (Quandt & Festl, 2017).

CYBERHATE

Com a quebra das barreiras geográficas, no ambiente virtual os usuários interagem entre si independentemente da localização, tendo um meio que possibilita se expressar livremente (Castaño-Pulgarín et al., 2021). O que poderia ser um espaço para interação, integração e socialização humana de modo favorável a todos os usuários, pode ser igualmente utilizado para propagar *cyberhate* (Zhang & Luo, 2018). Fatores como a percepção de anonimato, a disponibilidade e o acesso imediato ao ambiente virtual podem colaborar para a esta expressão e disseminação de *cyberhate* (Trindade, 2022).

O *cyberhate* é um fenômeno característico das redes sociais *online* (Saufi et., al

2022), no início do século XXI, este era um tema que já estava presente em algumas discussões sobre o ambiente virtual e como ele poderia amplificar mensagens extremistas e de ódio (Levin, 2002). Usuários de redes sociais de diferentes países e culturas reportam que o contato com o *cyberhate* é algo frequente, seja como vítima ou audiência (Mróz & Kaleta, 2022). É importante evidenciar que o público que utiliza essas redes é de faixas etárias variadas, desde adolescentes a idosos (Instagram, 2022).

Deve-se considerar as implicações que a exposição contínua ao *cyberhate* pode gerar. Por exemplo, vítimas de *cyberhate* apresentaram maiores taxas de sentimento de insegurança, comparação social, baixa autoestima, distorção de imagem, aumento de sintomas de ansiedade e depressão, quando comparadas as vítimas de outros crimes *cybernéticos* (Abi-Jaoude et al., 2020). As postagens ocorrem em tempo real e quando algo “viraliza” pode chegar a qualquer usuário no planeta, sendo que a proporção e os danos podem ser incontroláveis, mesmo que a postagem seja deletada posteriormente (Dreißigacker et al., 2024). Assim, as repercussões que o *cyberhate* pode acarretar a vida da vítima, não se restringem ao ambiente virtual, estendendo-se para a vida privada, fora das redes sociais (Mróz & Kaleta, 2022).

LIBERDADE DE EXPRESSÃO E REDES SOCIAIS

As redes sociais *online* constituem um avanço tecnológico, transformando profundamente a comunicação e os vínculos humanos, destacando-se pela liberdade que os usuários detêm para se comunicar e de expressar opiniões (Castaño-Pulgarín et., al 2021). Contudo, é preciso observar os contextos e situações em que os usuários podem extrapolar a liberdade de expressão individual e invadir o espaço e direito do outro, passando a propagar violência contra minorias já marginalizadas fora do ambiente virtual (Makouar et al., 2023).

A liberdade de expressão é um direito protegido pela Constituição Federal e garantida pela Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais (Freitas & Castro, 2013). Destacando que toda pessoa tem o direito à liberdade de expressão, incluindo a liberdade de opinião e de receber e transmitir informações e ideias. Apesar de ser um direito fundamental, a liberdade de expressão não é absoluta, existem restrições que visam proteger outros direitos e liberdades, como a dignidade e a segurança dos indivíduos (Makouar et al., 2023).

Redes sociais *online* como Facebook e Instagram, reguladas pelo grupo Meta, possuem ordens normativas que aplicam normas jurídicas utilizando o código binário do direito (lícito/ilícito) (Negócio, 2023). Apesar da existência dessas normativas, sua aplicabilidade enfrenta desafios, a regulamentação contra o *cyberhate* varia conforme o país em que a rede social é utilizada. Na União Europeia, foi adotado um código de

conduta contra o *cyberhate*, todavia, não existe uma regulamentação jurídica uniforme sobre a sua proibição (Mróz & Kaleta, 2022). Este cenário resulta em uma aplicação fragmentada das normativas, dependendo das legislações nacionais, o que dificulta a criação de uma abordagem coesa e eficaz a nível global.

No Brasil, um retrato desse contexto de dificuldade para criação de normativas garantindo os direitos e liberdades de todos os usuários, é o projeto de lei 2.630/2020, para combater às *Fake News*, sem consenso, tramita no congresso federal desde 2020 (Farias et al., 2023). Embora tenha sido aprovada a Lei do Marco Civil da Internet no Brasil (2014) – estabelecendo os direitos, os deveres, as garantias e os princípios para a utilização da internet – sua atuação ainda é limitada para mitigar a desinformação, os comportamentos violentos, além dos impasses para regular a utilização da inteligência artificial nas redes sociais (Farias et al., 2023). Apesar dessa lei estabelecer diretrizes e princípios para o uso da internet, ela não penaliza diretamente o perpetrador de violência (Pinheiro & Bona, 2020).

O QUE PODE SER FEITO?

USUÁRIO E PLATAFORMAS DE REDES SOCIAIS

A intervenção individualmente é limitada, apesar disso o usuário que identificar *cyberhate* pode buscar apoio de pessoas próximas, bloquear o agressor e denunciá-lo à plataforma da rede social (Mróz & Kaleta, 2022).

As plataformas das redes sociais podem empregar recursos tecnológicos para prevenir e para bloquear a emissão de *cyberhate*, a detecção automática pode ser um recurso empregado (Ferreira et al., 2022). Existem códigos em *Python* para detectar notícias falsas, utilizando a técnicas de Processamento de Linguagem Natural (PNL); há também um código *Python* multilíngue aberto, trazendo modelos em espanhol, português, inglês e italiano, para auxiliar na mineração de dados e no PNL nas redes sociais (Grau-Luque et al., 2023).

O PNL pode ser um importante recurso para a criação de modelos computacionais e linguísticos para a automatização do processamento de idiomas (Caseli & Nunes, 2023). Uma investigação sobre a valência emocional (o significado emocional de uma palavra) na rede social *Twitter*, utilizou uma tarefa de classificação binária (negativa e positiva) ou multiclasse (neutra, positiva e negativa) aplicada a tweets escritos em português para identificar os sentimentos expressos nos *tweets* (Vianna et al., 2024).

Dentre as vantagens da detecção automática, estão a capacidade de analisar e

identificar *cyberhate* em uma velocidade e escala maior que um moderador humano (Vidgen et al., 2020). Além disso, a detecção automática reduz a carga emocional e psicológica sobre os moderadores humanos, que de outra forma estariam regularmente expostos a conteúdo perturbador e ofensivo (Parker & Ruths, 2023).

Em contrapartida, a aplicação de sistemas automáticos de detecção de *cyberhate* enfrenta desafios consideráveis. Um dos principais problemas é a diversidade de dialetos e de expressões linguísticas, que variam amplamente entre diferentes comunidades e contextos culturais (Tyagi & Jain, 2023). Para a detecção automática, é necessário definir o que é conteúdo de ódio, em um contexto e em que período determinado, visto que a evolução da linguagem *online* e das formas de comunicação é constante nas redes sociais (Tyagi & Jain, 2023).

Tais características podem dificultar a criação de sistemas que distingam, com precisão, o *cyberhate* e expressões culturais ou identitárias legítimas (Parker & Ruths, 2023). A integração de tecnologias para a detecção automática de *cyberhate* no ambiente virtual é promissora, mas exige uma abordagem multidisciplinar e sensível às complexidades linguísticas e culturais para assegurar que a liberdade de expressão seja preservada ao mesmo tempo que possibilita combater o *cyberhate* (Lüders et al., 2022).

PESQUISA EM REDES SOCIAIS E ASPECTOS ÉTICOS

As redes sociais *online* representam um importante campo para pesquisas científicas, com um aumento exponencial do número e da complexidade de dados gerados e armazenados, pode fornecer dados relevantes sobre o comportamento, cognição e interações humanas (Shu & Ye, 2023). Existem tecnologias que favorecem este trabalho, como as *Application Programming Interfaces* (APIs) (Highfield & Leaver, 2015).

APIs se referem a conjuntos de normas e diretrizes que auxiliam no desenvolvimento de diferentes aplicativos de *softwares*, possibilitando a troca de dados, recursos e funcionalidades, promovendo a eficiência e interoperabilidade entre diferentes sistemas e aplicações (Wulf & Blohm, 2020). APIs facilitam e aceleram o desenvolvimento de *softwares* ao permitir que os desenvolvedores incorporem dados, serviços e funcionalidades de outros aplicativos, em vez de criar esses elementos do início (Chen et al., 2021).

Cada API possibilita o acesso a diferentes sistemas, serviços e dados como: fotos, vídeos, áudios, músicas, seguidores, tendências, dados de mapas, informações de trânsito, dados demográficos, infraestrutura (Tromble, 2021). Pormenorizando, existem APIs de dados (para conectar aplicativos e auxiliar o gerenciamento de

bancos de dados); APIs de sistema operacional (auxilia na definição de como os aplicativos utilizam recursos e serviços do sistema operacional); APIs remotas (utilizadas para definição da interação de aplicativos em distintos aparelhos); APIs de *web* (possibilita, através do protocolo HTTP, a transferência de funcionalidades e dados) (Wulf & Blohm, 2020).

O acesso a essas ferramentas está disponível para usuários, pesquisadores, empresas, mas é necessário verificar os procedimentos para sua obtenção – que podem variar consoante a plataforma que gerencia a rede social (Greenhow et al., 2019; Highfield & Leaver, 2015).

Para mais, a extração e o uso de dados de usuários de redes sociais levantam desafios e implicações éticas, sobretudo, no que se refere ao Consentimento Informado e a utilização ética dos dados (Gliniecka, 2023). Os dados disponibilizados publicamente por APIs, não necessariamente precisam passar pelo processo de submissão e avaliação de um comitê de ética em pesquisa com seres humanos, visto que, ao se cadastrar em uma plataforma de rede social, o Consentimento Informado está incluso nas diretrizes e normas (Limberger, 2022). Ao aceitá-lo, o usuário autoriza o uso dos dados por terceiros, seja empresas ou pesquisadores acadêmicos.

Assim, pesquisas com APIs podem ocorrer sem o consentimento explícito dos usuários, informações de perfis públicos, postagens em redes sociais e dados de navegação podem ser extraídos (Paz, 2022). Apesar de a anonimização ser um processo fundamental para manter a privacidade dos usuários, pode haver a reidentificação quando os dados de diferentes fontes são cruzados (Botelho & Camargo, 2021). Considerando a Lei Geral de Proteção dos Dados no Brasil e o respeito da proteção dos usuários, a proteção dos dados deve ser uma questão central na condução na pesquisa, evitando acessos não autorizados e vazamentos de informações (Limberger, 2022).

É imprescindível que os pesquisadores apresentem práticas rigorosas de segurança, garantindo a eliminação adequada dos dados após o término da pesquisa, conforme as normas éticas e legais (Menezes et al., 2023). A responsabilidade ética é crucial em todos os procedimentos da pesquisa: transparência com a fonte dos dados, os métodos de coleta, análise e exclusão dos dados (Gliniecka, 2023).

Além disso, ao utilizar APIs em pesquisas, deve-se respeitar os termos e diretrizes de serviço das plataformas, prevenindo uma coleta de dados que viole as políticas estabelecidas pelas plataformas (Highfield & Leaver, 2015). Vale destacar a importância de minimizar interferências nas operações normais das plataformas, de modo que a pesquisa não interfira na experiência dos usuários ou no funcionamento dos sistemas da rede social (Botelho & Camargo, 2021).

Em síntese, as redes sociais podem um importante campo para pesquisas científicas, pela quantidade de usuários, alcance de público e volume de dados produzidos e armazenados – podendo ser estudados de modo detalhado e em massa empregando métodos qualitativos e quantitativos (Greenhow et al., 2019). Apesar do grande volume de dados disponíveis na internet proporcionarem importantes *insights* sobre interações humanas e dinâmicas sociais, é fundamental uma reflexão crítica e ética sobre a validade e a representatividade desses dados atentando-se aos cuidados metodológicos (Boyd & Crawford, 2012). Como em qualquer pesquisa científica, o rigor metodológico e os cuidados éticos são fundamentais, com dados virtuais a investigação também deve ser realizada de maneira responsável, respeitando os direitos e a dignidade dos usuários e visando resultados que tragam benefícios para a sociedade (Highfield & Leaver, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as redes sociais *online* desempenharem um importante papel na comunicação humana, o fenômeno do *cyberhate* também está presente neste ambiente, evidenciando a dualidade inerente às plataformas digitais. Embora ofereçam benefícios, tais redes também carregam os problemas encontrados na sociedade fora do ambiente virtual, como a violência contra minorias. O anonimato, a velocidade de disseminação de uma postagem e a ausência de legislações podem transformar o ambiente virtual em um espaço propício para a expressão de *cyberhate*.

A utilização de tecnologias avançadas, como algoritmos de detecção automática de *cyberhate*, são recursos promissores, mas também possuem desafios a serem transpostos. A diversidade linguística e cultural exige que os sistemas sejam continuamente atualizados e adaptados, possibilitando a eficiência em diferentes contextos. Além disso, é crucial que essas tecnologias sejam desenvolvidas com a participação de especialistas de diversas áreas da ciência, garantido uma abordagem sensível e eficaz.

As pesquisas nas redes sociais envolvem o manuseio de grandes volumes de dados, extraídos de plataformas digitais. Embora essas pesquisas sejam fundamentais para avaliar o comportamento humano no ambiente virtual, as questões éticas precisam ser consideradas ao longo de todo o processo, garantindo os direitos e mantendo a dignidade e privacidade dos usuários da rede social.

REFERÊNCIAS

Abi-Jaoude, E., Naylor, K. T., & Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental

health. *Cmaj*, 192(6), E136–E141. <https://doi.org/10.1503/cmaj.190434>

Baharom, M., Ghazali, A. H. A., Mua'ti, A., & Ahmad, Z. Bin. (2023). Verification of Social Media Content for News Production: A Thematic Review of Journalistic Technique and Strategies. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 39(3), 41–59. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2023-3903-03>

Botelho, M. C., & Camargo, E. P. do A. (2021). O Tratamento De Dados Pessoais Pelo Poder Público. *Revista direitos sociais e políticas públicas (unifafibe)*, 9, 549–580. <https://portal.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/1034>

Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information Communication and Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>

Caseli, H. D. M., & Nunes, M. D. G. V. (Eds.). (2023). *Processamento de linguagem natural: conceitos, técnicas e aplicações em português*. <https://brasileiraspln.com/livro-pln/2a-edicao/>

Castaño-Pulgarín, S. A., Suárez-Betancur, N., Vega, L. M. T., & López, H. M. H. (2021). *Internet, social media and online hate speech. Systematic review. Aggression and violent behavior*, 58, 101608.

Chen, F., Zhang, L., & Lian, X. (2021). A systematic gray literature review: The technologies and concerns of microservice application programming interfaces. *Software - Practice and Experience*, 51(7), 1483–1508. <https://doi.org/10.1002/spe.2967>

Dreißigacker, A., Müller, P., Isenhardt, A., & Schemmel, J. (2024). Online hate speech victimization: consequences for victims' feelings of insecurity. *Crime Science*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40163-024-00204-y>

Farias, L. A. de, Damasceno, M. S., & Juliotti, R. E. (2023). PL das fake news: análise da tramitação do regramento de combate à desinformação no Brasil. *Paraná Eleitoral: Revista Brasileira de Direito Eleitoral e Ciência Política*, 12(1), 106-131. <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003131972.pdf>

Ferreira, F. V., Varão, R., Boselli, M. A., Santos, L. B., & Moret, M. A. (2022). Uso de Python para detecção de fake news sobre a covid-19: desafios e possibilidades. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação Em Saúde*, 16(2), 266–280. <https://doi.org/10.29397/reciis.v16i2.3253>

Freitas, R. S. de, & Castro, M. F. de. (2013). Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. *Revista Eletrônica Do Curso de Direito Da UFSM*, 10(2), 327–355. [https://doi.org/10.5902/1981369419463Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. \(2022\).](https://doi.org/10.5902/1981369419463Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2022).)

Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101314. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314>

Gliniecka, M. (2023). The Ethics of Publicly Available Data Research: A Situated Ethics Framework for Reddit. *Social Media + Society*, 9(3), <https://doi.org/10.1177/20563051231192021>

- Grau-Luque, E., Becerril-Romero, I., Perez-Rodriguez, A., Guc, M., & Izquierdo-Roca, V. (2023). pudu: A Python library for agnostic feature selection and explainability of Machine Learning spectroscopic problems. *Journal of Open Source Software*, 8(92), 5873. <https://doi.org/10.21105/joss.05873>
- Greenhow, C., Gleason, B., & Willet, B. S. (2019). Social scholarship revisited: Changing scholarly practices in the age of social media. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 987–1004. <https://doi.org/10.1111/bjet.12772>
- Highfield, T., & Leaver, T. (2015). A methodology for mapping instagram hashtags. *First Monday*, 20(1), 1–11. <https://doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563>
- Hruska, J., & Maresova, P. (2020). Use of social media platforms among adults in the United States - Behavior on social media. *Societies*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/soc10010027>
- Instagram. (2022, 23 de junho). Novas formas de verificação de idade no Instagram | Blog do Instagram. About Instagram | Capture, Create & Share What You Love. <https://about.instagram.com/pt-br/blog/announcements/new-ways-to-verify-age-on-instagram#:~:text=Precisamos%20saber%20a%20idade%20das,a%20idade%20mínima%20é%20maior.>
- Lei do Marco Civil da Internet no Brasil, Lei n.º 12965 (2014) (Brasil). <https://www.cgi.br/lei-do-marco-civil-da-internet-no-brasil/>
- Levin, B. (2002). Cyberhate. *American Behavioral Scientist*, 45(6), 958–988. <https://doi.org/10.1177/0002764202045006004>
- Limberger, T. (2022). Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e a Lei de Acesso à Informação Pública (LAI): um diálogo (im)possível? As influências do direito europeu. *Revista de Direito Administrativo*, 281(1), 113–144. <https://doi.org/10.12660/rda.v281.2022.85654>
- Lüders, A., Dinkelberg, A., & Quayle, M. (2022). Becoming “us” in digital spaces: How online users creatively and strategically exploit social media affordances to build up social identity. *Acta Psychologica*, 228(May), 103643. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103643>
- Makouar, N., Devine, L., & Parker, S. (2023). Legislating to Control Online Hate Speech: A Corpus-Assisted Semantic Analysis of French Parliamentary Debates. In *International Journal for the Semiotics of Law* (Vol. 36, Issue 6). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11196-023-10018-x>
- Menezes, J. B. F. de, Almeida, A. C. A. de, Lima, M. V. de A., & Sousa, T. M. (2023). Ética e Learning Analytics: uma combinação necessária para o rigor científico. *Praxis Educativa*, 18, 1–11. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.21370.016>
- Mercuri, K. T., & Lima-Lopes, R. E. D. (2020). Discurso de ódio em mídias sociais como estratégia de persuasão popular. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59, 1216–1238. <http://dx.doi.org/10.1590/01031813760991620200723>
- Mróz, J., & Kaleta, K. (2022). Internet Addiction as a Moderator of the Relationship between Cyberhate

Severity and Decisional Forgiveness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph19105844>

Negócio, R. (2023). Dos Problemas Constitucionais Diluídos Na Rede À Construção De Uma Lex Meta. *Revista Direito Mackenzie*, 17(1). <https://doi.org/10.5935/2317-2622/direitomackenzie.v17n115791>

Parker, S., & Ruths, D. (2023). Is hate speech detection the solution the world wants? *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(10), 1–5. <https://doi.org/10.1073/pnas.2209384120>

Paz, J. (2022). A reflexão ética na investigação em educação digital deve ser uma coisa viva. *Ética e Investigação no Digital*, 6-9.

Pinheiro, V. S., & Bonna, A. P. (2020). Sociedade da informação e direito à privacidade no Marco Civil da Internet: fundamentação filosófica do Estado de Direito em John Finnis. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, 21(3), 365–394. <https://doi.org/10.18759/rdgf.v21i3.1555>

Poletto, F., Basile, V., Sanguinetti, M., Bosco, C., & Patti, V. (2021). Resources and benchmark corpora for hate speech detection: a systematic review. *Language Resources and Evaluation*, 55(2), 477–523. <https://doi.org/10.1007/s10579-020-09502-8>

Quandt, T., & Festl, R. (2017). Cyberhate. *The international encyclopedia of media effects*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0215>

Recuero, R., Zago, G., Bastos, M. T., & Araújo, R. (2015). *Hashtags functions in the protests across Brazil*. *Sage Open*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244015586000>

Saufi, N. N. M., Kamaruddin, S., & Upadhyay, N. K. (2022). Policing Cyber Hate: A Comparative Analysis Between Malaysia and India. *Indian Journal of Law and Justice*, 13(2), 29–49. <https://ir.nbu.ac.in/handle/123456789/4764>

Shu, X., & Ye, Y. (2023). Knowledge Discovery: Methods from data mining and machine learning. *Social Science Research*, 110, 102817. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102817>

Stahl, C. C., & Literat, I. (2023). #GenZ on TikTok: the collective online self-Portrait of the social media generation. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 925–946. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2053671>

Stein, M., Nodari, C. H., & Salvagni, J. (2018). Disseminação do ódio nas mídias sociais: análise da atuação do social media. *Interações (Campo Grande)*, 19, 43–59. <https://doi.org/10.20435/inter.v19i1.1535>

Tajfel, H. (1881). *Grupos Humanos e Categorias Sociais, tradução portuguesa*. Lisboa, Livros.

Trindade, L. V. (2022). *Discurso de ódio nas redes sociais*. Editora Jandaíra.

Tromble, R. (2021). Where Have All the Data Gone? A Critical Reflection on Academic Digital Research in the Post-API Age. *Social Media and Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2056305121988929>

Tyagi, V., & Jain, S. (2023). Methods and Datasets for Detecting Hate Speech in Textual Content. In

International Conference on Advanced Computing and Intelligent Technologies (pp. 449-455). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-1961-7_29

Vianna, D., Carneiro, F., Carvalho, J., Plastino, A., & Paes, A. (2024). Sentiment analysis in Portuguese tweets: an evaluation of diverse word representation models. In Language Resources and Evaluation (Vol. 58, Issue 1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10579-023-09661-4>

Vidgen, B., Thrush, T., Waseem, Z., & Kiela, D. (2021). Learning from the worst: Dynamically generated datasets to improve online hate detection. ACL-IJCNLP 2021 - 59th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 11th International Joint Conference on Natural Language Processing, Proceedings of the Conference, 1667–1682. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.acl-long.132>

Vlasuk, M. (2022). Generation Alpha: online, dependent, and depressed. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(6), 363. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00130-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00130-4)

Wulf, J., & Blohm, I. (2020). Fostering Value Creation with Digital Platforms: A Unified Theory of the Application Programming Interface Design. *Journal of Management Information Systems*, 37(1), 251–281. <https://doi.org/10.1080/07421222.2019.1705514>

Zhang, Z., & Luo, L. (2019). Hate speech detection: A solved problem? the challenging case of long tail on twitter. *Semantic Web*, 10(5), 925-945. <https://doi.org/10.3233/SW-180338>

POR UMA DEFESA DO ESSENCIALISMO ESTRATÉGICO: PONDERAÇÕES ACERCA DOS RISCOS DO ESSENCIALISMO E DO UNIVERSALISMO

Diego de Meirelles Freire Rodrigues

Eduardo Leal Cunha

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Ao considerar a “mulher” como categoria e procurar interrogar a psicanálise quanto ao surgimento desta, sustentada por proposições não-identitárias e perspectivas feministas materialistas, Augusta Zana (2020), em sua tese de doutorado, propõe-se a fazer com que a psicanálise entre em movimento, evitando a reprodução da opressão à mulher na prática clínica e na produção teórica psicanalítica.

A autora toma como fio condutor a hipótese de que o surgimento da mulher se daria precisamente pela experiência da opressão, uma vez que não haveria elemento transcendental inerentemente feminino, que essa própria opressão teria efeito unificador (ainda que falho) ao agrupar as mulheres em torno de uma vulnerabilidade diferenciada e que a psicanálise seria capaz de contextualizar tal experiência com base em normas operantes.

Há, portanto, uma tentativa de estabelecer um diálogo com a psicanálise a partir de inflexões provocadas pela teoria feminista, levando em conta os elementos do corpo teórico psicanalítico, como por exemplo, a tomada da “identidade” como unificação imaginária e da falha como resultante de uma divisão imprevista, bem como o reconhecimento da existência de dimensões sociais e históricas, o que transfere o problema do campo do “reconhecimento” de tais dimensões para o da “articulação efetiva” destas últimas com a leitura psicanalítica (Zana, 2020).

Para tanto, há uma preocupação em ilustrar os riscos epistemológicos e políticos envolvidos ao construir um discurso pautado em categorias identitárias e em delimitar o porquê de situar a discussão da opressão na psicanálise ao localizar as normas supracitadas que operam e falham. Visando essa articulação crítica com a psicanálise e a tentativa de mantê-la em movimento, a autora emprega, além de trabalhos propriamente feministas, produções e teorizações de diferentes esferas como a filosofia e as ciências sociais, mas retornando sempre a uma base do feminismo

materialista e da teoria da performatividade.

O enfoque na “mulher” enquanto categoria emerge como tentativa de focalizar a discussão, uma vez que “gênero”, ao implicar em uma articulação com conceitos de “identidade” e “posicionalidade nas relações”, seria um tanto amplo (Zana, 2020). O direcionamento da discussão seria, portanto, a elaboração de uma crítica a perspectivas essencialistas orientada por produções feministas, mantendo cautela para não decair em universalismo ao tentar contrabalancear tal essencialismo. Faz-se referência a tais ideias, de identidade e posicionalidade nas relações, pois é reconhecido que as implicações materiais da opressão demandam uma organização política em torno da “mulher”, sendo esta tratada como categoria identitária ou não.

Para tal, a autora, enquanto psicanalista, mantém o primor pelas perspectivas feministas como aposta metodológica para traçar sua crítica à psicanálise, para investigar os efeitos de interrogá-la a partir de produções de outros campos teóricos e para provocar os psicanalistas a refletirem acerca da posição que ocupam diante de seus objetos de estudo e na prática clínica (uma vez que teorizações feministas seriam capazes de revelar vieses sexistas e androcêntricos).

Zana (2020), apesar de mencionar o essencialismo estratégico, opta por trabalhar com uma perspectiva não essencialista cujo enfoque estaria voltado à posição nas relações sociais daqueles implicados nas diversas expressões da opressão. Faz inicialmente, uma exposição da utilização contemporânea de “identidade” e como a psicanálise, ao tratar de “identificação”, impossibilita a concepção de identidade em seu campo teórico. Em seguida, é feita uma retomada dos trabalhos de Judith Butler por ser uma autora que, situada no campo da teoria feminista, traça uma crítica às identidades, fornecendo a teoria da performatividade de gênero e trazendo consigo perspectivas materialistas no decorrer de sua produção. Há, também, um retorno à obra freudiana, bem como um recurso às teorias feminista e psicanalista que se articulam diretamente com os feminismos, com o intuito de discutir a opressão vivida pelas mulheres. Finalmente, faz-se uma crítica direta à prática e teorização psicanalítica com o intuito de precaver a reprodução da opressão às mulheres em ambas, uma vez que esta é trabalhada como sendo produzida precisamente pela realidade de opressão.

Zana (2020) faz uma articulação entre feministas materialistas e autores de diversas áreas numa tentativa de encontrar possíveis saídas à conceituação identitária em torno do significante “mulher” e, mais especificamente, quais contribuições essas “saídas” poderiam fornecer à psicanálise. A autora salienta os riscos da essencialização e universalização do termo propondo como solução uma abordagem não essencialista para tratar da “mulher” enquanto categoria, apesar de citar também a perspectiva do essencialismo estratégico.

No presente texto, portanto, pretende-se retornar à bibliografia empregada pela autora, visando uma melhor compreensão do essencialismo estratégico cunhado por Spivak (1984/1985), realizando um aprofundamento teórico maior com relação a seu funcionamento enquanto ferramenta e investigar se, ao articular tal conceituação com a perspectiva do feminismo materialista, o essencialismo estratégico poderia vir a ser tão útil quanto a perspectiva não essencialista defendida por Zana.

ANALISANDO O ESSENCIALISMO ESTRATÉGICO EM SPIVAK

Para introduzir e situar as formulações de Gayatri Spivak acerca do essencialismo estratégico, Augusta Zana recorre ao trabalho de Deepika Bahri que sintetiza e mescla as proposições de Spivak com as de outras autoras feministas que fornecem definições do que seria o essencialismo. Como descreve Bahri (2010), o essencialismo é um dos conceitos-chave (além da identidade, representação e mulher de terceiro mundo) das produções feministas orientadas por uma perspectiva pós-colonial que, numa tentativa de trabalhar o gênero como categoria analítica útil, buscam estabelecer a identidade como constituída historicamente e de forma dialógica, não sendo definida como essência fixa predeterminada, mas uma categoria a ser acessada e adotada posteriormente. A mulher de terceiro mundo, é a figura instável, subalterna, relegada à incompreensão, sendo representada apenas pelo que é permitido pelo opressor que detém o poder de representação na relação hierárquica na qual está implicada, impossibilitando falar pelas mulheres como um todo ao articular a prática e a produção teórica feminista, uma vez que as vozes silenciadas e corpos marginalizados estão inseridos em campos específicos e em jogos diferentes e particulares de poder.

O enfoque aplicado ao essencialismo, tanto por parte da teoria feminista quanto dos estudos pós-coloniais, dá-se pela exigência inerente aos estudos da cultura que se baseiam em categorias identitárias de confrontar os riscos de um enquadramento essencialista por parte do grupo que detém o poder opressor nas relações de delimitação de coletividade (Bahri, 2010). No contexto dos estudos pós-coloniais, o essencialismo é um dos fenômenos sobre os quais se apoiam as práticas coloniais que, ao persistirem em determinado território, serviriam como ferramentas catalizadoras de um processo de guetização calcada na fixidez putativa de estereótipos. Usado como aparato colonial, o essencialismo auxilia na produção de um “outro” homogêneo, um monolito, usualmente a fim de sedimentar hierarquias, ao nível individual ou grupal, facilitando sua exploração. Contudo, o essencialismo também pode ser utilizado como tática de conservação mnêmica e de arquivo dos danos infligidos a grupos específicos ao longo da história, numa tentativa de orientar e focalizar os esforços de reparação, implicando na necessidade de aceitar a tipologia essencialista em torno da

organização identitária, ainda que o grupo lute contra seu próprio status enquanto grupo.

Como consequência dessa polissemia do essencialismo, há um posicionamento crítico crônico advindo do corpo teórico do feminismo e dos estudos pós-coloniais acerca da tentativa de reapropriação da tipologia essencialista por grupos identitários, pontuando que há sempre o risco de se naturalizar as categorias impostas e as forças que nelas atuam. É inegável, todavia, a utilidade de agrupar indivíduos, com base em sua similaridade e seus objetivos em termos de luta e resistência, uma vez que o próprio movimento feminista, sua prática política e sua produção teórica representam uma aplicação vívida do essencialismo estratégico (Bahri, 2010). A Universidade enquanto instituição (e aqui se fala do ambiente acadêmico de primeiro mundo e do seu histórico de trabalho) encarna também uma bifurcação, uma vez que o essencialismo estratégico representa simultaneamente uma resposta às tentativas de silenciamento das produções clássicas, assim como, diante das produções contemporâneas, representa um risco de redução à essência identitária e à hegemonia.

É possível compreender o essencialismo como sendo caracterizado especificamente pela relação com a diferença, tanto em termos de segregar e hierarquizar grupos através da sinalização das suas diferenças, quanto de ignorar as diferenças intragrupais de coletivos segregados, implicando em alienação e estereotipia (Bahri, 2010). Assim como o essencialismo, contudo, a “diferença” também pode ser polissêmica. Grosz (2013), ao esboçar um feminismo da diferença, com o intuito de superar as lacunas de um feminismo igualitário, retorna ao significante “mulher”, colocando o essencialismo, no contexto da produção teórica patriarcal, como um processo de atribuição de essência fixa (no presente contexto, à mulher) resultante da intersecção do biologismo (redução às capacidades biológicas), naturalismo (redução a uma ontologia postulada) e universalismo (expansão a uma similitude invariável).

Produz-se a ficção da “mulher” necessariamente capaz de gestar, empática, passiva etc., sustentado pelo pressuposto patriarcal de que a divisão social de papéis é o melhor modelo organizacional, a fim de prejudicar a possibilidade de mudança e limitar o reordenamento social. Tal fenômeno produz um problema referente à delimitação dos processos de libertação da mulher dentro da teoria feminista: se seria preciso o discurso opressor conceder legitimidade ao grupo “mulher” ou se seria preciso estruturar um enquadramento inteiramente novo que inoculasse tais mulheres ao discurso patriarcal e à complacência.

O predicado do feminismo da diferença é o reconhecimento das diferenças entre homens e mulheres de maneira a não decair na ótica patriarcal que toma “diferença” como “desigual” e “similitude” como “igual”, mas sim uma diferença que implica

autonomia e rompe com uma norma pré-estabelecida, uma diferença sem identidade (Grosz, 2013). Todavia, o estabelecimento dessa concepção autodeterminante e flutuante implica em certa dificuldade de localização teórica, ou seja, o rompimento com a aceção de “diferença” como resultante de uma avaliação e hierarquização prévia pode, inadvertidamente, produzir uma alienação do particular. Ao tentar construir uma teoria do feminino ou uma definição de mulher sem a tomada categórica do significante “mulher”, fragmenta-se o aporte político sobre o qual construir um movimento feminista. Como saída possível, há o abandono da pureza teórica em prol da tomada do universalismo e do essencialismo, de maneira estratégica, ou seja, escolher o universal capaz de conceder o poder situado na luta contra o outro, ao passo em que se sustenta um olhar crítico e reflexivo acerca dessa prática (Spivak, 1984/1985).

Com relação ao abandono da pureza teórica, seria possível ir além ao afirmar que não haveria sequer, para o feminismo em termos de prática política e produção teórica, uma escolha a ser feita entre caminhos puros e impuros, uma vez que, ao se tratar da articulação de um grupo marginalizado (mulher), estar-se-ia necessariamente imbricada às relações de poder do grupo opressor (patriarcado) (Grosz, 2013). A tomada do essencialismo como estratégia, portanto, seria uma questão de cálculo pautado nos compromissos passíveis de serem acessados por feministas com o propósito de serem usados em suas lutas políticas (apesar da autora não trazer exemplos pontuais). Seria preciso, ainda, frisar que a forma como o patriarcado e o feminismo se engajam com ferramentas essencialistas não é a mesma e que o movimento feminista, precisamente por estar “contaminado” pelo enquadramento patriarcal, ocupa uma posição paradoxalmente privilegiada para familiarizar-se e imergir-se nas práticas patriarcais com o intuito de usar a falocracia contra si mesma, pois, caso o feminismo estivesse inteiramente divorciado do funcionamento patriarcal, essa incomensurabilidade provocaria um processo de alienação, impossibilitando a crítica, contestação e dispersão dos efeitos deletérios do patriarcado.

Quanto às operações dentro da esfera acadêmica, Spivak (1981) traça uma crítica ao modo como as mulheres que estão para além da esfera de primeiro mundo acabam por ser alienadas, tendo suas especificidades acessadas unicamente por traduções de enquadramento ocidental, recaindo sobre uma ótica colonial de extração de saberes (apesar da Universidade de primeiro mundo brandar que o pessoal é político). A autora pontua que, ainda que o sujeito se encontre numa posição marginalizada, há um privilégio na capacidade de se organizar em torno de um nome, no caso aqui discutido, na capacidade de mulheres se articularem como tal e discutirem abertamente a prática feminista e como essa possibilidade é resultante de um processo

político-histórico que concedeu o poder da fala (Spivak, 1984/1985). Haveria, portanto, uma cisão que se faz evidente ao romper com a bolha acadêmica de primeiro mundo e interagir com o campo inteiramente heterogêneo das mulheres espalhadas ao redor do globo, bem como buscar as psicobiografias²⁴ reguladoras (idiossincráticas aos territórios de onde emergem) imbricadas na constituição de sujeitos sexados²⁵.

A própria incorporação de ferramentas psicanalíticas como a psicobiografia é passível de crítica, uma vez que tal processo de incorporação pode dificultar a concepção da “mulher” como sujeito sexado fora da episteme psicanalítica (Spivak, 1984/1985). É preciso, portanto, reconhecer a heterogeneidade presente no campo “mulher” ao passo que, simultaneamente, é preciso reconhecer a imposição do discurso psicanalítico²⁶ às mulheres ao redor do mundo enquanto uma imposição imperialista (como, por exemplo, o discurso da castração enquanto ferramenta de modulação da constituição do sujeito feminino). O discurso feminista não está desvinculado de tais tentativas de imposição, uma vez que também recorre às universalizações, como a tentativa de localização de uma opressão universal das mulheres, bem como a busca por soluções universais aos efeitos deletérios do patriarcado sobre a situação social e legal das mulheres, cedendo, por vezes, à produção de discursos hegemônicos, universalistas, não-examinados.

O pensamento de Spivak (1984/1985), ao sustentar seu interesse em torno das mulheres que mais sofrem com o capitalismo pós-moderno (bem como questões acerca da constituição da mulher periférica, do subproletariado urbano, da tribalidade, do pertencimento indígena etc.), tenta operacionalizar os universalismos do discurso feminista acadêmico, ou seja, tenta buscar uma função passível de ser usada de forma estratégica contra o discurso patriarcal. Apesar do primado da heterogeneidade em suas produções, a autora reconhece sua alocação num campo de tensões (como, por exemplo, sua tentativa de analisar a constituição de sujeito e as psicobiografias de mulheres marginalizadas sem ser capturada pela teoria psicanalítica²⁷). Porém, a universalização poderia ser considerada um destino comum a todo tipo de discurso e, portanto, dever-se-ia levar o universal até o limite de sua utilidade, tal qual sua crítica ao imperialismo ocidental e como seus intelectuais confrontam suas limitações ao serem expostos à materialidade do outro não-ocidental, a tal ponto que seria preciso escolher entre o discurso universal ou essencialista.

A MULHER E O FEMINISMO MATERIALISTA DE FALQUET E WITTIG

Para lançar suas interrogações às teorizações psicanalíticas a partir de uma lente feminista materialista, Augusta Zana recorre às proposições de Jules Falquet que faz uma crítica à identidade pautada na negação da identidade como categoria unificada e alicerçada em ideias de integridade e permanência, e cuja inscrição na perspectiva materialista se dá pelo primor dado à construção dialética das classes generificadas (Zana, 2020). Em entrevista, ao discutir a ideia de imbricação de “*rappports sociaux*” e sua influência na organização do trabalho e na constituição das posições de homem e de mulher, Falquet faz menção recorrente às produções de Monique Wittig e seu uso político do termo “lésbica²⁸”, tomando a sexualidade como epifenômeno na luta contra o sistema heterossexual²⁹ e seu aparato ideológico (Falquet, 2016). O trabalho de Wittig traz uma aparente contradição que pode vir a ser útil ao essencialismo estratégico. Assim, o presente tópico fará uma breve síntese da produção de Falquet para poder acessar posteriormente o discurso de Wittig e propor um enodamento com Spivak.

Os *rappports sociaux* discutidos por Falquet são compreendidos como “relações sociais” no contexto da produção feminista e das relações sociais do sexo especificamente fazendo uso da nuance da língua francesa para demarcar a separação entre a dimensão macro, estrutural, estável e a dimensão micro, interindividual, maleável que, por sua vez, seriam alocadas ao termo “*relations sociales*” (Zana, 2020). Os *rappports sociaux* (p.ex., de raça, sexo, classe) são interligados de forma inextricável. A forma mais eficaz de combatê-los, portanto, seria confrontando-os simultaneamente, uma vez que a luta contra um deles implicaria automaticamente na reverberação em outros *rappports*, tomando proporções diferentes e imprevisíveis, tornando contraintuitiva a tentativa de articulação focalizada e isolada (Falquet, 2016). A possibilidade de segregar os diferentes tipos de *rappports* seria, portanto, um marcador de privilégio nas relações. O discurso naturalista (e aqui se lê o sexo como ligado historicamente a tal discurso) prevê que certos corpos não são proprietários de si, sendo incapazes de firmar contratos por conta própria, suspendendo-os em jogos de poder em constante movimento nos quais os *rappports sociaux* seriam capturados por diferentes formas de apropriação. A perspectiva materialista, portanto, demanda um posicionamento anti-naturalista uma vez que, para além da expressão fenotípica sexual, há a produção ideológica da diferença com base nesta.

Para Falquet, o enfoque dado ao gênero como categoria tende a um processo de despolitização que sustenta a organização desigual do trabalho, fazendo apenas a manutenção do problema e não permitindo sua erradicação. Portanto, a autora valoriza a ideia de *rappports sociaux* como ferramenta mais eficaz (Falquet, 2016). A menção à organização do trabalho se dá pelo fato deste ter permitido às feministas materialistas escaparem do axioma “gênero social baseado no sexo natural” uma vez

que, recorrendo à ideia de *rappports sociaux* do sexo, vê-se homens e mulheres sendo constituídos através da divisão sexual do trabalho sustentada pela lógica de exploração e a consolidação das classes sociais sexadas, não mais definidas pela presença e ausência de gametas (Falquet, 2014). Desta forma, a autora coloca Monique Wittig como figura que, ao invés de centralizar o gênero, centraliza a heterossexualidade como expressão da ideologia naturalista que captura os *rappports sociaux* do sexo, frisando que aqui não se trata da sexualidade enquanto prática sexual entre indivíduos sexados e sim como ferramenta descritora do sistema político da ideologia da diferença³⁰ daqueles que resistem e confrontam tal sistema, pretendendo não apenas escapar da inscrição nos *rappports sociaux* como também destruí-los, uma vez que a fuga não seria suficiente para prevenir efeitos deletérios (Falquet, 2016).

Segundo Wittig (2007a), ao realizar uma análise materialista, constata-se que o corpo e o pensamento da mulher³¹ são resultantes da manipulação ideológica masculina que visa a segregação política de ambos (homens e mulheres) ao reconstruí-los enquanto grupos naturais, tecendo a ideia de um corpo feminino deformado, a-histórico, que teria como consequência natural o sistema opressor no qual tais grupos estariam inscritos, impossibilitando qualquer perspectiva de mudança. A lésbica, portanto, seria um elemento terciário, nem homem nem mulher, munida de uma consciência própria que a impede de esquecer o quão destrutivo e opressor é o “ser mulher” e cuja existência revela falhas no discurso patriarcal uma vez que, ao serem acusadas de não serem mulheres de verdade, por renegarem os deveres e atribuições “naturais” impostas à mulher heterossexual, atribuem à lógica opressora o requerimento de assunção de uma “veracidade”, descentrando o ser “mulher” como fato dado.

O feminismo, tal como anteriormente discutido a respeito do essencialismo e da diferença, seria também polissêmico, uma vez que a ideia de “lutar pelas mulheres” não evoca um caminho único. Dois sentidos expostos em Wittig (2007a) seriam o de “lutar por e abolir a mulher enquanto classe” e “lutar por e defender a mulher enquanto tal”. Esta última está vinculada ao processo de reforçar a posição da mulher como produto de uma construção mítica, sofisticada, feita sob medida pelo grupo dominante com o intuito de seduzir as mulheres heterossexuais à complacência ao instituir a ideia de “é maravilhoso ser mulher”, ou seja, utilizar os “melhores” traços advindos da opressão para definir “mulher”. Como citado no item 2, o essencialismo, em termos patriarcais, refere-se ao uso de pressupostos universais, tipicamente com aporte biologizante e naturalista, na atribuição de uma essência fixa à mulher, produzindo assim uma ficção em torno da qual se espera que a mulher desempenhe certos papéis (p.ex., passivo, empático, intuitivo, maternal), na tentativa de produzir limites rígidos à possibilidade de variações e de mudanças (Grosz, 2013). Podemos ver

uma elaboração desses fenômenos de ficção e do enquadramento patriarcal em Wittig (2007a), precisamente com a concepção dessa “mulher mítica” e com o aprisionamento da mulher numa luta paradoxal com o discurso patriarcal.

Caberia às feministas definir a opressão em termos materialistas, ou seja, conceber “homem” e “mulher” enquanto categorias de classe efêmeras, orientando a luta coletiva em direção à destruição do homem enquanto classe política (não em termos genocidas), o que implicaria, por sua vez, na dissolução da mulher (não há escravos sem senhores) (Wittig, 2007a). A mulher, enquanto mito, cumpre a função de fragmentar e negar a concepção de “as mulheres” como coletividade o que, por sua vez, fomenta a necessidade de destruir a figura mítica vinculada interna e externamente às mulheres, numa tentativa de assunção da consciência de classe. Para a autora, é preciso experimentar diferentes formas de se constituir como sujeito frente ao reconhecimento de um sistema opressor, uma vez que, ainda que haja a necessidade da organização em classe, não se pode apagar o indivíduo.

Dado que o marxismo encarna, enquanto ciência, o pensamento materialista, faz-se uso de sua rejeição à ideia de sujeito transcendental (consciência pura) e sua aceção do indivíduo como oriundo das relações sociais (alienado na própria consciência) (Wittig (2007a)). Diante de uma visão feminista materialista, contudo, tal forma de pensar gera um empecilho, uma vez que a luta das massas invisibiliza questões individuais de diferentes categorias oprimidas em prol da organização em torno de partidos políticos, inviabilizando a constituição da mulher enquanto classe e servindo como catalizador para o conflito de classe (entre homens e mulheres) por detrás de uma divisão de trabalho naturalizada. Emerge, portanto, um silenciamento insidioso por parte do homem proletário que vê a articulação entre mulheres como tentativa de enfraquecer as forças do povo na luta coletiva da classe proletária. É através da descoberta do processo de apropriação opressora que a mulher se torna sujeito cognitivo e que o abandono consciente da “mulher mítica” é catalisador para a concepção da mulher enquanto indivíduo bem como classe, sendo o lesbianismo a única disposição social que permite experienciar a liberdade (uma vez que a lésbica está para além das categorias sexadas, não sendo mulher em termos políticos, econômicos ou mesmo ideológicos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar, em Wittig, um processo de reconhecimento de um sistema opressor que implica o anseio por seu desmantelamento e que, para efetuar tal desmonte, seria preciso organizar-se estrategicamente enquanto classe, ao passo que se tenta desfazer dos significantes dados pelo opressor sem perder de vista a

individualidade inserida na coletividade. Porém, observa-se que Zana, apesar de fazer apenas uma breve menção ao essencialismo estratégico de Spivak para situar o “caminho não escolhido” acaba por permitir o retorno ao pensamento essencialista através da literatura empregada para orientar seu trabalho (não-essencialismo, materialismo, posição nas relações).

A hipótese basilar do trabalho de Zana seria a de que a inexistência de algo autenticamente feminino implicaria na necessidade de definir a mulher a partir de sua opressão. Tal hipótese, contudo, nos permite arriscar a postular que o elemento autenticamente feminino seria precisamente a essência atribuída ideologicamente pelo homem, através das marcas da opressão ou, como menciona Wittig, da capacidade de oprimir e de nomear (da qual as mulheres dentro de um sistema patriarcal seriam detentoras, mudando apenas sexo dominante, mas mantendo a hierarquia e distribuição desigual do poder), uma vez que a mulher nada mais seria que o corpo marcado como “outro” pelo homem e pelo sistema heterossexual. A peça universal, aquilo que uniria as mulheres, que as definiria de forma ontológica, seria sua nomeação por parte do discurso patriarcal como o “não eu”.

Grosz evidencia a necessidade de reorientar o discurso feminista em torno de si mesmo e reestruturar seus objetivos pois, assim como Wittig, sugere que certos caminhos políticos levam, paradoxalmente, à defesa do próprio sistema patriarcal/heterossexual, evidenciada pela aceitação de seus significantes e pela tentativa de alcançar a igualdade dentro do sistema sem necessariamente desmantelá-lo. Grosz e Spivak entram em acordo quanto à impossibilidade de sustentar um purismo intelectual feminista, uma vez que a luta é travada contra o patriarcado, a “mulher” é concebida pela opressão e o direito à fala dentro da academia é cerceado, ou seja, o movimento feminista está necessariamente imbricado ao (e contaminado pelo) sistema patriarcal/heterossexual.

Wittig reitera, a todo instante, a necessidade de destruir o “homem” e a “mulher mítica” e que “as mulheres” seriam o produto legítimo das relações sociais. Assim, há a permanência de “mulheres”, pois, como diz Grosz, se não é possível a organização em torno do significante, o feminismo perde seu alicerce político, mas Wittig parece mencionar o “lesbianismo” e a “lésbica” de forma perigosamente similar ao pensamento essencialista. Wittig descreve uma sociedade lésbica que parece carregada, paradoxalmente, de um utopianismo mítico, uma vez que a lésbica e o lesbianismo seriam a chave ou o derradeiro campo de liberdade para dar fim à opressão da mulher, sendo dispostos como figuras verdadeiramente, e quiçá naturalmente, capazes de lutar e resistir ao regime heterossexual. Spivak assinala que uma articulação política, como, por exemplo, a prática feminista, implica necessariamente um comprometimento com o essencialismo, o universalismo e a

generalização. Assim, ainda que se mantenha uma posição crítica frente a essas moções, o mais útil seria desfazer-se da pureza teórica e tentar operacionalizar esses fenômenos. Wittig parece ilustrar essa operacionalização ao produzir uma lésbica onipresente historicamente mítica, salvadora, como ferramenta estratégica na luta pelo abolicionismo de classe, ao mesmo tempo em que propõe a dissolução do homem e da mulher mítica.

REFERÊNCIAS

- Bahri, D. (2010). Le féminisme dans/et le postcolonialisme (M. Groulez, Trans.). In C. Verschuur (Ed.), *Genre, postcolonialisme et diversité de mouvements de femmes* (Vol. 7, pp. 27-54). Graduate Institute Publications, L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/books.iheid.5859>
- Falquet, J. (2014). Os atuais desafios para o feminismo materialista. Entrevista com Jules Falquet [Interview]. *Temporalis*. <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7984/5851>
- Falquet, J. (2016). Entretien avec Jules Falquet: Matérialisme féministe, crise du travail salarié et imbrication des rapports sociaux [Interview]. *Cahiers du GRM*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.4000/grm.839>
- Grosz, E. A. (2013). Conclusion: A Note on Essentialism and Difference. In S. Gunew (Ed.), *Feminist Knowledge: Critique and Construct* (Vol. 332-344). Routledge.
- Kóváry, Z. (2011). Psychobiography as a method. The revival of studying lives: New perspectives in personality and creativity research. *Europe's Journal of Psychology*, 7(4), 739-777. <https://doi.org/https://doi.org/10.5964/ejop.v7i4.162>
- Spivak, G. C. (1981). "Draupadi" by Mahasveta Devi. *Critical Inquiry*, 8(2), 381-402. <https://doi.org/10.1086/448160>
- Spivak, G. C. (1984/1985). Criticism, Feminism and the Institution [Interview]. *Thesis Eleven*, 10-11(1), 175-187. <https://doi.org/10.1177/072551368501000113>
- Wittig, M. (2007a). On ne naît pas femme. In *La Pensée Straight* (1 ed., pp. 43-52). Éditions Amsterdam.
- Wittig, M. (2007b). Paradigmes. In *La Pensée Straight* (1 ed., pp. 81-87). Éditions Amsterdam.
- Zana, A. R. O. (2020). *Identidades e posições nas relações sociais em perspectivas feministas: Interrogações à psicanálise a partir de articulações entre materialidade e discurso* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro. <https://theses.hal.science/tel-03282270>

²⁴ Tais psicobiografias aqui compreendidas como produto do método psicobiográfico inicialmente concebido por Freud, fundamentado numa combinação de literatura biográfica e patografia, e baseado numa relação empática com o sujeito analisado. Após sua renascença ao

final do século XX, distanciou-se da teoria freudiana, expandindo seu arsenal teórico, com a incorporação do modelo do desenvolvimento psicossocial, da teoria das necessidades psicológicas, da teoria do script, da personologia e de abordagens narrativas, além da inclusão de explorações comparativas e de métodos quantitativos (Kóváry, 2011). Em suma, a psicobiografia não seria apenas, como o nome sugere, uma biografia que incorpora alguns elementos psicológicos de um dado indivíduo, mas sim um trabalho orientado por saberes [acadêmicos] específicos, análogo a um estudo de caso, a ser avaliado no contexto da tradição hermenêutica e cujo autor está ativamente implicado no texto.

25 Sexado no sentido de atribuição de uma categoria sexual predefinida a um determinado ser. Usa-se tal termo precisamente pois os sujeitos estariam submissos a um processo externo de nomeação social enquanto sexo, a sexagem, não sendo apenas figuras inertes portadoras de uma verdade biológica.

26 Aqui Spivak (1984/1985) faz referência ao fato de que, para realizar uma análise (no presente caso, analisar as especificidades das mulheres e as variações das psicobiografias reguladoras de uma cultura a outra) é preciso assumir um enquadramento teórico. Todavia, tal assunção acaba por ser expressa através de uma expertise disciplinar que estará necessariamente interagindo com os jogos de poder que incidem na constituição das mulheres enquanto tal. No caso da discussão em torno da utilização do corpo teórico da psicanálise, mesmo uma teoria anti-psicanalítica estaria implicada numa discussão com a psicanálise, inserida nela ainda que para criticá-la.

27 Aqui se fala do risco de aprisionar-se a uma episteme específica, de silenciar acepções novas de sexagem, de disposições generificadas, apenas por não estarem inclusas em (ou não serem inteligíveis a) uma perspectiva teórica imposta. O exemplo da psicanálise emerge pois é a ela que Spivak (ibid.) se refere enquanto imposição colonial e que, mais à frente, Wittig (2007b) colocará como uma das responsáveis pela tentativa de normalizar a sexualidade heterossexual dominante.

28. Para Wittig (2007b), a lésbica é produto de uma cultura clandestina existente desde a antiguidade e que, por conta de seu *status* marginal, desenvolveu produções e codificações próprias, inacessíveis à cultura à qual se contrapõe. As lésbicas não são limitadas pelas fronteiras das nações, emergem de todo tipo de categoria social e, fora da articulação feminista, são criminosas. Sem o feminismo, todavia, o lesbianismo enquanto fenômeno político não existiria. Ambos estariam entrelaçados numa relação simbiótica no qual o feminismo precisa, também, incluir o lesbianismo, o que o impediria de cair em essencialismos. O lesbianismo é, portanto, a expressão mais formal da cultura lésbica, a-heterossexual e ameaçadora, capaz de prover uma nova dimensão humana.

29. Aqui a heterossexualidade é tomada enquanto conceito manufaturado pela tentativa de normalização da sexualidade dominante e da racionalização do sequestro dos corpos das mulheres (e da sua capacidade reprodutiva) como inerente ao homem, sendo biológico e instintivo (Wittig, ibid.). A autora acusa, ainda, a psicanálise como um dos principais propulsores de tal movimento, contrariando a sua pretensão de ser ciência revolucionária.

30. Em Wittig (ibid.), toda diferença que é empregada na construção de noções de oposição está necessariamente inserida na ordem do político, econômico e ideológico, sendo concebida enquanto um *a priori* ontológico constitutivo.

31. “Mulher”, para Wittig (ibid.), bem como “feminilidade”, são termos que retratam a exclusão de boa parcela da população enquanto escrava, criatura dominada obrigada a gestar e que se

torna real apenas em relação ao homem (classe dominante) através de aparatos como o casamento. As lésbicas encontram-se excluídas de tal termo, uma vez que sua opressão se dá não enquanto mulheres, e sim por não a serem; por renegarem a própria feminilidade.

IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NO MÉTODO PARA PESQUISA EM PSICANÁLISE

Aline Lisboa dos Santos

Bárbara Santos de Andrade Nascimento

Erica do Nascimento Hora

José Cristiano Matos Machado

Daniel Menezes Coelho

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisadores de um Programa de Pós-graduação em Psicologia em uma linha de pesquisa sobre Psicanálise e cultura contemporânea, volta e meia nos deparamos com questões que envolvem a pesquisa científica e a psicanálise. É uma questão permanente para nós pesquisadores em psicanálise o problema da cientificidade da psicanálise; cientificidade no sentido positivista do termo. Isso incide necessariamente nos métodos utilizados para a pesquisa, problema que se agrava mais ainda quando se trata de pesquisa bibliográfica. Tratando-se de um tema amplo, razoavelmente trabalhado por muitos pesquisadores e teóricos que se deparam com a mesma problemática, delimitaremos aqui alguns poucos pontos que pretendemos refletir neste capítulo.

Os pontos desenvolvidos ao longo deste trabalho se norteiam por uma questão central que se refere aos cuidados metodológicos que devem ser considerados diante de uma pesquisa bibliográfica em psicanálise. É possível fazer uma pesquisa neutra? Como realizar uma pesquisa bibliográfica que considere os efeitos das relações de poder estabelecidas no ato da pesquisa? O que atribuiria o caráter psicanalítico a uma pesquisa bibliográfica? A partir destes questionamentos, propomos algumas considerações que podem auxiliar uma postura ético-política do pesquisador a partir das seguintes hipóteses: há uma impossibilidade de realização de uma pesquisa pretensamente neutra; as considerações de Foucault sobre arquivo nos oferecerem ferramentas para trabalhar com este tipo de objeto de modo a considerá-lo como efeitos de um regime de verdade e de poder — constituído a partir de fatores sociais, econômicos, culturais, históricos, e políticos — a serem considerados na pesquisa e na relação pesquisador-objeto; e por fim, que o pesquisador em psicanálise é alguém que

se relaciona transferencialmente com o seu objeto, o que garante o caráter psicanalítico da pesquisa. Deste modo, propomos que o pesquisador precisa se posicionar politicamente e que a neutralidade tanto é impraticável, quanto dispensável para uma pesquisa em psicanálise.

NEUTRALIDADE: UMA CRÍTICA

O conhecimento é uma máxima buscada em vários espaços, principalmente, acadêmicos. Na sociedade ocidental, na qual estamos inseridos, obter conhecimento sobre as mais diversas áreas se tornou um objetivo a ser alcançado. Apesar dessa valorização parecer atual e característica da modernidade, observa-se que essa preocupação já existia desde a antiguidade³², quando alguns pensadores se questionavam sobre a importância do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade.

Partindo de um lugar no qual o conhecimento é algo crucial e considerando as diversas transformações que a sociedade enfrentou ao longo dos séculos — principalmente a revolução científica e, posteriormente, o iluminismo, dois momentos históricos que marcaram a constituição da lógica matemática e do método científico — observa-se a constituição e a valorização do conhecimento enquanto um conjunto de saberes que podem e devem ser provados quanto à sua verdade, aplicabilidade e utilidade. Surge assim a categoria científica, que atribui o conhecimento como parte de uma ciência, que é constituída a partir do empirismo e positivismo.

Bachelard (1996) desenvolve ideias iniciais sobre o surgimento do espírito científico no começo do século XX. Dentre essas ideias, observa-se a razão sendo colocada em primeiro lugar, o conhecimento enquanto uma construção, que deve ser evidenciado por meio de provas concretas e demonstrar a sua aplicabilidade e utilidade. O espírito científico vai contra as opiniões e especulações sobre determinados acontecimentos que não conseguem ser replicados, validados e terem a sua utilidade comprovada (Bachelard, 1996).

O conhecimento, além de ser uma máxima a ser alcançada, passa a ser considerado também como sinônimo de racionalidade, verdade e poder. Considerando a alegoria do mito da caverna, de Platão, que passou a ser utilizada durante o surgimento do movimento iluminista como uma perfeita representação de como seria uma sociedade que acredita no poder do conhecimento científico, que é uma sociedade que teve acesso à verdade, que conseguiu se desprender das amarras que os mantinham presos na escuridão e que, conhecendo o poder da razão empírica, essas amarras são desfeitas, a caverna é superada e as luzes são acessadas.

Mas, como saber se essa iluminação ocasionada pelo acesso à razão empírica é símbolo da verdade? E, posteriormente, como saber se essa verdade é, de fato, verdadeira? A partir da perspectiva positivista, essas perguntas já foram respondidas: é possível provar por meio da matemática, da lógica, da experimentação e, principalmente, fazendo o uso da estatística aplicada (Ferrari, 1982). Além de conseguir provar a veracidade dos fatos, também seria possível afirmar quanto à neutralidade daquele que se propõe realizar pesquisa, ou melhor, produzir conhecimento. Afinal, ao se falar sobre quesitos metodológicos, científicos e positivistas, é de fundamental importância que o processo de pesquisa não seja enviesado. Para isso, o pesquisador precisa colocar de lado qualquer fator pessoal que possa interferir no resultado da pesquisa para, com maestria, produzir uma verdade.

Contudo, Chertok e Stengers (1990) na obra “O coração e a razão” descrevem uma narrativa que será de grande utilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as afirmações anteriores. A narrativa é sobre Mesmer, um médico austríaco do século XVIII que estava tentando provar a veracidade da sua teoria: o magnetismo animal³³.

Mesmer acreditava que, por meio de uma série de técnicas, era possível curar as enfermidades observadas nos indivíduos. Ele buscava desmistificar a origem das doenças nervosas, que anteriormente eram vistas como possessões demoníacas. Suas teorias, embora com um caráter místico, facilitaram a transição para a era científica e contribuíram para o surgimento da psiquiatria dinâmica. Após Mesmer, com a criação do tratamento do magnetismo animal, estabeleceu-se uma nova relação e interação entre médicos e pacientes, abrindo caminhos para a construção de outros métodos bem como para o que Freud, anos depois, conceituaria como transferência.

Com suas práticas difundidas, gerou-se curiosidade entre a realeza da época. Queriam saber se existia algum tipo de verdade no que ele estava praticando e se a prática poderia ser considerada uma teoria científica. Foi instituída uma comissão responsável para averiguar os fatos e fornecer um parecer técnico e científico, que iria influenciar na permissão daquela prática (Chertok & Stengers, 1990). Com o decorrer das observações realizadas pela comissão instituída, notou-se que diversos fatores influenciavam a averiguação que estava sendo realizada, principalmente fatores morais vigentes da época. Ou seja, a ideia de produzir uma observação pura e livre de qualquer atravessamento pessoal já colocava em suspensão a ideia de neutralidade.

Diante disso, a problematização mencionada nos fornece um ponto de partida: o pensamento crítico acerca da produção de conhecimento de forma neutra, tanto da parte do objeto observado, quanto da parte do observador. Hacking (2009) ressalta que existem diversas formas de pensar a sociedade e, por isso, ele não defende o ato de elencar “apenas uma forma correta” de produzir saber, enfatizando que os saberes

produzidos são influenciados pelo meio em que os produtores estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, podemos presumir que pensar sobre pesquisa, pesquisador e objeto pesquisado no campo da neutralidade, é pensar em uma utopia positivista. Hacking (2009) enfatiza a impossibilidade de uma posição verdadeiramente neutra ou objetiva, argumentando que as categorias e conceitos que usamos para entender o mundo não são simplesmente reflexos neutros da realidade, mas são moldados pelas práticas sociais, históricas e culturais em que surgem.

Considerando a não efetividade da neutralidade, vale salientar que sua impossibilidade não se justifica apenas no ato de pesquisar e/ou de manipular os objetos pesquisados. Ela vai além, pois já se manifesta antes da pesquisa começar: no momento da escolha sobre o que se quer ou não estudar. Reiteramos que a escolha do objeto de pesquisa parte de algum lugar, que está longe de uma neutralidade. Parte de inquietações, angústias, desejos, *vontade de saber*³⁴ sobre algo que, de alguma forma, sustentam o nosso modo de significar o mundo.

Diante dos atravessamentos que a pesquisa pode sofrer, a psicanálise pode propor outras formas de produzir saber. A neutralidade e o controle dos objetos pesquisados não são regras universais e imprescindíveis para o sucesso de uma pesquisa. Falar de psicanálise remete a alguns termos, que de alguma forma, sempre aparecem nas discussões, nos estudos de casos, na clínica, na vida real. Angústia, desejo, medo, felicidade, amor, pulsão, etc. A psicanálise acredita que o sujeito é atravessado, em diversos momentos de sua vida, pela sua relação com o outro e, principalmente, consigo mesmo.

Para tanto, o pesquisador que se propõe a dialogar com a psicanálise em algum momento da sua pesquisa, poderá investigar inúmeras questões, mas, diante da discussão aqui produzida, esse pesquisador não conseguirá se colocar na posição da neutralidade esperada pelo positivismo. Pois, se para o positivismo as motivações que levaram o pesquisador a definir o seu objeto não tem relevância, propõe-se que para a psicanálise esse é um ponto relevante (Coelho, 2012). A pesquisa em psicanálise parte de algum lugar e esse lugar diz sobre muitas coisas, principalmente sobre o desejo do sujeito pesquisador, que não está isento dos atravessamentos cotidianos e que carrega consigo diversas nuances sociais, históricas e políticas.

Deste modo, consideramos que uma pesquisa em psicanálise deve levar em conta as relações de poder inerentes à dinâmica pesquisador-objeto, reconhecendo o próprio objeto de estudo como um efeito destas relações. Estas, portanto, devem ser consideradas durante a análise dos materiais bibliográficos. Para isto, propomos as discussões realizadas por Foucault sobre arquivo, de modo a tomar as referências bibliográficas não como documentos que representem um fato, mas que informem

sobre jogos de poder a serem considerados.

ARQUEOLOGIA ENQUANTO MÉTODO PARA A PSICANÁLISE

As discussões acerca das ideias de *arquivo* podem auxiliar metodologicamente as pesquisas em psicanálise que tomem como objeto livros, fotografias, sons, vídeos, ou qualquer tipo de material que foi submetido a uma espécie de recolhimento e classificação do seu conteúdo. Entretanto, deve-se produzir um olhar crítico sobre este tipo de material recolhido e classificado, quando tomado como fonte de pesquisa.

Na ocasião da realização de um colóquio no *Freud Museum* de Londres, realizado em 1994, sobre arquivos e dos arquivos de psicanálise, Jacques Derrida fez considerações que geraram discussões sobre o *poder do arquivo* e do *mal de arquivo* (Roudinesco, 2006) que gostaríamos de recuperar. Birman situa a produção de Derrida em um contexto histórico de debate internacional – como o holocausto judaico, os horrores produzidos pelo nazismo, a criação do Tribunal Penal Internacional, etc –, no qual o autor lidava com mudanças, impasses políticos, conceitos como *poder*, *história* e *verdade*, conjugando-os com a ideia de arquivo. Mediante uma dimensão crítica, os enunciados passaram a ser compreendidos a partir de uma ordenação hierárquica nas suas séries discursivas, a saber, o arquivo (Birman, 2008).

A discussão que se coloca, então, é uma suspensão de uma pretensa objetividade na qual o arquivo representaria um conjunto de documentos que se fazem como reflexo de *fatos*. Para Derrida (2001, p. 14) “uma ciência do arquivo deve incluir a teoria desta institucionalização, isto é, ao mesmo tempo, da lei que aí se inscreve e do direito que a autoriza.” Deste modo, a problematização do arquivo coloca em questão que “a tradição se constitui sobre e com o arquivo” (Birman, 2008, p. 108). Denotando assim, que os arquivos são produzidos por um poder, de modo que “o projeto filosófico de desconstrução implica o questionamento crucial do conceito de arquivo” (Birman, 2008, p. 109).

É neste sentido que as considerações que Derrida apresenta sobre a etimologia da palavra arquivo nos interessa na discussão sobre poder. O referido autor recupera que tal conceito abriga em si a raiz *Arkhe*³⁵, que designa, ao mesmo tempo, começo e comando, onde as coisas começam e onde se exerce autoridade. Guarda também o sentido do *arkheion* grego, guardados e classificados de acordo com o lugar privilegiado que formam[1], grosso modo há um poder, que para a própria constituição de um arquivo, define o que ficará de fora. Consequentemente, a ideia de arquivo carrega algo que podemos nos referir como lacunar, descontínuo e de esquecimento, que, ao mesmo tempo, é a própria condição de possibilidade de sua

existência. O que, para Derrida, se configura no que ele chama de *mal de arquivo*, onde sua constituição se estabelece pelo esquecimento dos seus traços.

Este poder do arquivo nos serve como cuidado metodológico quando nos propomos a analisar estes tipos de materiais. O poder arcôntico dos arquivos, tal como apontado por Derrida, nos possibilita recusar a ideia de um arquivo como saber absoluto, na qual poderíamos encontrar no material tudo o que havia para ser arquivado e atestar como um registro de fatos incontestáveis, não havendo espaço para uma história possível enquanto criação (Roudinesco, 2006).

Ao trabalhar com este tipo de material, os pesquisadores devem considerar o poder do arquivo, que não apenas o constrói, mas que existe justamente pelo extermínio de outros discursos, que não estão presentes, mas são essenciais para o trabalho de análise. Justamente por isto, as considerações das condições históricas que possibilitam a emergência dos arquivos são importantes para este tipo de pesquisa. Ressaltamos que o material a ser tratado, por si, no seu *mal de arquivo*, implica os pesquisadores em uma relação de poder com seu próprio objeto, anulando qualquer possibilidade, a priori, de uma pesquisa desimplicada politicamente. Justamente pelo próprio objeto se constituir e manter por meio de relações de poder, existem camadas a serem analisadas no processo, similar a uma arqueologia, que passarão pelos próprios poderes de comando e contratransferência dos pesquisadores.

Deste modo, os conteúdos presentes no material bibliográfico podem ser tratados, eles mesmos, como práticas discursivas que obedecem a um determinado conjunto de regras. Isso quer dizer que um trabalho de “técnica de investigação” apoiado na perspectiva foucaultiana diante de arquivos oferece a possibilidade de uma dessacralização dos arquivos que não deve tratar o discurso como documento descritivo de fatos. Os arquivos são entendidos “como o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início o sistema de sua enunciabilidade [...] é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento” (Foucault, 1969, p. 158).

Apesar da proposição foucaultiana de que não deve ser feita uma análise interpretativa ou uma busca de um ‘outro discurso oculto’, pensar em não captar algo oculto no discurso e elaborar uma interpretação, pode apresentar uma contradição metodológica para uma pesquisa em psicanálise. Aqui o cuidado com a pesquisa deve se voltar para um entendimento acerca do “oculto” que compreenda que o que define o sistema de funcionamento de um arquivo encontra-se no próprio arquivo, pois ele mesmo é efeito de um regime de verdade. As interpretações e achados a partir do que entenderíamos como *recalcado*, devem se aproximar da ordem de um jogo de regras atuantes que explicitam as razões e possibilidades de sua emergência. A arqueologia deve “definir os discursos em suas especificidades; mostrar em que sentido o jogo de

regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-lo ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (Foucault, 1969, p. 170).

Assim, para Foucault (1969), não se trata de reencontrar o que torna enunciados legítimos, mas isolar as suas próprias condições de emergência, os princípios que permitem que eles existam, suas formas e modos de ser, como se transformam e como desaparecem. Foucault (1969, p. 158) permite entender os arquivos e os documentos não como fato, mas como “*a lei do que pode ser dito*” e como um efeito de um feixe de relações que organizam e comandam discursos, de modo que sua análise nos permite compreender como se produziu uma determinada *descrição sistemática de um discurso-objeto*.

Ou seja, nos permite tomar os arquivos como um efeito de um próprio regime de verdade e um elemento de cristalização. Esta *téchné de investigação* (Veiga-Neto, 2009) nos vale na medida em que, por intermédio das elaborações conceituais sobre o arquivo, nos possibilita não reproduzir o que já foi pensado, mas repensar como algumas ideias se cristalizaram em um determinado campo de saber e quais continuidades e descontinuidades operaram para reproduzir determinadas formas de saber (Oliveira, 2008) e as hierarquizam em detrimento de outras, quando não as exterminam.

A TRANSFERÊNCIA COMO DISPOSITIVO PSICANALÍTICO PARA PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

Ao considerarmos arquivo enquanto regime de verdade e de poder; discurso que obedece a um determinado conjunto de regras; como um sistema de enunciabilidade, propomos, em consonância com a teoria foucaultiana, que a pesquisa com arquivo precisa focar nos enunciados presentes em uma formação discursiva. A partir da descrição de determinados enunciados³⁶, se individualiza uma determinada formação discursiva, ou seja, seleciona-se o corpus de investigação a ser analisado em uma pesquisa.

Contudo, imagina-se que o primeiro passo para uma investigação que tenha como requisito teórico a psicanálise, é que o corpus de investigação seja coletado de um modo específico, respeitando a regra de ouro da psicanálise, a saber: a associação livre e escuta flutuante. A partir disso é que se poderia empreender um trabalho de investigação psicanalítica; seja na clínica, no que se costuma chamar de psicanálise pura; seja na investigação empírica de fenômenos sociais, a psicanálise extramuros, aplicada ou em extensão. Diante dessa constatação, quando entendemos o inconsciente como objeto, por excelência, da psicanálise, observamos que esse primeiro passo, no processo de coleta de dados, seja imprescindível justamente

porque é o modo mais eficaz de “mensurar” o inconsciente presente nos fenômenos investigados.

Mesmo fora do *setting* terapêutico, nas investigações empíricas dos fenômenos sociais, é possível exercer a técnica psicanalítica. Há, nesses casos, um campo a ser investigado e é possível, em alguma medida, aplicar a regra fundamental da psicanálise: o investigador pode elaborar um roteiro de entrevistas aberta, que sirva como propulsor da fala do sujeito, e a partir dessa fala, exercer a atenção flutuante, como faria um analista no *setting* terapêutico (Coelho & Cunha, 2021). Em pesquisas bibliográficas, porém, não há a possibilidade de utilizar regra fundamental da psicanálise. Diante dessa impossibilidade, nessas circunstâncias, os pesquisadores psicanalistas utilizam outros métodos para empreenderem seus trabalhos. Questionamos aqui se isso tiraria o *status* de trabalho psicanalítico de uma pesquisa, mesmo que o pesquisador seja orientado teoricamente pela psicanálise?

Se considerarmos a utilização da regra fundamental como requisito indispensável para que se atribua a um trabalho de pesquisa seu caráter psicanalítico, poderíamos afirmar que uma pesquisa bibliográfica não pode ser, ao mesmo tempo, uma pesquisa em psicanálise. Uma afirmação como essa, porém, pode ser recebida com espanto por quem quer que se dedique à psicanálise dentro do ambiente acadêmico. Parece óbvio que um trabalho não deixaria de ser psicanalítico porque não pôde ser aplicada a regra fundamental da psicanálise em sua metodologia. Os centros acadêmicos no mundo estão cheios de intelectuais que se orientam pelo viés psicanalítico e que, a partir do arcabouço teórico, desenvolvem diversas teses sobre variados fenômenos empíricos e abstratos.

Não havendo, portanto, a aplicação da regra fundamental da psicanálise e a análise de material proveniente do inconsciente, o que atribuiria, então, o caráter psicanalítico a uma pesquisa bibliográfica? Como abordaremos nas próximas linhas, uma pesquisa bibliográfica em psicanálise pode ser assim chamada, supomos, pela postura que o pesquisador assume diante do objeto investigado, e isso se deve à transferência.

É questionável se o material analisado em uma pesquisa com arquivo pode ser considerado, de alguma forma, produto do inconsciente do objeto investigado, mas não parece um equívoco afirmar que há um inconsciente em jogo em qualquer pesquisa conduzida por um psicanalista, que é o seu próprio inconsciente. Ao se debruçar sobre um objeto de pesquisa, o pesquisador estabelece uma relação transferencial com o conteúdo investigado (Rosa, 2004; Tavares & Hashimoto, 2013). Segundo Coelho e Cunha (2021), a transferência se revela como campo próprio da experiência psicanalítica; na transferência, o inconsciente é algo presente e constante, assim como na contratransferência, visto que o fenômeno contratransferencial é

fortemente articulado com a imagem da comunicação entre inconscientes. Para os autores:

O reconhecimento da inevitabilidade do fenômeno transferencial, a retomada crítica do seu material na elaboração do trabalho, assim como o apontamento dos fatores contratransferenciais em orientações e conversas entre pares são importantes para reconhecer e “controlar” a contratransferência (Coelho & Cunha, 2021, p. 4).

Ao afirmar a transferência como imprescindível para uma pesquisa em psicanálise, reiteramos a não neutralidade como postura ética a ser adotada diante da pesquisa. O que para outras abordagens seria um problema, algo a ser evitado, para o psicanalista é algo necessário e o recurso que lança luz sobre a pesquisa. Numa pesquisa bibliográfica, que trata de um objeto abstrato, o qual não se pode, a priori, afirmar um inconsciente próprio, a transferência ocorre e revela-se a partir da interpretação que o pesquisador dá ao material analisado, e, sobretudo, a partir da troca com os pares que fazem parte da pesquisa.

Birman e Coelho (2014) apontam para o constrangimento transferencial dos pesquisadores para com os mestres da psicanálise. Para os autores, o pesquisador, no momento da troca com os pares, não está na posição do analista, mas na de analisando, sendo aquele que faz transferência e que supõe um saber nos seus mestres. A transferência, no caso de pesquisa bibliográfica, ocorre, sobretudo, no momento da elaboração do trabalho, é o inconsciente próprio do pesquisador que faz revelar o conteúdo analisável do objeto investigado por intermédio da transferência (Moreira et al., 2018). Grosso modo, o inconsciente do pesquisador psicanalista se revela como o próprio material que ele investiga, na medida em que ele se deixa “incorporar” por seu objeto e o revela por meio da elaboração teórica, visto que suas leituras “o tocam de determinada forma para além da racionalidade empregada na própria leitura de um texto particular” (Tavares & Hashimoto, 2013, p. 172).

Segundo Iribarry (2003), o pesquisador, numa pesquisa em psicanálise, é o primeiro sujeito de sua pesquisa, pois é ele quem dá o testemunho de sua investigação a um outro, à autoridade com quem irá se “transferenciar”. O autor afirma que, ao contrário da situação psicanalítica de tratamento, na situação psicanalítica de pesquisa, a transferência deve ser instrumentalizada para a elaboração e produção do texto. É mediante a instrumentalização da transferência do pesquisador que um método pode ser considerado psicanalítico. Essa instrumentalização é fundamental para pesquisas empíricas, mas torna-se mais relevante ainda para pesquisas bibliográficas, pois, trata-se de um objeto que não fala por si só, fala por meio da boca, do imaginário, das intenções, dos atos e da criatividade do pesquisador (Tavares & Hashimoto, 2013); acrescentamos a isso que o objeto fala também por intermédio das correlações de poder que constituem, ao mesmo tempo, pesquisador e objeto. Nesse

sentido, assume-se o caráter subjetivo na produção de um trabalho em psicanálise como algo estratégico, sendo essa a condição de possibilidade para se alcançar o avanço teórico.

Dada a dificuldade de aplicação da regra fundamental da psicanálise em pesquisa bibliográfica, algumas pesquisas utilizam-se das contribuições de Foucault para propor uma base metodológica para uma pesquisa em psicanálise. A exemplo disso, Machado (2022), utilizando o método de Análise de Discurso como base metodológica, analisou os discursos de fiéis da Igreja Universal do Reino de Deus com o intuito de entender qual a relação existente entre a ênfase dada ao diabo e a importância da teologia da prosperidade na doutrina religiosa, o que permitiu identificar enunciados que clarificaram o problema, abrindo margem para uma interpretação sobre o fenômeno investigado distante das leituras acadêmicas anteriores, que sempre tendiam à depreciação da religião investigada. Do mesmo modo, Nascimento (2024), a partir das elaborações de Foucault sobre a arqueologia, propôs uma metodologia arqueológica política para investigação da emergência da psicanálise no Brasil que possibilitou um enquadre socio-histórico e político que a situou como uma ferramenta científica de controle dos instintos, sendo utilizada como “arma institucional” que funcionava como dispositivo de racialidade no Brasil. Em ambas as pesquisas, o ato da análise, a partir do trabalho de elaboração junto aos pares, teve como base a psicanálise, dada à transferência derivada da relação entre pesquisador, objeto e seus pares. É importante ressaltar que esses trabalhos não utilizaram recurso de viés psicanalítico para a delimitação do corpus da análise, dada a impossibilidade do trabalho de campo. Contudo, apesar da não utilização do método psicanalítico propriamente dito, os trabalhos sustentaram com o *status* de trabalho em psicanálise, visto que toda análise foi dirigida a partir da ética psicanalítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretendeu refletir a questão do método para a pesquisa bibliográfica em psicanálise, de modo a pensar como a posição política do pesquisador evoca implicações a serem consideradas no seu trabalho de investigação. Com isso propomos algumas sugestões que podem orientar o método de investigação para a pesquisa em psicanálise descomprometido com a ideia de neutralidade.

Diante de um material bibliográfico, podemos nos valer das contribuições foucaultianas (seja pela arqueologia ou pela análise do discurso, dentre outros métodos) para viabilizar um método de análise que possibilite uma escuta que se balize pela associação livre e pela escuta flutuante. Pesquisadores, diante destes tipos de materiais devem tanto compreender seu objeto como constituído por relações de

poder que o cristalizam como também localizar sua própria “escuta” dentro de saberes que possuem categorias e conceitos que não são reflexos neutros de uma realidade e que carregam uma rede de significações que podem ser historicamente situadas (Hacking, 2009).

Levar em consideração que pesquisador e objeto são constituídos por relações de poder, permite que as relações transferenciais se evidenciem, tornando-se recurso imprescindível para a interpretação e elaboração da pesquisa. Utilizar-se de uma técnica de investigação foucaultiana a partir de suas considerações sobre arquivo, permite tomar esses materiais como efeitos de um regime de verdade, possibilitando um olhar desfocado do conteúdo original, racional, central do objeto analisado, privilegiando o que o circunscreve, assim como num *setting* analítico quando se utiliza da escuta flutuante (Tavares & Hashimoto, 2013).

Deste modo, a transferência do pesquisador em psicanálise e seu manejo com os pares não coincidem com um lugar de neutralidade, dado que sua escuta do material é perpassada por elementos sociais, políticos, culturais, etc., que estarão atuantes tanto no próprio pesquisador como no material estudado. Assim, a conversa com pares se mostra como uma situação de pesquisa que possibilita ao pesquisador manejar sua transferência e propor uma interpretação, que, portanto, partirá da sua posição enquanto sujeito atravessado por elementos que lhe são contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- Birman, J. & Coelho, D. M. (2014). A transferência na pesquisa em psicanálise – um ponto de vista ético. *A fabricação do humano: psicanálise, subjetivação e cultura*. Zagodoni.
- Birman, J. (2008). Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud. *Natureza humana*, 10(1), 105-128. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302008000100005
- Coelho, D. M.(2012). Isenção da ciência, neutralidade da análise. *Psicologia USP*, 23, 455-466. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012005000003>
- Cunha, E. L. & Coelho, D. M. (2021). Quatro condições para a pesquisa em psicanálise. *Psicologia USP*, 32(190162) 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190162>
- Danto, E. A. (2020). *As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social*. Editora Perspectiva SA.
- Ferrari, T. A. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. McGraw-Hill.
- Fischer, R. M. B. (2021). Foucault e a análise do discurso em educação. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, (114), 197-223. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>
- Foucault, M. (2012). *Arqueologia do saber*. Forense Universitária.

Foucault, M. (2001). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. (14a ed.). Edições Graal.

Hacking, I. (2009). *Ontologia histórica*. São Leopoldo: Editora Unisinos.

https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#1.

Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora*, 6(1). <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>

Machado, J. C. M. (2022). *Cristãos do reino de deus em busca da prosperidade: uma guerra travada contra o diabo*. [Dissertação, Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe].

Mesmer, F. (2005). *A Memória sobre a descoberta do magnetismo animal*. In P. H. Figueiredo, Mesmer, a ciência negada e os textos escolhidos. (A. Glerean, Trad.). Lachâtre.

Moreira, J. O., Oliveira, N. A. & Costa, E. A. (2018). Psicanálise e pesquisa científica: o pesquisador na posição de analisante. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, 50(1) 119-142. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382018000200007

Nascimento, B.S.A. (2024). *“Deu um branco” na história da psicanálise brasileira: eugenia, racismo e a desonra política da psicanálise no Brasil (1920- 1940)*. [Dissertação, Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe].

Oliveira, C. (2008). A vertigem da descontinuidade: sobre os usos da história na arqueologia de Michel Foucault. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 15, 169-181. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100010>

Oliveira, R. A. D. C. (2019). *Lugar de criança é no YouTube? Práticas discursivas dos novos formatos da publicidade infantil no canal de Julia Silva*. [Dissertação, Mestrado em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará].

Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. 4(2) 329 – 348. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008

Roudinesco, E. (2006). *A análise e o arquivo*. Jorge Zahar.

Tavares, L. A. T. & Hashimoto, F. (2013). A pesquisa teórica em psicanálise: das suas condições e possibilidades. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 166-178. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202013000200002&script=sci_abstract.

Veiga-Neto, A. (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de educação*, (34). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635>

Zaretsky, E. (2006). *Segredos da alma: uma história sociocultural da psicanálise*. (M. Rosas Trad.).

³² Ao propor a pesquisa e construção deste capítulo, cuja premissa é discutir uma metodologia

afastando-se de um parâmetro de neutralidade, nos deparamos com vários artigos que abordavam o conceito de conhecimento sob a perspectiva filosófica.

[33](#) O método em questão consistia em tratar determinadas doenças, inclusive o que Mesmer chamava de doenças por meio do fluido magnético animal, segundo ele, presente em todo ser vivo. Com a imposição de ímãs ou das mãos sobre o doente, o médico acreditava ser possível promover a reabilitação, provando, assim, ser dispensável rogar a Deus para obtenção de cura. Segundo Mesmer, “existia uma influência mútua entre os corpos celestes, a Terra e os corpos animados” (1779/2005, p.328). Para ele, essa influência provém de um fluido universal que conseguia “receber, propagar e comunicar todas as impressões do movimento” (Mesmer, 1779/2005, p. 328).

[34](#) O termo “vontade de saber” é referente ao livro “História da Sexualidade, Volume 1 A vontade do saber”, no qual o Michel Foucault examina como a sociedade ocidental compreende e regula a sexualidade. Algumas das principais ideias do livro incluem a repressão da sexualidade e a relação entre poder e conhecimento. Foucault introduz a ideia de que poder e conhecimento estão intrinsecamente ligados: o poder não apenas reprime, mas também produz conhecimento. O discurso sobre a sexualidade é um exemplo de como o poder opera por meio do conhecimento, moldando e controlando os comportamentos sociais.

[35](#) “Inicialmente uma casa, um domicílio, um endereço, a residência dos magistrados superiores, os arcontes, aqueles que comandavam. Aos cidadãos que detinham e assim denotavam o poder político reconhecia-se o direito de fazer ou de representar a Lei. Levada em conta sua autoridade publicamente reconhecida, era em seu lar, nesse lugar que era a casa deles casa particular, casa de família, ou casa funcional que se depositavam então os documentos oficiais.” (Derrida, 2001, p. 12).

[36](#) Descrição essa que é realizada a partir da apreciação de quatro especificidades do enunciado, sendo elas: o referente, que é o objeto do enunciado; o sujeito, sendo o lugar ocupado que torna legítimo aquele que enuncia; o campo associado, ou seja, os discursos que circunscrevem o enunciado de modo a reforçá-lo ou contradizê-lo; e a materialidade específica ou materialidade repetível, compreendida como a identidade do enunciado, sua condição de existência (Machado, 2023).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ANÁLISE DE CONTINGÊNCIAS SOCIAIS: UMA VISÃO COMPORTAMENTAL

Diogo Conque Seco Ferreira

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca aprofundar a compreensão da construção social do conhecimento a partir de uma perspectiva comportamental. Com foco nas Representações Sociais, o objetivo é detalhar os mecanismos comportamentais envolvidos na sua construção, manutenção e modificação. A integração do Comportamento com a Psicologia Social visa gerar insights sobre a interação entre o comportamento individual e os processos sociais que moldam nossas percepções e crenças. Espera-se que este estudo contribua para um entendimento mais claro dos fenômenos comportamentais individuais e sociais associados à construção social de conhecimento, aproximando a Análise do Comportamento das recentes empreitadas da Psicologia Social.

Inicialmente será apresentada uma breve introdução à área de estudo das Representações Sociais, bem como alguns de seus conceitos básicos. A partir de então, uma interpretação inicial sobre o fenômeno desde um enfoque behaviorista será descrita, apontando pontos que merecem maior detalhamento. Seguindo a proposta de Strapasson, Carrara e Júnior (2007, p. 234), a interpretação funcional de termos psicológicos tem como uma de suas consequências o “expandir possibilidades metodológicas da AC [Análise do Comportamento] em geral e da análise do comportamento verbal em particular”. Acredita-se que esta consequência seja benéfica não apenas para analistas do comportamento, mas também para todos pesquisadores da área das Representações Sociais.

UMA BREVE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em um seminal projeto de pesquisa, Jodelet (1989) se propôs a investigar como grupos de pessoas se referem a doenças e como o discurso sobre suas causas, seus

efeitos, possíveis consequências e tratamentos efetivos se constrói e é mantido. Em linhas gerais, a autora e seus colaboradores apontam para o fato de que nosso conhecimento sobre o mundo, como ele funciona, como podemos e devemos intervir nele é construído a partir de nosso contato com as pessoas ao nosso redor e que este conhecimento se distancia, muitas vezes, de critérios de objetividade.

O conceito de Representação Social tem uma rica história na Psicologia e áreas afins, com seu início geralmente estabelecido a partir dos trabalhos de Moscovici (1961) na análise da apropriação pelo senso comum de conceitos psicanalíticos na França em meados do século XX. A análise crítica do autor apontou para um conjunto de fenômenos que no momento estavam fora de alcance das ciências humanas e sociais dedicadas ao estudo do comportamento humano. Por um lado, a Psicologia Social dedicava-se ao estudo de características intraindividuais relacionadas ao seu contato com o grupo social, como atitudes, valores e crenças. Por outro, a Antropologia e Sociologia, tomam como ponto de partida a análise de fenômenos grupais, suas configurações e dinâmica, sem ênfase na estruturação e funcionamento psicológicos dos agentes que os compõem. Há, assim, um vazio entre as duas áreas de estudo que convida a investigação do ponto de contato entre a ação coordenada de indivíduos, dotados de suas características psicológicas, e o grupo.

Para os proponentes da Teoria das Representações Sociais, o fenômeno de interesse é exatamente a interface entre o que indivíduos fazem coletivamente e como esse arranjo coletivo influencia as ações dos indivíduos. Para Doise (2002, p. 28), o objetivo desta linha de pesquisa é “articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal; de mostrar como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e, de maneira complementar, como dinâmicas sociais, particularmente interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos”. As representações sociais (doravante referidas como RS's) não são aglomerados de crenças ou outros processos cognitivos individuais em um grupo, mas características sociais e culturais que funcionam como base da comunicação e da prescrição de formas de conduta (Moscovici, 2003).

Por se tratar de um fenômeno híbrido, isto é, articulador de dois níveis de análise distintos (micro e macro), há uma clara dificuldade na literatura em adotar uma definição única (Ibañez, 1988). A diversidade de entendimentos com relação ao fenômeno estaria ligada às distintas filiações teórico-conceituais daqueles que o estudam. Se por um lado há definições que privilegiam o aspecto compartilhado deste tipo de conhecimento (e.g. Jodelet, 1994), outras parecem focar nas repercussões intraindividuais deste processo (e.g. Wagner, 1998). A etimologia do conceito se justifica como uma tentativa de diferenciação com o termo Representação Coletiva de

Durkheim, e o qualificativo “Social” (no lugar de “Coletiva”) indica que esta modalidade particular de conhecimento tem como objetivo a elaboração de comportamentos e sua comunicação entre indivíduos de um grupo (Moscovici, 1978). Uma definição de trabalho apresentada por Villas Bôas (2014) caracteriza as RS’s como um saber prático de como pessoas incorporam, se emocionam, aprendem e interpretam o mundo em seu cotidiano, conhecimento este produzido a partir da interação social e no decorrer da comunicação interativa. O indivíduo é, ao mesmo tempo, produtor e consumidor deste conhecimento. Nesta linha, Moscovici (1981) equaciona RS com uma versão contemporânea de *sensu comum*, como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (p. 181).

Duas características do conceito são merecedoras de destaque. Primeiro, trata-se de um conceito intensional, pois uma RS é sempre uma RS *de algo* de forma que é impossível estudar o fenômeno alheio a seu conteúdo ou objeto focal (Vala, 2000). Abric (1987) coloca a questão afirmando que as RS são produtos de relações complexas e entrelaçadas entre o indivíduo e o objeto. Em segundo lugar, há um claro componente pragmático no conceito e ele deve ser entendido como uma produção social de significado que *gera* ações específicas, nas palavras de Jodelet (1984), é um *saber prático*. As consequências de determinada RS sobre as condutas do grupo não são exógenas à sua definição, pelo contrário: parafraseando William James (1890) “*minhas representações sociais são primeiramente e em última instância, sempre para a ação*”³⁷. Grupos de pessoas não criam representações sociais de eventos para deleite pessoal, ou para apreciação estética, mas para coordenar e prescrever um conjunto de práticas dentro do grupo.

A ESTRUTURA DAS RS’S

Uma das linhas de investigação da Teoria de RS, capitaneada por Abric (1998), sugere a investigação das repercussões das RS’s na estruturação cognitiva de indivíduos e é chamada de Teoria do Núcleo Central. De acordo com o autor, as RS’s estão atreladas a dois loci e estes se diferenciam pela maleabilidade, consolidação e resistência à mudança. O Núcleo Central é composto por elementos primordiais, estáveis e permanentes, da RS. Tanto ingredientes funcionais (como um grupo interpreta um fenômeno) quanto os normativos (o que espero que outras pessoas em meu grupo façam ou não façam, o que eu faço caso os demais não ajam assim) estão presentes no Núcleo Central. Já o sistema periférico é o locus de elementos contextualizados e circunstanciais das RS’s, e Sá (1996) define como sua função a “[...] adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em

termos históricos, na proteção do sistema central”. As RS’s, com esta estrutura dual, seriam responsáveis por quatro funções essenciais na dinâmica das interações sociais. Primeiramente, e em consonância com a definição fundacional da área, as RS’s têm uma função de saber, que facilita a explicação e compreensão da realidade experimentada por um grupo de pessoas. Possuem, também, a função identitária, ao permitir que indivíduos abstraíam características específicas de cada grupo. Uma vez formada, a identidade do grupo passa a agir na regulação de processos intragrupais e entre diferentes grupos. Exercem, adicionalmente, as funções de orientação, descrevendo como as pessoas devem se comportar e o que devem esperar de outros agentes; e justificadora, pois permitem a justificação, a posteriori, de tomadas de posição e julgamentos em contextos sociais específicos.

Enquanto os elementos do Núcleo Central são definidos como absolutos e imutáveis, descrições consolidadas e estáveis de fenômenos sociais, os elementos localizados no Sistema Periférico são condicionais, particularizados e sensíveis às condições momentâneas de avaliação ou prescrição. Esta é a *hipótese de condicionalidade* apresentada por Flament (1994) sendo, inclusive, uma das estratégias metodológicas utilizadas na determinação da localização de elementos em um dos dois loci. Ao propor um modelo para a transformação de RS’s, Flament (1994, p. 49) estabelece o seguinte esquema descritivo sequencial: “modificação das circunstâncias externas; modificação das práticas sociais; modificação dos prescritores condicionais; modificação dos prescritores absolutos (núcleo central)”. Nem todas as alterações nas circunstâncias externas promovem modificações no Núcleo Central de uma RS, mas o esquema aponta uma direção para promoção de transformações nas RS’s: a análise das práticas sociais subjacentes à manutenção de cognições condicionais, elementos pertencentes ao Sistema Periférico (Sá, 1996).

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Embora goze de pouca visibilidade na Psicologia *mainstream*, há uma série de autores que apontam paralelos (e divergências) entre a posição behaviorista sobre a construção de conhecimento e aquelas defendidas por teóricos como Moscovici, G. H. Mead e Foucault (ver Baldwin, 1981; Guerin, 1990, 1992; Sá, 1983; Roche & Barnes-Holmes, 2003 e Glass, 2007, Pfeiffer et al., 2012). Todos estes trabalhos são teórico-conceituais e abordam pontos específicos de aproximação (e afastamento) das teorias da construção social do conhecimento e a Análise do Comportamento. Guerin (1992), em particular, aponta com clareza os paralelos entre as posições ao notar que fenômenos classificados como “conhecimento socialmente construído” são abordados

por behavioristas como práticas verbais mantidas sob controle de uma comunidade verbal específica. A depender de como esta comunidade responde ao comportamento verbal de seus membros, determinados padrões de operantes verbais são estabelecidos.

Além de propor uma interpretação comportamental, Glass (2007) sugere exemplos de como o conhecimento social pode ser construído nesta perspectiva. Através de um arranjo de contingências sociais, membros de um grupo são modelados a emitir uma série de operantes verbais em contextos particulares. Parafraseando o exemplo dado pelo autor, o conceito de “Sergipe” é ensinado à estudantes brasileiros a partir de uma série de instâncias educacionais onde estes estudantes são reforçados ao emitirem operantes verbais apropriados. “Qual o menor estado do Brasil?”, “Aracaju é a capital de que estado?”, “Com qual estado Alagoas tem sua maior divisa ao norte?”, “Em que estado morreu Lampião?”, “Qual o nome deste estado? [apontado para o local correspondente a Sergipe em um mapa do Brasil]”. Todas as perguntas produzem “Sergipe” como resposta em falantes já modelados e estas respostas são mantidas por reforço social. Com isso, Sergipe passa a existir para os estudantes brasileiros, mesmo aqueles que jamais tiveram ou terão nenhuma experiência direta com esta porção do território brasileiro. É importante ressaltar que, embora os exemplos anteriores se refiram a construção de conhecimentos “factuais” sobre Sergipe, a construção dos aspectos afetivos e de julgamento ocorreria de acordo com o mesmo processo, e frequentemente de forma indissociável. “Sergipe é a capital da qualidade de vida” ou “os Estados nordestinos são o coração do Brasil” são estabelecidos como respostas apropriadas no contexto de se referir ao estado de Sergipe que carregam aspectos afetivos e de julgamento. Assim, os três componentes de atitudes, a saber, seus aspectos afetivos, comportamentais e cognitivos (Rosenberg & Hovland, 1960) estarão presentes neste novo repertório de se referir a Sergipe.

Os trabalhos citados tiveram como objetivo identificar paralelos entre as teorias (Teoria das Representações Sociais e Análise do Comportamento) com finalidade heurística e interpretativa, isto é, visam promover na comunidade verbal de behavioristas um entendimento de que conceitos utilizados em outras áreas podem ser *lidos* a partir de uma ótica comportamental. Acredita-se que a Análise do Comportamento possa sugerir os processos comportamentais responsáveis pela dinâmica cognitiva retratada por Abric e seus colaboradores em sua teoria.

UMA INTERPRETAÇÃO COMPORTAMENTAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Uma interpretação comportamental do estudo das representações sociais estará centrada na análise da interrelação entre contingências de reforço social estabelecidas por membros de um grupo e o comportamento verbal, público e privado, dos indivíduos do grupo. O efeito é recíproco: ao comportar-se, o indivíduo produz eventos (sociais e físicos) que alteram o mundo e este mundo alterado oportuniza ações subsequentes; sendo assim, a escolha do ponto de partida, o evento a partir do qual se tomará a perspectiva, é arbitrária. A posição behaviorista adota a perspectiva da ação, tomando-a como referência e investigando suas variáveis de controle (Lee, 1988).

Inicialmente, uma das características mais marcantes da Análise do Comportamento foi a adoção do *individualismo metodológico*, seu foco no indivíduo (Todorov, 2007). Entretanto, com o crescente interesse na investigação de processos de natureza social e cultural, a Análise do Comportamento se afastou de uma definição ortodoxa para uma mais nuançada, onde fatores sociais e o contexto cultural devem também ser investigados como relevantes à compreensão do comportamento humano (Burton e Kagan, 1994; Ulman, 1998 e Leslie, 2020). O evento social é conceitualizado como produto de um arranjo complexo de interações entre indivíduos e seu ambiente, e não apenas entre um sujeito e um ambiente “social”, provido de algum poder de natureza distinta. Uma afirmação como “Indivíduos participam mais ativamente da tomada de decisões quando se encontram em um ambiente receptivo” parece implicar que pessoas agem de certa maneira quando recebem determinado input de um ambiente com uma característica específica, a receptividade. A interpretação comportamental, entretanto, enfatiza o caráter interativo. “Um ambiente receptivo” passa a ser entendido como um ambiente que conta, regularmente, com ações conjuntas de diversas pessoas. Dizemos que estamos em um ambiente receptivo quando, dentre outras coisas, nossas ideias, comentários e, de maneira geral, posições, são aceitas e não geram reações negativas das pessoas ali presentes; há esforço pelos presentes para que as pessoas digam o que pensam; caso a participação de alguém seja menosprezada ou ridicularizada, é esperado que o grupo, ou parte dele, se posicione contra. Podemos rephrasear então nossa observação para “pessoas agem de maneira x quando as pessoas que estão ao seu redor agem, sistematicamente, de maneira y ” ou “contextos nos quais as pessoas tendem a agir sistematicamente de maneira y tendem a gerar mais ações do tipo x ”. Ao propor esta forma de apresentação dos fenômenos sociais, a ênfase da análise é direcionada para as circunstâncias nas quais as pessoas ao nosso redor consequenciam (reforçam e punem) nossas ações. Em outras palavras, é direcionada para as contingências de reforço social. E todas as nossas ações, públicas e privadas, devem ser explicadas

fazendo menção a estas contingências (Guerin, 2001).

O COMPORTAMENTO VERBAL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A posição skinneriana sobre a linguagem foi elaborada em seu livro “Comportamento Verbal”, de 1957 e é considerada pelo próprio autor como sua *Magnum opus*. Em linhas gerais, Skinner (1957) defende uma tese funcionalista da linguagem, ou seja, para ele o enfoque comportamental da linguagem deve recair sobre suas repercussões práticas: o que as pessoas obtêm com sua fala. Não se trata, obviamente, de pensar na língua como um instrumento *usado* pelos falantes, mas de entender o efeito que as palavras (faladas, escritas, gesticuladas etc.) têm sobre o ambiente. E este efeito é mediado: palavras somente têm efeito sobre o mundo uma vez que exerçam efeitos sobre outra pessoa, considerada, para análise, de ouvinte. Então, embora ajamos diretamente, mecanicamente, sobre o mundo não-verbal que nos rodeia, nossa ação verbal é inerentemente indireta e será sempre mediada por outra pessoa. Embora “palavras não movam moinhos”, o que captura perfeitamente a definição de Skinner, podemos sim movê-los pela fala ao solicitar que alguém suficientemente motivado o faça.

Podemos dissecar este episódio verbal, a solicitação de que alguém faça algo e seus efeitos no ouvinte, para revelar características marcantes do fenômeno que serão exploradas a seguir. Inicialmente, para que este pedido seja sequer possível de ser articulado, é necessário que tenha sido exposto a um ambiente educacional complexo no qual se constrói um repertório comportamental sofisticado, o qual chamamos “falar em português”. Este ambiente consiste em, vale lembrar, ação conjunta de diferentes pessoas ao longo do tempo (pais, professores, amigos, mídia etc.), modelando este refinado repertório a partir de reforçadores primários, mas fundamentalmente a partir de reforçadores sociais (Skinner, 1957). O ouvinte, por outro lado, deve compartilhar pelo menos parte desse ambiente educacional, caso contrário os sons que produzirei não serão efetivos (isto é, ele não entenderá o que digo). Para que haja alguma relação, então, precisamos, em alguma medida, fazer parte de uma mesma comunidade verbal.

O conceito de comunidade verbal é fundamental da definição skinneriana da linguagem, pois são os seus membros que *intermedeiam* o comportamento do falante de suas consequências efetivas (Vargas, 1988). Podemos defini-lo em termos funcionais, como o conjunto de práticas adotadas por um grupo para manter e promover comportamentos de seus membros (Guerin, 1992, 1994). As contingências

promovidas por uma comunidade verbal são performadas por seus membros e costumam ser menos regulares que as contingências não verbais estabelecidas pelo mundo físico, assim parte da diferença que observamos entre estas grandes classes de comportamentos (verbal e não verbal) se dá pelas distinções na maneira como são reforçadas. Ao fazer parte de uma comunidade verbal, um grupo de pessoas que partilham práticas semelhantes, pessoas têm acesso a reforçadores, alguns imediatos, mas vários deles intangíveis e a longo prazo.

Como indicado por Burton e Kagan (1994), a comunidade verbal deve ser compreendida como uma entidade histórica mutável, intimamente relacionada com outras categorias sociais como meios de produção, classe, culturas subordinadas e dominantes, a mídia, e processos ideológicos, como ciência e religião. Nessa linha, o primeiro trabalho de caracterização das RS's apresenta precisamente a forma como uma crescente e poderosa comunidade verbal de psicanalistas impactou a sociedade francesa de modo amplo (Moscovici, 1961). Em outras palavras, a comunidade verbal não apenas molda o significado, mas também direciona o comportamento individual através de suas práticas de reforçamento

A medida na qual uma instância de comportamento verbal está sob controle de eventos no mundo depende exclusivamente das práticas de reforçamento da comunidade verbal. Quando peço para uma pessoa “Me diga o que está escrito ali embaixo”, sinalizo explicitamente reforço contingente a uma resposta que esteja primordialmente sob controle dos estímulos especificados. Posso especificar essa condição dizendo “me diz tudo o que está escrito” ou dizendo “mas está escrito isso aí mesmo, desse jeito?” quando o ouvinte emitir sua resposta. Há outros casos, no entanto, em que o ouvinte pode parafrasear o que leu e passar as informações relevantes, como “não tem nada de importante aqui”. Neste caso, o comportamento verbal do ouvinte será parcialmente controlado pelo estímulo, mas também, adicionalmente, por uma série de outras variáveis e até mesmo pelos eu próprio comportamento de leitor deste mesmo material (isto é, aquilo que ele julga ser relevante). Alternativamente, quando é solicitado a uma pessoa que descreva “a primeira coisa que vem na sua mente”, geralmente sinaliza-se uma contingência que reforçará comportamentos verbais sob controle de eventos ausentes na situação, mas relevantes em sua história de aprendizagem. Assim, o grau de controle de eventos no mundo sobre o relato verbal, sua objetividade, será mantido pelas práticas de reforçamento da comunidade verbal.

É interessante, então, a comparação que Skinner (1957, capítulo 5) propõe entre o discurso de um escritor literário e de um cientista. Nos dois casos, as contingências de reforço são notadamente distintas: o cientista será reforçado pela correspondência

entre aquilo que diz e aquilo que outras pessoas podem dizer frente aos mesmos eventos, exigindo-se uma explicitação das variáveis de controle (em outras palavras, a objetividade). Já o escritor tem seu comportamento verbal sob controle de contingências muito distintas, que além de não exigir a mesma correspondência, pode até mesmo reforçar devaneios ou novos comportamentos sob controle destes eventos e na maior parte das vezes, o efeito esperado sob o leitor é estético/ emocional. O ponto central da presente tese, é a de que o indivíduo leigo, nas suas interações sociais do cotidiano, se comporta de forma mais semelhante a um escritor romancista do que de um cientista amador. Em outras palavras, as contingências de reforço social que atuam sobre o comportamento verbal do leigo disponibilizam reforço indiscriminado para uma ampla gama de variáveis de controle, muitas vezes enfatizando efeitos emocionais e motivacionais das verbalizações nos ouvintes

Guerin (2006) defende a tese skinneriana e apresenta uma análise sobre funções sociais da linguagem e praticamente todos os seus usos estão envolvidos nos fenômenos investigados pelos pesquisadores das RS's. O cerne da análise proposta pelo autor (em consonância com a tese skinneriana) é a de que o conteúdo da fala, o critério de verdade daquilo que está sendo dito, é muitas vezes irrelevante face aos seus efeitos sobre os demais membros do grupo. Assim, afirmar que uma droga *x* é a cura para uma doença, na ausência de evidências científicas que forneçam suporte, deixa de ser visto como algo irracional quando se observa que esta posição confere ao falante status (ou algum outro reforço, como dinheiro ou atenção) em determinada comunidade verbal.

A estabilidade observada em certas maneiras de se falar sobre o mundo estaria relacionada, desta forma, às contingências de reforço estabelecidas pelo grupo. Quanto mais poderosas e estáveis, maior a regularidade e estabilidade no comportamento observado. Quanto mais frouxa e peculiar, maior a flexibilidade e a individualidade do comportamento.

Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas sob a teoria do Núcleo Comum estariam, em termos comportamentais, observando o efeito das práticas da comunidade verbal sobre o comportamento dos falantes: aquelas verbalizações mais frequentes, pertencentes ao Núcleo Comum de uma RS, indicariam contingências sociais mais estáveis e prevalentes, enquanto as verbalizações mais instáveis e menos frequentes indicariam práticas pouco consolidadas e heterogêneas de reforçamento da comunidade verbal.

As funções essenciais das Representações Sociais defendidas por Abric (1998), descritas anteriormente, também convidam uma análise funcional como a proposta

aqui. A principal diferença na análise behaviorista será a busca pelas consequências, muitas delas sociais, dos comportamentos verbais emitidos por pessoas em grupos. E este programa substitui a lógica motivacional catártica empregada nas teses que explicam a adoção de um discurso uniforme por membros de um grupo como forma de diminuir a ansiedade ou de amenizar as incertezas do mundo caótico que os cerca (e.g. Moscovici, 1961; ver Guerin, 2001).

Assim, as funções essenciais descritas por Abric (1998) são exercidas pelas contingências de reforço social. São elas que, uma vez estáveis, permitem que pessoas interajam mais facilmente, pois fornecem uma base consensual de entendimento sobre o mundo na forma de reforços sociais programados para diferentes formas de se referir aos eventos que ocorrem ao nosso redor. A *função de saber* parece então descrever os benefícios da estabilidade de práticas de reforçamento social em um grupo. Abric (1998) identificou que há ganhos coletivos para a consolidação de consensos ao se falar sobre o mundo. Quando as contingências de reforço social são estáveis, pessoas podem prever as ações de outros e melhor antecipá-las. Isso aumenta a possibilidade de controle social intragrupal e facilita a interação entre pessoas. Estas práticas sociais, uma vez estabilizadas, passam a identificar os grupos que a sustentam e assim podem ter função identitária para o indivíduo, abrindo espaço para que o surgimento de uma série de fenômenos psicológicos de interesse. Mais uma vez, são as práticas de uma comunidade verbal que sustentam, em última instância, a função identitária, e não as Representações Sociais (seu produto).

A mesma lógica pode ser aplicada às funções de *orientação* e *justificadora*: ambas descrevem efeitos de práticas de reforçamento social estáveis sobre o comportamento de membros de um grupo. O conteúdo das RS's envolve não apenas a descrição de fenômenos ou eventos sociais, mas também sua avaliação. E assim, há nas contingências a prescrição do que deve ou não ser feito (normas) e o que fazer caso o comportamento esperado não ocorra (metanormas) em determinados contextos. E são exatamente os comportamentos prescritos que podem ser usados como justificativa *a posteriori* para condutas e ações questionadas.

Hayes e Zettle (1986), ao investigarem a origem social do comportamento de “dar razões” [*reason-giving*], parecem apontar na direção aqui adotada. Os autores afirmam que somos instados a dar razões para nossas ações desde o momento que nos inserimos em uma comunidade verbal. Novos falantes são incentivados a apresentar as razões para suas condutas e a natureza das razões dadas é modelada pela apresentação de reforçadores sociais. Embora os autores não explorem o fenômeno na direção aqui proposta, parece seguro afirmar que as “razões” que damos para nossas ações são socialmente construídas e se devem, em grande parte, ao que nossa

comunidade verbal modela. Quando uma criança oferece uma razão para sua conduta, não está exercitando sua verve científica e buscando pelas verdadeiras causas de seu comportamento; ela está se engajando em um episódio de negociação social.

Uma vez que um grupo estabeleça motivos e razões socialmente aceitos para ação e que membros do grupo sejam constantemente monitorados por atos de “perguntar por razões”, será possível prever e controlar indivíduos de forma mais efetiva. As funções de *orientação* e *justificação* das RS’s decorreriam da dinâmica de funcionamento da comunidade verbal, que incentiva comportamentos compatíveis com “razões” socialmente estabelecidas (função de orientação) e ao mesmo tempo incentiva uso destas “razões” para justificar condutas nas ocasiões nas quais ela é desafiada pela comunidade verbal (função justificadora).

DISCUSSÃO

Uma das vantagens de uma interpretação comportamental das representações sociais está na possibilidade de aumentar nosso entendimento sobre os processos de construção deste tipo de conhecimento. Roediger (2003) captura uma das diferenças fundamentais entre a Análise do Comportamento e a Psicologia Cognitiva ao descrever que enquanto o cognitivista assume a existência de fenômenos psicológicos já estabelecidos para dissecá-los (e.g. memória, linguagem), o behaviorista se interessa na compreensão dos seus processos constituintes e chama a atenção para o histórico de aprendizagem envolvidas neles. Assim, uma abordagem comportamental das representações sociais pode ajudar a elucidar as condições necessárias para seu surgimento, sua dinâmica e as situações em que elas se desmantelam. Este é, entretanto, uma empreitada em seu estágio inicial. As implicações empíricas de sua proposta são enormes: abre-se o leque para diversas práticas metodológicas que permitirão observar com mais propriedade como o processo de reforço social ajuda a construir e a manter o discurso unificado de um grupo de pessoas. Além disso, é fundamental investigar como essas práticas de reforçamento social se estabelecem e como refletem a estrutura política de grupos e o contexto social mais amplo, aprofundando nossa compreensão da dinâmica complexa entre indivíduo e sociedade.

Por outro lado, ao entender a comunidade verbal como a ação coletiva de pessoas mantendo e executando práticas de reforçamento e que estas práticas são responsáveis pelas funções sociais acima descritas, amplia-se grandemente o conceito de comunidade verbal como entendido pelos analistas do comportamento. Embora central na definição de comportamento verbal (Skinner, 1957), o conceito de Comunidade Verbal permanece pouco desenvolvido na área. Vargas (2013, p. 182)

aponta para uma promissora direção ao afirmar que “o comportamento lingual [*termo utilizado pelo autor para se referir ao comportamento verbal*] especifica um subconjunto de formas de ação que evoluiu ao longo do tempo das práticas de membros de uma comunidade na medida que estes lidavam uns com os outros e com seu mundo imediato”.

A proposta comportamental delineada neste capítulo se alinha com diversos avanços recentes na teoria das Representações Sociais (RS), particularmente aqueles que enfatizam a natureza dinâmica, interativa e contextual das RS. Ao se basear nessas estruturas teóricas, a proposta fortalece sua base e aprimora seu poder explicativo. A ênfase proposta na natureza interpessoal e contextual das RS's ressoa com o trabalho de Sammut, Daanen e Sartawi (2015), que argumentam que as RS's existem “através das mentes individuais, não dentro delas” (p. 97). Essa perspectiva destaca a interação dinâmica entre fatores individuais e sociais na formação das Representações Sociais. Além disso, o foco da proposta no papel das contingências sociais na influência das RS se alinha com a afirmação dos autores de que as RS descrevem “comportamentos razoáveis esperados para indivíduos em um contexto social específico” (Sammut et al., 2015, p. 97).

O alinhamento da proposta comportamental com a Abordagem Dialógica de Marková (2023) ressalta ainda mais a natureza dinâmica e interativa das RS's. A ênfase de Marková na negociação e contestação de significado por meio de interações sociais reflete a visão da proposta de RS's como emergentes de diálogos em andamento. Além disso, ambas as perspectivas reconhecem o papel central da linguagem na formação e compartilhamento de RS's. Como Skinner (1957) observou, a linguagem é um componente crucial do repertório comportamental de um indivíduo, e a Análise do Comportamento fornece ferramentas para analisar sua construção. Este conhecimento pode ser valioso para intervenções que visam modificar RS's.

O modelo de Negura e Plante (2021) do processo de naturalização das RS's oferece uma lente comportamental para entender a dinâmica social envolvida. Para os autores, inicialmente 1) mudanças sociais significativas criam tensões nas interações sociais, que o consolidam como objeto social. A partir daí, 2) processos comunicativos intragrupos criam um entendimento comum do fenômeno, ponto a partir do qual 3) seu uso se torna frequente em um grupo e 4) as experiências sociais dos seus membros são usadas para validar suas características. Essas etapas envolvem mudanças na forma como os membros do grupo reforçam tanto o comportamento verbal quanto a conduta geral, levando em última análise a um ciclo de feedback entre comportamento e RS. Pesquisas futuras deverão investigar a dinâmica destas etapas

com casos concretos, de modo a intervir, quando possível e conveniente, na formação de RS's.

A proposta comportamental se alinha com esforços recentes de Lahlou (2015) e Martikainen e Sakki (2023) para construir pontes entre processos psicológicos individuais e fenômenos grupais. Ao empregar uma única estrutura conceitual proveniente da Análise do Comportamento, a presente proposta contribui para esses esforços ao fornecer uma abordagem unificada para compreender a interação entre RS, comportamento individual e dinâmica de grupo. Ao posicionar a comunidade verbal como um agente coletivo ativo na manutenção de práticas de reforço, ampliamos o conceito e abrimos novas possibilidades de pesquisa sobre o comportamento verbal e sua relação com as RS. A proposta comportamental se alinha com avanços recentes na teoria das RS, que enfatizam sua natureza dinâmica, interativa e contextual, oferecendo uma compreensão mais abrangente e aprofundada desse fenômeno.

A convergência da proposta comportamental com essas teorias contemporâneas de RS fortalece seus fundamentos teóricos e demonstra seu potencial para abordar fenômenos sociais complexos. Ao incorporar esses insights, a proposta oferece uma compreensão abrangente e matizada das RS, sua formação e sua influência no comportamento individual e grupal. Essa perspectiva enriquecida pode informar pesquisas, intervenções e iniciativas de políticas que visam promover mudanças sociais positivas.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1987). A abordagem estrutural das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 205-228). Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). A teoria das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 11-36). Bertrand Brasil.
- Baldwin, J. D. (1981). Mead and Skinner: Agency and determinism. *Behaviorism*, 9(2), 109-125. Recuperado a partir de <https://www.jstor.org/stable/41236063>
- Burton, M., & Kagan, C. (1994). The verbal community and the societal construction of consciousness. *Behavior and Social Issues*, 4(1), 87-96. <https://doi.org/10.5210/bsi.v4i1.210>
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. In W. Doise (Org.), *Da psicologia social à psicologia societal* (pp. 27-44). Vozes.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In C. Guimelli (Org.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 27-56). Delachaux et Niestlé.

- Glass, J. E. (2007). Behavior analytic grounding of sociological social constructionism. *The Behavior Analyst Today*, 8(4), 426–433. <https://doi.org/10.1037/h0100631>
- Ibañez, T. (1988) *Representaciones sociales: teoría y método*. Em, T. Ibañez (Org.) *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Guerin, B. (1992). Behavior analysis and the social construction of knowledge. *American Psychologist*, 47(11), 1423–1432. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.11.1423>
- Guerin, B. (1994). *Analyzing social behavior: Behavior analysis and the social sciences*. Context Press.
- Guerin, B. (2001). Replacing Catharsis and Uncertainty Reduction Theories with Descriptions of Historical and Social Context. *Review of General Psychology*, 5(1), 44-61. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.1.44>
- Guerin, B. (2006). *The social psychology of verbal behavior*. Context Press.
- Hayes, S. C., & Zettle, R. D. (1986). The social context of reason-giving. *Behaviorism*, 14(1), 1-11.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Org.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Lahlou, S. (2015). Social representations: A bridge between individual and social psychology. In H. Tajfel & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 157-178). Routledge.
- Lee, V. L. (1988). *Beyond behaviorism*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Leslie, J. C. (2020). The relevance of metaphysics to behavior analysis. *Perspectives on Behavior Science*, 44(1), 29-40. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00277-5>
- Marková, I. (2023). The dialogical approach to social representations. In A. J. Wrigley & M. Breakwell (Eds.), *Social representations in theory and practice* (pp. 127-142). Routledge.
- Martikainen, T. P., & Sakki, K. (2023). Social representations as a bridge between individual and group psychology. In M. J. Hogg & J. C. Marques-Pereira (Eds.), *The social psychology of groups* (pp. 277-302). Sage.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Negura, M., & Plante, T. (2021). The construction of social reality as a process of representational naturalization. The case of the social representation of drugs. *Journal fo the Theory of Social Behavior*, 51(1), 124-144. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12264>
- Pfeiffer F. E., Batista, M. V., Fagg, J., & Cavalcanti, H. O. F. (2012). B.F. Skinner e a modernidade: Notas

a partir de uma comparação com M. Foucault. *Acta Comportamentalia: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento*, 20(2). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/33406>

Roche, B., & Barnes-Holmes, D. (2003). Behavior analysis and social constructionism: Some points of contact and departure. *The Behavior Analyst*, 26(2), 151-168. <https://doi.org/10.1007/BF03392077>

Roediger, H. L. (2003). Reconsidering implicit memory. In J. S. Bowers & C. J. Marsolek (Eds.), *Rethinking implicit memory* (pp. 3-18). Oxford University Press.

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). Yale University Press.

Sá, C. P. (1983). Sobre o poder em Foucault e o controle em Skinner [On the power of Foucault and the control of Skinner]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 35(2), 136-145. Recuperado a partir de <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/18923>

Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Vozes.

Sammur, G. (2015). Attitudes, social representations, and points of view. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 96-112). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.010>

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

Strapasson, B. A., Carrara, K., & Lopes Júnior, J. (2007). Consequências da interpretação funcional de termos psicológicos. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 9(2), 227-239. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i2.196>

³⁷ A frase frequentemente citada de William James é “My thinking is first and last and always for the sake of my doing.” e aparece no Capítulo 22 de seu livro *Princípios da Psicologia*. É usada como indicativa de que, para o autor, o pensamento deve ser analisado por seu impacto na conduta de indivíduos.

ENTRE RISOS E RACISMOS: O PAPEL DO HUMOR RACISTA NA MANUTENÇÃO DA BRANQUITUDE

Camilla Lima de Araujo

Marcus Eugênio O. Lima

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Imagine a cena: o mundo inteiro vive uma grande pandemia de um novo vírus que ocasiona diversas mortes. Nesse cenário, muitas informações circulam entre a população sobre formas de contaminação, prevenção, tratamento e, também, muitas inverdades, as chamadas *fake news*, com objetivos políticos e econômicos, chanceladas por líderes de estado. Enquanto muitos ainda estão amedrontados com as notícias diárias sobre os impactos da pandemia, o presidente de um país, com 203,1 milhões de habitantes dos quais 55,5% da população se identifica como parda ou preta³⁸, faz um comentário sobre o cabelo crespo de um apoiador político que o acompanha. Aos risos o presidente compara o cabelo a um “criador de baratas”, pergunta quantas vezes o rapaz o lava e afirma “você não pode tomar ivermectina que vai matar todos os seus piolhos.”³⁹. Após o ocorrido, o presidente leva o rapaz para uma transmissão ao vivo em suas redes sociais a fim de justificar que as suas afirmações não passaram de uma grande brincadeira, que os dois tinham intimidade para brincar e que o rapaz não seria um “negro vitimista”⁴⁰.

“Era apenas uma brincadeira” tornou-se uma resposta recorrente para os questionamentos sobre os limites do discurso de ódio e do humor. Essa retórica é uma forma de defesa comumente utilizada e validada por setores mais conservadores, e não só, da sociedade que buscam a naturalização de ofensas e discriminações por meio de uma mensagem ambivalente. Tal ambivalência provoca uma dificuldade em se distinguir se a ação foi um evidente ataque ou uma mera brincadeira de mau gosto (Chagas, 2020; Moreira, 2019). Enquanto uns podem rir da mensagem apresentada em tom jocoso, outros podem se sentir ofendidos. Devido a ambivalência apresentada pela mensagem e a capacidade dela de provocar variadas reações, esta forma de comunicação foi denominada *trollagem* (Namise & Rizzoto, 2022; Nunes, 2020). Coleman (2012) define *trollagem* como uma mensagem disruptiva, uma ação ou discurso que teria como objetivo interromper ou atrapalhar um processo

comunicativo *online*. Já para Antunes (2019) a nomenclatura é usada na grande mídia como comportamentos nas comunidades conectadas relacionados ao ódio, ao *cyberbullying*, ao racismo, ao machismo etc.

A temática *troll* ganhou espaço nos estudos das Ciências Sociais e Políticas em razão de setores reacionários da sociedade adotarem esse tipo de comunicação que utiliza o humor e a *trollagem* como recurso retórico para atacar grupos específicos da sociedade, especialmente no mundo virtual (Chagas, 2020; Namise & Rizzoto, 2022). O *troll* é uma figura que induz temas “polêmicos”, mas que na verdade são discriminações contra alguma minoria, em forma de “brincadeira”. Ele está sempre nesse jogo dúbio, entre o que é brincadeira e o que é sério.

Uma das principais características da subcultura *troll* é a busca pelo riso, que é causado por um impacto negativo que a ação (*trollagem*) tem sobre o outro (Fragoso, 2015). Desde a Antiguidade, já se observava o riso provocado pelo sofrimento alheio. Platão compreendia que as pessoas baseiam o seu humor nas enfermidades, fraquezas e sofrimentos do outro (Fragoso, 2015). No Renascimento, Hobbes o considerava uma eclosão súbita de nosso sentimento de superioridade diante do defeito que notamos em alguém. Descartes acreditava que o riso dizia respeito à zombaria ou escárnio, uma forma de alegria misturada com ódio, que caracterizava uma espécie de formação reativa (Fonseca, 2012). Este fenômeno, o gozo com o sofrimento do outro, tornou-se objeto de estudo psicológico, sendo denominado *schadenfreude*, representando uma manifestação específica do prazer derivado da desgraça alheia (Feinberg, Willer, Stellar, & Keltner, 2012).

Figueiredo (2012) destaca que as piadas e discurso jocoso direcionadas a grupos socialmente vulneráveis são uma forma de reforçar uma posição de domínio sobre aquele grupo ou indivíduo de um modo aceitável socialmente. Nesta mesma direção, Moreira (2019) afirma que o humor é utilizado como estratégia de manutenção de uma estrutura hierárquica social, ao mesmo tempo que mascara o sentimento de hostilidade de um grupo contra outro.

A PSICOLOGIA SOCIAL DO HUMOR

O fenômeno do humor é reconhecido como um dos mais eficazes mecanismos de comunicação. A capacidade de rir aproxima as pessoas, desencadeia respostas emocionais e estimula processos cognitivos, ao mesmo tempo em que atua como um agente de alívio da tensão. Esta dinâmica é considerada universal, como evidenciado pela presença de ditados folclóricos compartilhados por diferentes culturas, tanto ocidentais quanto orientais. “Quem não sabe sorrir, não deve abrir uma loja” ilustra a importância do humor como um elemento cultural e socialmente integrador.

Como fenômeno cultural, o humor desempenhou um papel significativo em diversas sociedades e em diferentes períodos históricos. Para Bergson (1978), o riso e a comicidade são fenômenos sociais que só ocorrem na presença de outras pessoas. Em outras palavras, o nosso riso é sempre compartilhado com um outro (grupo ou indivíduos); não encontraríamos tanta graça no cômico se estivéssemos sozinhos, pois o riso parece depender da resposta dos outros. Bergson também observa que, mesmo quando parece genuíno, o riso esconde uma segunda intenção de concordância ou cumplicidade com os outros que também riem — isto é, aqueles que “riem junto com” o contador da piada, e não daqueles que “riem de” algo específico. Essa segunda intenção mostra que o riso não está apenas ligado ao prazer da alegria e satisfação, mas envolve também aspectos sociais e relacionais, relacionados à validação das condutas.

Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, o humor era difundido devido à falta de uma clara separação entre as esferas pública e privada (Sennett, 1977). As comédias eram eventos participativos nos quais todos compartilhavam e desfrutavam juntos das risadas. Com o surgimento da esfera pública moderna entre os séculos XVII e XVIII, o humor se tornou uma forma de comunicação amplamente disseminada e universal, refletindo os comportamentos humanos e provocando reações emocionais coletivas, incluindo tanto o choro quanto o riso (Bakhtin, 1987).

O riso é uma experiência humana complexa que nem sempre está relacionada ao “bom humor”. Devido à sua natureza variada, o riso está ligado a diversos aspectos da vida humana. O humor contemporâneo, especialmente no século XX, é conhecido por sua tendência à ambiguidade: uma piada pode ser apreciada por alguns e ofender outros. Essa diversidade de reações destaca a complexidade do riso e sua relação com as interações sociais e culturais (Saliba, 2000).

Muitos trabalhos teóricos e empíricos na literatura internacional sobre processos cognitivos no humor afirmam que a compreensão do humor é o processo de entender ou “pegar” uma piada, geralmente operacionalizada pela intensidade e duração da “resposta de alegria”, sendo estas sorrir, rir ou avaliações subjetivas fornecidas por meio de instrumentos. Há na literatura evidências psicométricas que indicam correlações positivas entre apreciação e compreensão de humor. Ou seja, a apreciação (achar engraçado) e a compreensão (entender a piada) estão associadas positivamente; achamos graça daquilo que compreendemos ou não achamos engraçado aquilo que não conseguimos entender (para uma revisão ver Martin, 2008).

Não há uma teoria única que defina o humor, existem diversas que podem se adequar melhor a uma determinada pesquisa ou objetivos. Em 1923, Greig catalogou 88 teorias diferentes sobre o humor, embora tenha reconhecido que muitas delas diferiam apenas em detalhes (Martin, 2008). Nesta mesma direção, Elias Tomé Saliba

destacou:

Já se produziu uma biblioteca, com centenas de volumes, que nos legaram as mais variadas definições sobre humor e riso e que nunca chegaram se quer a esboçar uma categoria ou, ao menos, um princípio unificante para as formas cômicas e humorísticas. [...] filósofo, escritor, artistas, psicólogo, linguista, diletante e, ultimamente neurologista ou humorólogo, iniciam sua reflexão do zero supondo-a sempre original. (Saliba, 2018, pp.10-11).

A Teoria da Superioridade, dentre todas as já existentes, é a perspectiva mais antiga do humor datando pelo menos os tempos dos filósofos Platão e Aristóteles. Para Platão (428-348 a.C.), rimos do que é ridículo nos outros e sentimos prazer ao invés de dor ao ver a desgraça alheia. Do mesmo modo, Aristóteles (348-322 a.C.) encarava a comédia como uma representação de indivíduos abaixo da média (Martin, 2008). Para ambos, o humor envolve certo grau de malícia na medida em que rimos de piadas que retratam situações ridículas que envolvem grupos sociais específicos.

Os escritos de Thomas Hobbes, filósofo britânico do século XVII, contribuíram para reforçar uma visão amplamente aceita da noção de superioridade ao longo de vários séculos. De acordo com Hobbes, o riso é uma emoção que surge quando nos percebemos como superiores em comparação com a fragilidade dos outros, ou mesmo em relação a alguma fragilidade anterior nossa. Isto é, o riso é sempre fruto de uma comparação de um ser supostamente superior a outro inferior, sejam eles indivíduos diferentes ou um mesmo indivíduo ao se comparar com o seu eu do passado (para uma discussão mais detalhada ver Martin, 2008).

O humor, de acordo com essa teoria, nada mais é do que um sentimento de superioridade que surge quando percebemos situações humilhantes nas quais pessoas que consideramos inferiores estão envolvidas (Moreira, 2019). Essa visão tem sido central em várias outras teorias do humor ao longo do último século, conforme proposto por pensadores como Bergson (1911), Propp (1992) e Raskin (1985). Além disso, os autores argumentam que a afiliação a um grupo dominante desempenha um papel fundamental na geração desse sentimento de superioridade. O prazer do humor muitas vezes surge da comparação com segmentos marginalizados da sociedade, com membros dos grupos dominantes mantendo uma identificação psicológica positiva e não se vendo como parte dos grupos minoritários. Assim, o efeito cômico de uma piada pode ser explicado pela comparação entre um indivíduo e membros de outro grupo social.

Uma outra abordagem relevante relacionada à teoria da superioridade é a Teoria da Identidade Social, a qual também aborda o dinamismo entre grupos sociais. Para Tajfel (1971), o conceito de Identidade Social se refere à consciência que o indivíduo possui de pertencer a um determinado grupo juntamente com a carga afetiva e emocional que a pertença traz ao sujeito. Essa perspectiva parte do pressuposto de que

os indivíduos procuram alcançar um tipo de identidade social que contribua para a obtenção de uma autoimagem positiva. Essa imagem é construída por meio da busca por uma distintividade positiva em relação aos outros grupos durante o processo de comparação social. A consequência é que quanto maior o sentimento de pertença a um grupo, maior a tendência a diferenciar de uma maneira favorável o próprio grupo e de forma desfavorável o grupo dos outros.

A Teoria da Identidade Social é uma perspectiva de análise particularmente relevante para a compreensão dos mecanismos envolvidos na expressão do humor depreciativo. A expressão de conteúdos ofensivos disfarçados em tom de brincadeira permite que membros de um determinado grupo mantenham a distinção social por meio da ênfase de elementos identitários relevantes. Assim, o humor depreciativo atua na preservação da imagem social positiva de um grupo em relação ao outro por meio da ênfase nos aspectos negativos retratados nas “brincadeiras” (Martin, 2008; Moreira, 2019). Essa foi uma das estratégias adotada pelo brasileiro após a abolição da escravatura para manter cada coisa em seu lugar: os indígenas nas matas, os pretos nas cozinhas e os brancos na sala de estar. (Ribeiro, 1995).

RISO E RACISMO NO BRASIL

No Brasil, o racismo encontra suas raízes na época da escravidão, cuja influência é evidenciada pelo fato de que esse sistema perdurou no país por mais de três séculos (Kalckmann et al., 2007). O negro escravizado, desprovido de direitos legais, era tratado como uma propriedade e não como uma pessoa, sendo considerado exclusivamente pertencente ao seu senhor, com a única obrigação de obedecer aos brancos. Sua condição subjugada era refletida nas leis, modeladas a partir do direito romano de propriedade, que o desumanizava, retirando-lhe sentimentos e cultura. O escravo podia ser comprado, alugado, hipotecado ou emprestado, negando assim sua essência humana e sua existência como pessoa (Queiroz, 1990).

Durante os séculos de colonização e exploração do trabalho escravo de negros e indígenas, a norma social prevalente era a discriminação e exploração dessas minorias (Lima & Vala, 2004). No século XVIII, surge o racismo científico como uma teoria que passa a ser aplicada para justificar o desenvolvimento de povos e países. Nesse período, as manifestações de racismo eram abertas, refletindo a norma social da época.

A ideia de raça ganhou força ideológica com o conhecimento científico produzido no final do século XIX e início do século XX, servindo como justificativa para desigualdades entre grupos humanos. No entanto, pesquisas realizadas ao longo do século XX revelaram que o patrimônio genético de indivíduos pertencentes à

mesma raça pode ser mais distante do que aqueles pertencentes a raças diferentes, invalidando cientificamente a raça como critério para explicar a diversidade humana e segmentá-la em grupos (Munanga, 2003). Concomitantemente aos progressos das pesquisas genéticas, que minavam a ideia de que a diversidade humana poderia ser categorizada em termos raciais, surgiu um fortalecimento das normas sociais antirracistas no âmbito sociopolítico.

As normas sociais desempenham um papel crucial nas dinâmicas interpessoais, influenciando diversos aspectos do comportamento humano, desde percepções até comportamentos concretos (Sherif, 1965). No contexto específico da expressão do preconceito racial em crianças, estudos têm destacado o impacto significativo da norma social antirracismo em suas atitudes. Essas pesquisas indicam que a percepção das crianças sobre as normas vigentes em seu grupo social influencia diretamente suas manifestações de preconceito racial, levando-as a ajustar suas expressões conforme as normas predominantes (Costa, 2012). Tais normas, arraigadas na estrutura social, não apenas influenciam a expressão do preconceito, mas também moldam os contextos e grupos que são alvos potenciais de discriminação, exercendo uma influência crucial nas dinâmicas do racismo.

O fenômeno do racismo espelha as particularidades culturais, econômicas e históricas do contexto social em que emerge. Para entender suas manifestações, é fundamental examinar as dinâmicas de relações racializadas estabelecidas em cada contexto histórico e cultural específico (Lima & Vala, 2004). O racismo é caracterizado por atitudes discriminatórias e hostis dirigidas aos membros de outros grupos. Ele se manifesta como uma forma particular de preconceito que inclui não apenas a adoção de atitudes positivas ou negativas em relação a uma pessoa ou grupo, mas também envolve a classificação de raças com base em fatores biológicos, a crença na superioridade de uma raça sobre outra, e a justificação de práticas institucionais e culturais que legitimam a dominação de um grupo sobre outro (Jones, 1972). Dessa forma, o racismo “é entendido como um processo que envolve a hierarquização, exclusão e discriminação contra indivíduos ou toda uma categoria social percebida como diferente devido a características físicas externas, que são reinterpretadas em termos de marcadores culturais internos que definem padrões de comportamento (Lima & Vala, 2004).

No Brasil, diferentemente de muitos outros países, a norma antirracista sempre esteve presente nas relações inter-raciais, sobretudo após a abolição da escravidão. Esse cenário contribuiu para que as manifestações de racismo se apresentassem de maneira mais sutil ou velada em comparação com outros lugares (Lima & Vala, 2004). A combinação de elementos como o mito da democracia racial, a cordialidade nas interações sociais e a ideologia do branqueamento deu origem a uma forma específica

de expressão do racismo conhecida como “racismo cordial” (Turra & Venturi), caracterizando o racismo brasileiro de maneira distinta em relação a outras formas de racismo.

Turra e Venturi (1995) introduzem o conceito de “racismo cordial” como um fenômeno que ocorre no contexto brasileiro. Eles descrevem essa forma de discriminação contra não brancos como caracterizada por uma cortesia superficial que esconde atitudes e comportamentos discriminatórios. No âmbito das relações interpessoais, esse tipo de racismo se manifesta por meio de piadas e ditos populares de teor racial. No “racismo cordial”, as expressões racistas muitas vezes assumem a forma de ironia ou sarcasmo, utilizando a ridicularização do outro como base para o humor, transformando o alvo em objeto de riso.

O grande levantamento sobre o tema realizado pelo Instituto de Pesquisas Datafolha foi base para a teorização do fenômeno. A pesquisa realizada com uma amostra representativa da população brasileira revelou que 89% dos entrevistados afirmavam existir racismo no Brasil, mas somente 10% da amostra admitiu ser racista. O trabalho, entre outros instrumentos, apresentava uma escala de 12 itens composta por afirmações e ditos populares sobre a população negra, tais como “negro bom é negro de alma branca” e “negro, quando não faz besteira na entrada, faz na saída”. Em algum nível, 83% da amostra concordou com as afirmações da nomeada Escala de Racismo Cordial (Turra & Venturi, 1995).

Nessa mesma direção, destaca-se a ambiguidade observada em um estudo realizado por Camino et al. (2001) com estudantes universitários, que buscava investigar como esses indivíduos percebem o próprio preconceito e o preconceito geral dos brasileiros. Dos 120 participantes do estudo, 82% reconheceram a existência de preconceito racial no Brasil, ao mesmo tempo em que afirmaram não serem pessoas preconceituosas. No entanto, quando solicitados a escolher atividades típicas de pessoas brancas e negras, 69% dos participantes selecionaram atividades que não requeriam qualificação profissional ou não estavam relacionadas ao poder para pessoas negras, enquanto 69,5% associaram atividades qualificadas ou ligadas ao poder a pessoas brancas. Apenas 16% afirmaram não ver correlação entre cor da pele e atividades típicas realizadas por pessoas. As conclusões dessas investigações convergem para um elemento comum: os brasileiros não negam a existência do racismo, tendem a atribuir sua prática aos outros, mas o expressam de forma velada (Camino et al., 2001).

Contudo, o racismo é um fenômeno que possui “adequabilidade prática”, o que significa que ele é funcional em certos contextos sociais. O racismo persiste e é perpetuado nas sociedades modernas não apenas como uma forma de discriminação, mas também como uma justificativa para a desigualdade e a exclusão social, baseada

em falsas premissas sobre as diferenças entre os grupos humanos (Lima, 2014). Diante de tais características, Lima et al. (2020) elaboraram um estudo a fim de compreender uma nova expressão de racismo no Brasil, face a uma recente conjuntura política e social mais conservadora, que se manifesta pela atribuição de excesso retórico, o chamado “mimimi”, e culpabilização das minorias. Esta expressão de racismo, devido as peculiaridades políticas e culturais, foi nomeada Racismo Revitimizador.

Paralelamente, Moreira (2019) cunhou o termo racismo recreativo a expressão de racismo no Brasil que visa promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial. Para o autor, o racismo recreativo é resultado da competição entre diferentes grupos raciais pela aceitação social. Nesse contexto, membros do grupo racial dominante utilizam essa estratégia para assegurar que a reputação social, ou seja, o reconhecimento público positivo, permaneça restrito às pessoas brancas. Ter exclusivamente essa reputação proporciona a elas acesso privilegiado às oportunidades materiais, pois o humor racista perpetua a crença de que somente elas são competentes o suficiente para desempenhar papéis sociais importantes.

Em que se pesem as especificidades das diferentes expressões de racismo apresentadas, todas elas se conectam por um mesmo fio condutor: a crença no “vitimismo” das minorias. Afinal, nos racismos à brasileira “não existe intencionalidade”. Tal concepção contribui para a reprodução da branquitude como perspectiva hegemônica ao permitir que a dinâmica da assimetria de status cultural e de status material seja encoberta pela ideia de que “era só uma brincadeira” ou ainda “é tudo mimimi”.

EXPLORANDO A BRANQUITUDE: O HUMOR COMO FERRAMENTA DE LEGITIMAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA OPRESSÃO

A raça, como categoria sociológica, deve ser pensada como uma construção social que estrutura e justifica as desigualdades entre os grupos humanos e determina o lugar que o indivíduo pode ocupar dentre as variadas hierarquias sociais. Ela é fundamental para a compreensão das relações sociais cotidianas, não somente na esfera da experiência local, como também global. A ideia de raça está presente nas diferentes experiências de vida social: na distribuição de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação (Schucman, 2012).

Embora saibamos que o conceito de raça produza efeitos concretos no Brasil,

falar dela e de racismo é delicado em virtude do brasileiro ainda se identificar e atribuir como marca positiva da identidade nacional a mistura de raças e valores de miscigenação cultural (Winant, 2001). Apesar de com a emergência das redes sociais as discussões sobre raça e racismo ganharem palco (Diniz et al., 2023), o tema ainda constitui um tabu na sociedade brasileira, já que o racismo brasileiro descortina a faceta contraditória deste discurso, que sedimenta e estrutura desigualdades socioeconômicas, simbólicas e culturais relativas à população não branca no País (Schucman, 2012).

No contexto brasileiro, a formação da identidade e da subjetividade de brancos e não brancos é influenciada por mediações distintas. Essas diferenças e desigualdades são evidentes em diversas esferas sociais, como na família, nas ruas e nas instituições. Em todos esses espaços públicos, a valorização da branquitude é predominante, e há uma clara preferência pelo branco em detrimento do não branco.

Para Schucman (2012), a branquitude pode ser compreendida como uma posição em que sujeitos que ocupam essa posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso de recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantem e são preservados na contemporaneidade. Esse privilégio branco é mantido por meio da apropriação de recursos e estratégias como a invisibilidade branca, que nega a identidade racial dos brancos, e a atribuição das desigualdades raciais a fatores externos, como a escravidão e a miscigenação, reforçando uma suposta neutralidade (Oliveira, 2023).

Diante disso, como destaca Bento (2002), o branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, como é também produtor ativo dessa estrutura por meio dos mecanismos diretos ou indiretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento como políticas culturais. Tais mecanismos foram desenvolvidos de um modo que assegura aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça.

A racialização é um produto de processos que fabrica sentidos e cria diferentes tipos de identidades com diferentes valores perante a sociedade. Enquanto a racialização de pessoas pretas de origem africana designa um lugar de subordinação, a racialização de pessoas de origem europeia brancas indica uma forma de identidade que goza de status de privilégio, que permite a sua representação como superiores e os únicos competentes e capazes de atuar na esfera pública. Assim, a identidade racial branca atua tanto como um lugar de poder social quanto um mecanismo de reprodução de relações hierarquizadas (Monteiro, 2019).

Historicamente, desde a chegada dos portugueses ao Brasil as relações raciais

estabelecidas sempre foram hierarquizadas. Antes da abolição da escravatura, existiam leis estritas que enfatizavam uma clara distinção com base na raça, refletindo as normas de segregação da época. Após o fim da escravidão, surgiram novos discursos de discriminação racial de forma mais sutil para lidar com a ameaça percebida pela integração dos negros à sociedade. Isso ocorreu quando os negros passaram a competir no mercado de trabalho livre e assalariado (DaMatta, 1997; Dahia, 2008). Nesse novo contexto social, o discurso humorístico emergiu como uma estratégia discursiva da branquitude para manutenção do *status quo*.

Conforme Fonseca (2012) relata, durante esse período, começou-se a produzir e disseminar piadas racistas dirigidas aos negros. Isso contrasta com o período da escravidão, no qual praticamente não existiam piadas ofensivas voltadas para os negros. Isso ocorria porque, naquela época, os negros eram marginalizados na esfera social, considerados seres sem história, e, portanto, não eram alvos de piadas. A história e os conflitos contribuíram para o surgimento e a disseminação de piadas que envolvem referências a pessoas negras e brancas. É nesse contexto escorregadio das relações raciais que as piadas e o riso manipulam com extrema habilidade o cenário de uma aparente harmonia racial.

A cultura desempenha um papel significativo na formação do humor, determinando se certos assuntos podem ou não ser tratados de forma humorística em diferentes contextos. A produção do humor depende dos significados culturais que circulam no imaginário social. Assim, as piadas não devem ser compreendidas como um produto independente do contexto social no qual existem. Para além de meras mensagens que provocam o riso, as piadas atuam como uma ferramenta que valida as estruturas sociais existentes.

As piadas, de modo geral, são nocivas e fogem aos limites da proteção da liberdade de expressão pelos mesmos motivos mediante os quais elas provocam o riso: por uma significância social que lhes atribui sentido. A problemática não reside apenas na ofensa causada às pessoas alvo das piadas, mas também no impacto que elas têm naqueles que as consideram engraçadas. Ao seguir a norma de humor sem limites, as piadas contribuem ativamente para a aceitação, legitimização e normalização de práticas preconceituosas contra as minorias que são alvo delas (Araujo, 2015).

Dessa forma, o humor de teor racista desempenha uma função significativa na manutenção do racismo como um sistema de opressão, contribuindo para a perpetuação de ideologias sociais que buscam preservar uma determinada hierarquia racial. O humor não apenas expressa, mas também consolida significados sociais que operam de maneira semelhante em diversos contextos da vida dos indivíduos. Os estereótipos negativos veiculados por piadas racistas são os mesmos que atuam como

barreiras, limitando o acesso a oportunidades materiais e participação na esfera política (Monteiro, 2019).

Dizem que a Aids veio do macaco, mas não acredito. Transo sempre com macaco, né?
(olhando para o músico negro presente no espetáculo)

Foi com essas palavras que o comediante Felipe Hamachi se dirigiu a um músico negro durante a sua apresentação de *stand up* numa casa de shows em São Paulo. A animalização de pessoas negras é uma ofensa racial bastante comum, que reproduz a crença de que pessoas negras não possuem humanidade e são incapazes de desempenhar competências em espaço público. Essa representação que num dado momento era compartilhada de forma crua, hoje se reveste do humor como território seguro para a sua perpetuação.

O caso ganhou repercussão nacional. Setores da sociedade passaram a discutir com maior ênfase sobre os limites e alcances do humor enquanto discurso de ódio. Contudo, uma parcela da sociedade apoiou o humorista que afirmava tratar-se apenas de “uma piada”. A ambivalência verificada na cena — frente dificuldade em se distinguir se a ação foi um evidente ataque ou uma mera brincadeira de mau gosto — retrata o humor como uma estratégia discursiva para a perpetuação de racismo e preconceitos que permite restabelecer uma autoimagem positiva do indivíduo e reduzir conflitos.

O humor racista tem sido estudado por psicólogos, sociólogos e linguistas como uma expressão de ódio e uma estratégia de política cultural que permite preservar narrativas sociais que promovem a ideia de uma neutralidade racial (Benedicto, 2018; Fonseca, 2012; Moreira, 2019; Martin, 2008). A literatura internacional aponta que o humor depreciativo pode criar ou reforçar estereótipos negativos e atitudes preconceituosas (Crosby, Monin, & Richardson, 2008; Ferguson & Ford, 2004; Kawakami, Dunn, Karmali & Dovidio, 2009). Contudo, no contexto brasileiro, ainda não há estudos empíricos robustos que explorem o humor racista tanto a nível individual quanto macrossociológico. Além disso, faltam pesquisas que avaliem o impacto desse tipo de humor nas expressões implícitas ou explícitas de preconceito racial e racismo. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de mais investigações científicas que possam desvelar as complexas dinâmicas entre humor, preconceito e a manutenção das desigualdades raciais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O humor racista emerge como uma ferramenta eficaz na manutenção da branquitude e das estruturas de poder racial, revelando como práticas cotidianas de discriminação são naturalizadas e legitimadas através de piadas e representações

humorísticas. Ao explorar o papel do humor na construção e sustentação do racismo, evidencia-se que, longe de ser um mero divertimento, o humor racista funciona como um mecanismo para a perpetuação das desigualdades raciais, promovendo a branquitude como um privilégio invisível e normalizando a discriminação.

A análise demonstra que o humor racista, ao veicular estereótipos e desumanizar as minorias, contribui para a continuidade de um sistema racial hierárquico. A branquitude, entendida como uma posição privilegiada e invisível no contexto das relações raciais, é sustentada por esse humor ao ocultar as realidades de opressão e reforçar a ideia de uma neutralidade racial. Esse processo é intrinsecamente ligado às dinâmicas de poder que historicamente têm favorecido os brancos e marginalizado os não brancos.

Para avançar na luta contra a discriminação racial, é crucial que se desenvolvam estratégias que abordem e desafiem as formas sutis e implícitas de racismo, como o humor racista. A compreensão dos mecanismos através dos quais o humor reforça estereótipos e perpetua a branquitude oferece um caminho para a criação de intervenções mais eficazes e para o fomento de uma sociedade mais equitativa. Futuras pesquisas podem expandir essa análise para diferentes contextos culturais e examinar outras formas de discurso que também desempenham papéis na manutenção das hierarquias raciais

REFERÊNCIAS

- Antunes, B. C. D. (2019). *A polarização política nas mídias sociais: o filtro bolha e a disseminação da cultura troll*. (Tese de doutorado). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.
- Araujo, C. L. (2016). *Racismo e humor: o impacto de piadas nas expressões de racismo*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Bakhtin, M. (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – O contexto de François Rabelais*. São Paulo; Hucitec.
- Benedicto, M. M. S. (2018). *Quaquaraquá quem riu? Os negros não foram... A representação humorística sobre os negros e a questão do branqueamento da belle époque aos anos 1920 no Rio de Janeiro*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bergson, H. (1983). *O Riso: ensaio sobre o significado do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil. *Revista Psicologia Política*, 1, 13-36. <https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/910>

- Chagas, V. (2023). Dolce Farmeme: a retórica da brincadeira política. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, 38(111). <https://doi.org/10.1590/3811008/2023>
- Coleman, G. (2012). *Phreaks, Hackers, and Trolls: the Politics of Transgression and Spectacle*. In: M. Mandiberg (ed.), *The Social Media Reader*. New York: New York University Press, 99-119.
- Crosby, J., Monin, B., & Richardson, D. (2008). Where do we look during potentially offensive behavior? *Psychological Science*, 19, 226–228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02072.x>
- Dahia, S. L. M. (2008). A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*, 23, 697-720. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922008000300007>
- Damatta, R. (1997). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Diniz, F. C. O. R., Lins, L., Torres, A. R. R., & Estramiana, J. L. Á. (2023). “Não existe racismo no Brasil: características e consequências de um fenômeno invisibilizado”. *Psicologia Social*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.62174/%7bpsocial%7D.v9i1.8268>
- Ferguson, M. A., & Ford, T. E. (2008). Disparagement humor: A theoretical and empirical review of psychoanalytic, superiority and social identity theories. *Humor: International Journal of Humor Research*, 21(3), 283–312. <https://doi.org/10.1515/humor.2008.014>.
- Feinberg, M., Willer, R., Stellar, J., & Keltner, D. (2012). The Virtues of Gossip: Reputational Information Sharing as Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1015–1030. <https://doi.org/10.1037/a0026650>
- Figueiredo, C. (2012). Porque rimos: um estudo do funcionamento do humor na publicidade. *Comunicação & Sociedade*, 33(57), 171-198.
- Fonseca, D. J. (2012). *Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira*. São Paulo: Selo Negro.
- Fragoso, S. (2015). “HUEHUEHUE eu sou BR”: spam, trollagem e griefing nos jogos online. *Revista FAMECOS*, 22(3), 129–163. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2015.3.19302>
- Freyre, G. (1983). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. São Paulo: Global.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism: Theory and research* (pp. 61-89). Orlando, FL: Academic Press.
- Jones, J. M. (1972). *Racismo e preconceito*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-905. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.55.6.893>

- Kawakami, K., Dunn, E., Karmali, F., & Dovidio, J. F. (2009). Mispredicting affective and behavioral responses to racism. *Science*, 323, 276–278. <https://doi.org/10.1126/science.1164951>
- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.40.3.414>
- Lima, M. E. O. (2014). Preconceito. In: A. R. R. Torres, L. Camino, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Eds.), *Psicologia social: Temas e teorias* (pp. 589-642). Brasília: Techonopolitik.
- Lima, M. E. O. (2020). Racismo no Brasil: ninguém sabe, ninguém viu. In: M. E. O. Lima (Org.), *Psicologia social do preconceito e do racismo* (pp. 102-106). São Paulo: Blucher.
- Lima, M. E. O., Barbosa, I. H. A., Araujo, E. M. S., & Almeida, J. N. de. (2020). Construção e validação da escala de racismo revitimizador. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 11(2), 111-130. <https://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n2p111>
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 3, 401-411. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>
- Martin, R. A. (2008). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- McConahay, J.B., & Hough, J.C. Jr. (1976). Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, 32, 23-45. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.1976.tb02493.x>
- Moreira, A. (2016). *Racismo recreativo: as relações raciais na prática esportiva do futebol*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF.
- Namise, D. K., & Rizzotto, C. C. (2023). Trollando em tempos de crise: uma análise dos discursos de Bolsonaro durante a pandemia. *Revista Eco-Pós*, 26(01), 168–189. <https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i01.28019>
- Nunes, R. (2020, 22 de fevereiro). Inspirado nos EUA, Bolsonaro adota tática de troll: testar limites para ganhar visibilidade, diz filósofo. [Entrevista concedida a] Giuliana Vallone. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51511316>
- Oliveira, R. C. J. (2023). *O papel da branquitude na hierarquização das raças: construção e validação de escala* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Pedersen, A., & Walker, I. A. (1997). Prejudice against Australian aborigines: old-fashioned and modern forms. *European Journal of Social Psychology*, 27, 561-587. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199709/10\)27:5%3C561::AID-EJSP833%3E3.0.CO;2-3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1099-0992(199709/10)27:5%3C561::AID-EJSP833%3E3.0.CO;2-3)
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European*

Journal of Social Psychology, 25, 57-75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>

Propp, V. (1992). *Comicidade e Riso*. São Paulo: Ática.

Queiroz, S. R. R. (1990). *Escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Ática.

Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.

Ribeiro, D. (2015). *Viva o povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.

Saliba, E. T. (2000). *Raízes do riso: a representação humorística do dilema brasileiro - da belle époque aos primeiros tempos do rádio*. (Tese de livre docência). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Sennett, R. (1977). *The fall of public man*. New York: Knopf.

Sherif, M. (1965). *The psychology of social norms* (2nd ed.). New York: Octagon Books, Inc.

Silva, K. D. C. (2014). *Normas sociais e expressões do racismo em crianças*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Turra, C., & Venturi, G. (1995). *Racismo Cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática.

Winant, H. (2001). *The word is a ghetto: Race and democracy since World War II*. New York: Basic Books.

[38 https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/)

[39](#) Ivermectina é um vermífugo comprovadamente ineficaz no tratamento contra o vírus, mas defendido pelo presidente como forma de tratamento à doença.

[40 https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/bolsonar-volta-a-fazer-comentario-racista-sobre-apoiador-com-cabelo-black-power-como-esta-a-criacao-de-barata-ai/](https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/bolsonar-volta-a-fazer-comentario-racista-sobre-apoiador-com-cabelo-black-power-como-esta-a-criacao-de-barata-ai/)

(ANTI)RACISMO, PSICANÁLISE E LUTA ANTIMANICOMIAL: APROXIMAÇÕES (IM)POSSÍVEIS

Klecia Renata de Oliveira Batista

Universidade Federal do Vale do São Francisco

INTRODUÇÃO

A luta antimanicomial pode ser definida como um movimento que tem como eixo central a crítica ao modelo asilar de cuidado com pessoas em sofrimento psíquico. Apesar de aparentemente fazer referência a um estabelecimento específico – o manicômio – o termo é mais abrangente, colocando em questão não apenas aquele estabelecimento, mas os valores, regras, instituições e discursos que o constituem. É possível afirmar que o movimento da luta antimanicomial opera críticas contínuas e consistentes a mecanismos de controle e exclusão que recaem sobre sujeitos tidos como incapazes. O pano de fundo desses mecanismos – e, portanto, o principal alvo daquelas críticas – é o saber psiquiátrico enquanto instituição.

Por esse motivo, o ponto de partida deste capítulo será uma exploração da psiquiatria moderna, com o objetivo de compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos dos manicômios enquanto locais de tratamento. Em segundo plano, será feita uma incursão pela psicanálise, visando identificar pressupostos teórico-clínicos que possam ter servido de base para uma crítica ao saber psiquiátrico. Vale dizer que a opção por esse caminho está atravessada pela vinculação da autora com a psicanálise, o que permite presumir que este texto realiza uma abordagem psicanalítica do fenômeno abordado.

Aqui se faz importante sinalizar que o fato de tomar a psicanálise como terreno sobre o qual serão desenvolvidas as argumentações aqui empreendidas não implica uma defesa cega de alguma teoria psicanalítica. Em vez disso, pretende-se apontar para as aproximações e distanciamentos entre o discurso médico psiquiátrico, o discurso psicanalítico e práticas manicomiais.

No horizonte dessa construção, como ponto norteador do capítulo está o questionamento acerca do compromisso tanto do movimento da luta antimanicomial quanto da psicanálise com a pauta antirracista. Na Carta de Bauru – documento produzido pelo Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTST) em 1987 e que representa um marco concreto para o movimento antimanicomial no Brasil – está

explicitado que “o manicômio é expressão de uma estrutura, presente nos diversos mecanismos de opressão desse tipo de sociedade” (MTST, 1987). Seguindo esse raciocínio, o documento defende que a luta pelos direitos de cidadania dos loucos deve incorporar a luta contra os diferentes tipos de opressões existentes, incluindo as de gênero, raça/etnia e classe social.

Em relação ao compromisso da psicanálise com a pauta, de antemão se reconhece que durante muito tempo o racismo não foi tematizado pelos psicanalistas. Desde os primeiros delineamentos teóricos, Freud havia constatado a importância das condições objetivas na estruturação psíquica dos homens. Apesar disso, a teoria psicanalítica se disseminou ao redor do mundo desconsiderando a realidade sociocultural do racismo e a forma como este se inscreve na psique das pessoas negras. Pioneiros no debate, autores como Frantz Fanon (Argélia) e Virgínia Bicudo (Brasil) tiveram seus trabalhos ignorados por boa parte da comunidade psicanalítica por décadas. O atual interesse dos psicanalistas pela compreensão das questões raciais indica a possibilidade de construção de uma psicanálise comprometida com a pauta antirracista.

Pelo que foi exposto até aqui, percebe-se que tanto o movimento da luta antimanicomial quanto a psicanálise vêm reconhecendo a importância da questão racial nos seus projetos teóricos, clínicos e políticos. Diante disso, o objetivo deste capítulo é explorar caminhos através dos quais aproximações possíveis entre esses projetos possam contribuir com a construção de estratégias efetivas para o enfrentamento do racismo no campo da saúde mental brasileira.

PSIQUIATRIA, MANICÔMIOS E LUTA ANTIMANICOMIAL

O manicômio é uma invenção moderna, que surgiu no momento em que a experiência da loucura passou a ser reconhecida e tratada segundo uma verdade muito específica: o discurso médico. Um marco histórico concreto nessa passagem foi a decisão de Phillip Pinel – então médico do hospital de Bicêtre e depois do hospital de Salpêtrière, ambos em Paris – de tirar as correntes das pessoas que estavam presas e amarradas em celas. Vale dizer que Bicêtre e Salpêtrière, assim como as demais instituições de internamento da França naquele momento, não tinham sido concebidos como hospitais médicos tal qual são conhecidos nos dias de hoje. Segundo Foucault (2012), esses locais tinham sido construídos como ‘casa dos pobres’, misturando indigentes, velhos, condenados e loucos, de forma confusa e desordenada, dentro do movimento que o autor chamou de Grande Internação ou Grande Encarceramento.

É importante destacar que esse movimento estava diretamente vinculado às

transformações que ocorriam no cenário social e econômico da Europa naquele momento, com o avanço da industrialização e dos modos de produção e acumulação capitalistas. Naquele cenário, qualquer forma de ociosidade podia ser condenada e devia ser corrigida. Com isso, os hospitais gerais – espaços destinados à grande internação – se constituíram como um símbolo daquele período. Não tardou até que, naquele espaço confuso de aglomeração, o número de loucos começasse a aumentar de forma não prevista e, na passagem do século XVII para o XVIII, foram surgindo as casas reservadas estritamente para esse público (Foucault, 2012).

Foi com as ideias de Pinel – que, não à toa, passou a ser considerado o pai da psiquiatria moderna –, que essas casas passaram a funcionar como espaço de tratamento médico. Contudo, apesar de cada vez mais o positivismo avançar sobre a medicina, Pinel propôs um modelo de intervenções que se davam no âmbito moral: a principal ferramenta de seu método obscuro de tratamento consistia em convencer o louco a ser razoável. “Aos olhos do doente, o médico torna-se um taumaturgo; [...] é na qualidade de médico que se supõe que ele esteja encarregado desses poderes” (Foucault, 2012, pp. 500-501).

Isso porque a referência de Pinel ainda não era a medicina científica, que teve suas bases estruturadas na fisiologia do século XIX. O modelo pineliano de tratamento supunha o médico de loucos como uma figura que encarnava a autoridade de quem detém uma racionalidade dita superior e que julgava a loucura como uma alienação da razão. Foi o próprio Pinel (1809, citado por Foucault, 2006, pp. 11-12) que descreveu a terapêutica da loucura como “a arte de subjugar e de domar, por assim dizer, o alienado, pondo-o na estreita dependência de um homem que, por suas qualidades físicas e morais, seja capaz de exercer sobre ele um império irresistível e de mudar a corrente viciosa das suas ideias”.

O avanço do viés científico/orgânico na medicina não tardou a se impor sobre a psiquiatria, dando espaço para uma naturalização dos fenômenos da loucura. O desenvolvimento do método anatomoclínico e a definição de normalidade e patologia em termos fisiológicos, ao longo do século XIX e início do século XX, consolidaram a entrada da medicina em sua era biológica (Canguilhem, 2011). Mas os feitos de Pinel à frente dos asilos psiquiátricos não pareciam alinhados com os pressupostos dessa era, visto que sua concepção de alienação não trazia, em seu cerne, considerações sobre uma anatomia patológica. Foi Wilhelm Griesinger, conhecido como o pai da psiquiatria alemã, quem primeiro formulou uma hipótese eminentemente biológica da loucura, afirmando que tratar-se de doenças mentais de substrato anatomopatológico.

O estatuto de doença exigia formas específicas de tratamento: era necessário que o espaço asilar funcionasse como um hospital médico, no qual as intervenções sobre a

loucura fossem feitas a nível orgânico. Foi então, na primeira metade do século XX, que os manicômios – tal qual conhecidos na história recente – se configuraram em todas as suas principais características conhecidas atualmente. Afinal, o que é um hospital médico senão um espaço no qual o saber médico se sobrepõe aos demais na empreitada de observar o doente para conhecer e curar? O indivíduo que adoece e adentra em um hospital passa a ser um objeto do saber e da prática médica, sendo o foco desse saber o organismo, os sintomas e a doença como entidade natural.

No caso da psiquiatria e dos manicômios, um problema se impôs: mais do que em outras experiências de adoecimento, a doença mental parecia resistir ao modelo anatomoclínico, na medida em que os exames físicos não constatavam, de forma inquestionável, um dado anatômico ou fisiológico que justificasse os sintomas. Apesar disso, houve na psiquiatria (como ainda há) todo um investimento na construção de uma classificação psicopatológica que tomasse como referência a forma das doenças orgânicas, desvendando sintomatologia, fases de evolução e mecanismos etiológicos. Mais do que isso, houve o investimento em procedimentos médicos que agissem sobre o somático, indo desde hidroterapias, duchas de alta pressão, injeção de sais metálicos, soro equino e arsênico até extração de dentes, terapias convulsivas, indução de coma e lobotomias (Whitaker, 2017).

A impressão era que a psiquiatria estava alcançando os objetivos almejados enquanto área médica, mas a realidade concreta mostrava um cenário em que cada vez mais pessoas ficavam internadas nesses espaços dos manicômios sem alcançar a esperada cura. Com a sensibilidade das pessoas em torno dos acontecimentos da segunda grande guerra, não tardou para que se anunciassem acusações em torno da semelhança entre os manicômios e os campos de concentração nazistas. As denúncias apontavam para a função segregadora de populações marginalizadas e para diversas violações de direitos humanos.

Na esteira dessas denúncias, a segunda metade do século XX assistiu ao desenvolvimento de movimentos reformistas da psiquiatria, que propuseram alternativas diversas. Amarante (2007) agrupou as diferentes propostas em três grupos: em um primeiro grupo, houve a reivindicação de mudanças na forma como os manicômios funcionavam, sem que se propusesse o fechamento deles. O segundo grupo exigiu o desmonte dos hospitais psiquiátricos e a construção de serviços comunitários. Já o terceiro grupo de reformistas questionou não apenas o manicômio como espaço de tratamento, mas a psiquiatria como saber e o estatuto de cientificidade de seus conhecimentos.

O ponto que vai interessar a partir daqui pra frente recai sobre a forma como esses movimentos reformistas ganharam força e constituíram um movimento tipicamente brasileiro. A Reforma Psiquiátrica no Brasil recebeu grande influência do

movimento da Psiquiatria Democrática italiana, que se inscreve no terceiro grupo acima mencionado. É importante dizer que Franco Basaglia – mais importante nome da Psiquiatria Democrática – equiparava os manicômios a outras instituições modernas, como as escolas, as fábricas e a família, formando um conjunto que ele denomina de instituições de violência. A principal característica dessas instituições é a nítida divisão entre os que tem poder e os que não o tem, que traduz uma relação de opressão e de violência. Essa divisão, por sua vez, está institucionalizada na sociedade e em seu modelo de produção baseado nas diferenciações culturais, de classe e sobre sistemas competitivos.

Foi seguindo essa argumentação que Basaglia aproximou a existência dos manicômios ao *apartheid* do negro e aos guetos: o racismo em todas as suas formas, assim como a existência dos manicômios:

[...] representa a expressão de uma vontade de exclusão daquilo que é temido por ignorado e inacessível. Vontade justificada e cientificamente comprovada por uma psiquiatria que considerou incompreensível o próprio objeto de estudos, razão porque relegou-o à companhia dos excluídos (Basaglia, 1985, p. 120).

A influência do pensamento de Basaglia no processo de reforma psiquiátrica no Brasil se fez ver de forma mais concreta na elaboração da Carta de Bauru, em 1987. O documento foi elaborado pelo Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTST), coletivo composto por profissionais de saúde, usuários, familiares, lideranças e estudiosos críticos da psiquiatria. Naquele documento, foi instituída a data 18 de maio como o Dia Nacional da Luta Antimanicomial, bem como foi proposto o lema “Por uma sociedade sem manicômios”. Além disso, ali também foi reafirmado o compromisso do Movimento da Luta Antimanicomial (MLA) com a luta antirracista. Um importante trecho da Carta assim enuncia:

O Estado que gerencia tais serviços é o mesmo que impõe e sustenta os mecanismos de exploração e de produção social da loucura e da violência. O compromisso estabelecido pela luta antimanicomial impõe uma aliança com o movimento popular e a classe trabalhadora organizada. O manicômio é expressão de uma estrutura, presente nos diversos mecanismos de opressão desse tipo de sociedade. A opressão nas fábricas, nas instituições de adolescentes, nos cárceres, a discriminação contra negros, homossexuais, índios, mulheres. Lutar pelos direitos de cidadania dos doentes mentais significa incorporar-se à luta de todos os trabalhadores por seus direitos mínimos à saúde, justiça e melhores condições de vida (MTST, 1987).

Por fundamento, portanto, a Luta Antimanicomial está, desde o princípio, alinhada com os fundamentos de movimentos antirracistas. Nesse ponto, é importante advertir que a manicomialização da população negra é uma realidade no Brasil desde o final do século XIX, conforme demonstrou David (2023): a partir de um levantamento bibliográfico, o autor explicitou como o racismo científico presente na

psiquiatria pós-abolição embasou a associação entre raça e loucura e justificou a internação de um número cada vez maior de pessoas negras.

Dessa maneira, constata-se que, no caso brasileiro, a aproximação entre luta antimanicomial e antirracismo é possível seguindo dois caminhos: por um lado, os dois movimentos estão equiparados por chamarem atenção para diferentes formas de exclusão e opressão que recaem sobre grupos específicos. Por outro lado, essa aproximação se faz pela observação de dados concretos que apontam para a manicomialização de pessoas negras, o que é justificado por um conhecimento psiquiátrico racista e pretensamente científico.

PSICANÁLISE, PSIQUIATRIA E LUTA ANTIMANICOMIAL

Conforme exposto anteriormente, a psiquiatria em sua versão biológica é uma invenção do final do século XIX e início do século XX. Antes disso, o campo psiquiátrico esteve vinculado à concepção de loucura como alienação mental e dedicou uma parte importante de sua história à implementação do chamado tratamento moral. Conforme demonstrou Foucault (2012), essa era a modalidade de tratamento conduzida por Philippe Pinel, sendo o trabalho médico “apenas parte de uma imensa tarefa moral que deve ser realizada no asilo e que é a única que pode assegurar a cura do insensato” (Foucault, 2012, p. 497).

Fato é que no mesmo momento em que a psiquiatria buscava seu lugar em meio à medicina científica, Sigmund Freud estava às voltas com o fenômeno da histeria. Médico neurologista, Freud se deparou com os sintomas histéricos na clínica e logo se interessou por compreender suas causas. Em suas buscas, teve contato com as ideias de pessoas como Jean-Martin Charcot, para quem o desenvolvimento da histeria estaria vinculado a um quadro etiológico de deterioração hereditária do cérebro somado a outros fatores puramente acidentais. Indo em caminho oposto ao que estava sendo construído pela psiquiatria biológica nascente, Sigmund Freud publicou, ao lado do médico e fisiologista Joseph Breuer, os Estudos sobre a Histeria (1895), onde a histeria foi inserida no campo das afecções psicológicas e onde foi defendida a hipótese de uma causalidade traumática que provocaria uma divisão na consciência, base para os sintomas histéricos.

A partir daí, a história da psicanálise freudiana foi marcada por reelaborações teóricas significativas, ora aproximando-a, ora afastando-a de um modelo cientificista de compreensão dos fenômenos de adoecimento psíquico. Não cabe aqui um aprofundamento nos pormenores dessa história, devendo ser destacado, para os objetivos presentes, a forma como essas teorizações foram atravessando as críticas à psiquiatria.

Há que se reconhecer que Freud operou um importante papel naquelas críticas à psiquiatria ao possibilitar modificações no olhar sobre a dualidade normal-patológico. A introdução dos conceitos psicanalíticos (a exemplo dos conceitos de sexualidade infantil, pulsão e repressão) permitiram a Freud, desde muito cedo em sua obra, explorar o papel da cultura em processos de adoecimento. É o que se vê, por exemplo, no texto ‘Moral sexual cultural e o nervosismo moderno’, de 1908, onde ele afirmou que há:

[...] para a maioria das pessoas, um limite além do qual sua constituição não pode acompanhar as exigências da civilização. Todas as que querem ser mais nobres do que sua constituição lhes permite sucumbem à neurose; elas estariam melhores, se lhes fosse possível ser piores (Freud, 1908/2015, pp. 373-374).

Além disso, devem ser destacadas passagens onde Freud equiparou os sintomas neuróticos às formações do inconsciente da vida cotidiana, como os sonhos e atos falhos. A diferença entre o normal e o patológico seria, assim, um conceito prático: o que caracterizaria a doença seria o empobrecimento de energia psíquica a tal nível de paralisar o enfermo diante de tarefas importantes da sua vida. Do ponto de vista teórico, sugeriu Freud, “todos somos doentes, ou seja, neuróticos, pois as condições para a formação de sintomas se verificam também nas pessoas normais” (Freud, 1917/2014, p. 476).

Em consonância com as ideias e conceitos desenvolvidos, o modelo clínico freudiano também significou uma ruptura fundamental com o método anatomoclínico em vigor na medicina e perseguido pela psiquiatria. Já que as histéricas haviam lhe mostrado que a doença seria oriunda de uma moral sexual civilizada que reprime conteúdos de ordem sexual de tal forma a produzir desequilíbrios no aparelho psíquico, Freud pressupôs que a cura dos sintomas estaria na possibilidade de dar vazão a esses conteúdos. Mesmo com as significativas reelaborações teóricas posteriores, a ideia de um trabalho que se faz através da fala e do encontro entre analista e analisando vai permanecer no cerne da clínica psicanalítica.

Por esses caminhos até então esboçados, pode-se afirmar que a psicanálise construiu importantes contribuições para a crítica à psiquiatria e para o delineamento de propostas antimanicomiais, uma vez que as práticas manicomiais estavam ancoradas firmemente na nítida contraposição entre doença mental e normalidade e na profunda aposta em um projeto de cura pela via médico-hospitalar. No entanto, a relação de Freud com os valores morais de sua época e com os ditames científicos dominantes era ambígua e, na mesma psicanálise que oferece instrumentos para a crítica é possível identificar elementos que embasam formas manicomiais e opressivas de cuidado para com os então chamados doentes mentais.

Aqui podem ser colocados pelo menos dois argumentos que demonstram a cumplicidade da psicanálise com as relações de opressão presentes em nossa sociedade. O primeiro deles é apresentado por Foucault (2018), quando este afirma que o divã psicanalítico permitiu às históricas trazerem à tona seus conteúdos reprimidos, mas esses conteúdos são confidenciados ao olhar hierarquicamente superior do analista e permanecem dentro do espaço seguro e discreto do consultório. Ou seja, no espaço de escuta clínica, esses conteúdos são submetidos a uma relação de poder que, segundo o autor, reproduz as normas vigentes e impede uma mobilização das forças constituintes da sociedade disciplinar

Desse primeiro argumento, se desdobram as reivindicações por invenções de modalidades clínicas em psicanálise que tensionem a relação de proximidade desta com a psiquiatria e com o regime disciplinar. Somente a título de exemplo de modalidade clínica psicanalítica que surge nesse tensionamento, pode ser citado o modelo do Acompanhamento Terapêutico. Voltada para pessoas cujos sintomas caracterizam o que atualmente se denomina de transtorno mental grave, a clínica do Acompanhamento Terapêutico consiste em uma ruptura com o modelo convencional de cura e radicaliza a ética da psicanálise através da proposta de produzir territórios existenciais a partir da experiência do sujeito que sofre.

A apresentação de uma alternativa clínica como a do Acompanhamento Terapêutico não constitui uma tentativa de negar as críticas anteriormente mencionadas e/ou de fazer uma defesa cega diante da acusação de que a psicanálise tem um compromisso com as relações de opressão presentes em nossa sociedade. Em vez disso, pretende-se mostrar que é possível, sim, à psicanálise sustentar uma dimensão crítica através de estratégias clínicas. Nesse sentido, concorda-se com Parker e Pavon-Cuéllar (2022) quando estes afirmam que “é preciso admitir que a própria psicanálise está comprometida, que nem todos os psicanalistas são radicais, pois muitos entraram em conluio com a opressão da mulher, com a caricatura racista a até mesmo com a tortura em regimes repressivos” (Parker & Pavon-Cuéllar, 2022, p. 176).

O segundo argumento adentra ainda mais no problema central deste texto, trazendo a afirmação inquestionável de que a psicanálise e os psicanalistas, durante muito tempo, permaneceram silenciados em relação ao racismo e a seus efeitos nos processos de constituição psíquica. Em qualquer contexto isso se configura como um problema e, no caso do Brasil, representa uma espécie de calcanhar de Aquiles do campo, uma vez que o racismo é um elemento estruturante da nossa organização social.

PSICANÁLISE E RACISMO

Com um trabalho que reivindica uma psicanálise que consiga abranger a realidade concreta do racismo e suas ressonâncias psíquicas, o psiquiatra martinicano Frantz Fanon inspirou psicanalistas brasileiras como Neusa Santos Souza e Lélia Gonzalez. Em uma de suas mais conhecidas obras, o autor é enfático ao questionar se as conclusões de Freud ou de Adler – oriundas do estudo das neuroses em certos setores da civilização — poderiam ser utilizadas em uma tentativa de explicação da visão de mundo do homem de cor (Fanon, 2008). Segundo o autor:

[...] nem Freud, nem Adler, nem mesmo o cósmico Jung em suas pesquisas pensaram nos negros. No que bem tinham razão. As pessoas esquecem constantemente que a neurose não é constitutiva da realidade humana. Quer queira quer não, o complexo de Édipo longe está de surgir entre os negros (Fanon, 2008, p. 134).

No cenário brasileiro, Souza (2021) é uma das primeiras a convocar a psicanálise a pensar a emocionalidade das pessoas negras no Brasil. Se para a teoria psicanalítica, o indivíduo se constitui a partir de um modelo ideal – o ideal do ego – o argumento da autora é que, no caso de pessoas negras, o ideal do ego é branco e isso deveria ser um problema a ser enfrentado no seio da psicanálise. Em vez disso, no entanto, o que aconteceu com a psicanálise no Brasil foi da ordem de um silenciamento indisfarçável.

O recente interesse dos psicanalistas – inclusive brancos – pela temática do racismo ocorre em um contexto em que cresce o número de publicações acadêmicas, em áreas diversas, sobre as formas de reprodução do racismo em nossa sociedade. É, portanto, na medida em que o racismo é admitido como uma realidade concreta em nosso país e que o mito da democracia racial deixa de se sustentar como narrativa sobre nós mesmos, que os psicanalistas se veem provocados a repensar seu lugar de escuta e seu posicionamento ético. Entre outras coisas, diante da questão racial que se impõe, o psicanalista será compelido a reconhecer sua posição de representante de um saber da branquitude e a falar a partir desse lugar.

Com isso, vem sendo cada vez maior o número de trabalhos publicados sobre a temática racial a partir da ótica da psicanálise. Um levantamento rápido na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), realizado em junho de 2024, utilizando a combinação de descritores ‘racismo’ *and* ‘psicanálise’, identificou doze (12) artigos completos publicados entre os anos de 2000 e 2010. Em contrapartida, quando se filtra o número de publicações realizadas entre os anos de 2010 e 2024, esse número sobe para cento e onze (111).

Esses números mostram que a psicanálise e os psicanalistas parecem estar finalmente atentos às reivindicações que vinham sendo feitas já há algumas décadas. A questão que se impõe a partir de agora é como essa apropriação vai se desdobrar na produção de uma clínica. Assim descreveu Gebrin acerca de sua experiência como psicanalista branca:

Quando não dito, a relação racista muitas vezes é reatualizada na transferência e passa a ser vivida de forma muito angustiante para o analisante. Questões invisíveis para mim, até então, tratava-se da dificuldade de eu, efetivamente, suportar ocupar na transferência o mesmo lugar violento que o branco ocupa na sociedade – sem se haver com sua responsabilização. É como se eu pudesse me abster ou me ocultar até então desse lugar. Como se eu pudesse ser uma analista sem cor, não racializada, poupada da implicação em uma relação marcada pela violência (David & Assuar, 2021, p. 114).

Como pode ser percebido nessas breves explorações, a relação entre psicanálise e racismo é muito mais complexa do que se falava até alguns anos atrás. Pensar as articulações da psicanálise com o movimento antirracismo exige o desafio de colocar a própria psicanálise no divã, identificando seus não-ditos e produzindo elaborações que façam sentido diante do contexto atual.

ANTIRRACISMO, PSICANÁLISE E LUTA ANTIMANICOMIAL: APROXIMAÇÕES (IM)POSSÍVEIS

A partir do que foi exposto ao longo do capítulo, é possível considerar que o movimento antirracismo e a luta antimanicomial impõem tarefas que parecem ser da ordem do possível e, ao mesmo tempo, do impossível para a psicanálise.

Quando se pensa no tripé teoria-clínica-método de investigação, utilizado por Freud (1923) para definir o que é a psicanálise, essa tarefa parece possível, na medida em que ele articula um elemento necessariamente ao outro, enfatizando o papel primordial da clínica na elaboração de suas propostas teórico-técnicas. Assim, nesse mesmo texto Freud enfatiza que o seu modelo de intervenção clínica é voltado para um grupo específico de neuroses e dificuldades, mas que esse quadro poderia ser modificado com a experiência adquirida em outros cenários de clínica.

Isso quer dizer que a psicanálise não pode ser reduzida à teoria psicanalítica construída por Freud a partir de sua experiência com seus pacientes, mas que ela está em um perpétuo movimento de construção de acordo com os encontros e com as demandas que lhe são colocadas em contextos diversos de experiência. Ressalte-se, apenas, que essa construção precisa seguir os requisitos de rigor científico próprios da psicanálise, articulando-se com os conceitos fundamentais que norteiam o entendimento do psiquismo.

Por outro lado, quando se exige que a psicanálise ofereça uma solução para os problemas decorrentes do racismo e do funcionamento manicomial – seja no âmbito intrapsíquico, seja em uma dimensão política — percebe-se que se está diante de uma tarefa da ordem do impossível. Sobre isso, pode-se recorrer ao próprio Freud (1937) quando este afirma que governar, educar e analisar são tarefas impossíveis, pois

envolvem uma dimensão afetiva/conflitiva primordial. A dinâmica do conflito é constitutiva da realidade humana em sociedade e o modelo de sociedade que se constituiu desde a revolução industrial e da consolidação do capitalismo como modo de produção se sustenta na exclusão e opressão de grupos.

Sendo assim, o racismo e os manicômios são equivalentes no que diz respeito ao seu papel na manutenção dessa organização social. A luta antimanicomial e a luta antirracista configuram-se como movimentos que buscam desestabilizar a ordem vigente, na esperança pela construção de uma sociedade mais justa. Cabe à psicanálise e, sobretudo, aos psicanalistas, se posicionar, assumir seu posicionamento e comprometer-se com a sociedade que se pretende construir.

REFERÊNCIAS

- Amarante, P. (2007) *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. (2ª ed.) Fiocruz.
- Basaglia, F. (1985) *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Graal.
- Canguilhem, G. (2011) *O normal e o patológico* (7ª ed.). Forense Universitária.
- David, E. C. (2023) *Aquilombamento da Saúde Mental: cuidado antirracista na atenção psicossocial infanto-juvenil*. Hucitec.
- Fanon, F. (2008) *Pele Negra, Máscaras Brancas*. EDUFBA.
- Foucault, M. (2018) *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. (7ª ed.). Paz e Terra.
- Foucault, M. (2012) *História da Loucura na idade clássica*. (9ª ed.) Perspectiva.
- Foucault, M. (2006) *O poder psiquiátrico*. Martins Fontes.
- Freud, S. (1907/2014) Conferências Introdutórias à Psicanálise – Conferência XXIII. Em Freud, S. *Obras Completas*. (Vol.13) Companhia das Letras.
- Freud, S. (1908/2015). A moral sexual cultural e o nervosismo moderno. EM FREUD, S. *Obras Completas*. (Vol. 8). Companhia das Letras.
- Freud, S. (1923/2011) “Psicanálise” e “Teoria da libido”. Em FREUD, S. *Obras Completas*. (Vol.15) Companhia das Letras.
- Freud, S. (1937/2018). Análise Terminável e Interminável. Em FREUD, S. *Obras Completas*. (Vol.19) Companhia das Letras, 2018.
- Gebrin, A. (2021) O transtraumático e o inconsciente colonial. Em DAVID, E. C. & Assuar, G. *A psicanálise na encruzilhada: desafios e paradoxos perante o racismo no Brasil*. (1ª Ed). Hucitec; Sedes Sapientae.
- Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental - MTSM. (1987) *Carta de Bauru*. Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/manifesto-de->

bauru.pdf

Parker, I., & Pavón-cuéllar, D. (2022) *Psicanálise e Revolução: psicologia critica para movimentos de libertação*. Autêntica.

Pereira, M. E. C. (2007) Griesinger e as bases da “Primeira psiquiatria biológica”. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, vol. 10 (4), p. 685-691. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142007000400010>.

Sousa, N. S. (2021) *Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Zahar.

Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL

Francisca Ádila dos Santos

Marcus Eugênio Oliveira Lima

Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

A deficiência é uma característica que acompanha a espécie humana desde a sua origem. Embora já tenhamos passado por um longo período de tempo convivendo com as suas diferentes manifestações e tido “tempo suficiente” para percebê-la como uma das diferentes formas de ser e estar no mundo, compreender e reagir à deficiência nessa perspectiva não parece ser algo fácil. Isso está comprovadamente documentado na literatura sobre atitudes e formas de tratamento negativo direcionados às pessoas com deficiência (PcDs) ao longo da história (Barnes, 1997). Mesmo com os avanços alcançados pelos debates sobre diversidade e inclusão, essas pessoas ainda são percebidas como “defeituosas”, “faltantes”, “coitadas”, “dependentes” e uma série de outros adjetivos igualmente depreciativos. Ao conjunto de crenças, atitudes e comportamentos discriminatórios perante a deficiência atribui-se o termo “Capacitismo”. Ele denuncia as formas de opressão sistemática perpetradas contra as pessoas que vivenciam diferentes tipos de deficiência, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais ou psicossociais (Nario-Redmond, 2020).

Embora a história denuncie tratamentos negativos e violência praticados contra PcDs (Barnes, 1997), o interesse pelo tema é novo no escopo das ciências que tratam das condições de vulnerabilidade, exclusão e violência sociais. Datam dos anos 1980 os estudos que sistematizaram o capacitismo e que culminaram na criação do termo (Nario-Redmond, 2020). Especificamente no campo da Psicologia Social (PS), esse tema ainda reflete um interesse incipiente por parte dos investigadores, haja vista as raras linhas dedicadas pela disciplina sobre o preconceito em razão da deficiência enquanto categoria de estudo.

O presente capítulo visa alcançar dois objetivos. Primeiramente, apresentar as potencialidades da PS para o campo de investigação da deficiência e do capacitismo, tendo em vista seu vasto arcabouço teórico para compreensão das dinâmicas de opressão que permeiam diferentes grupos minoritários na sociedade. Um segundo

objetivo é delimitar o campo de pesquisas sobre esses tópicos a partir dos principais temas e teorias da área, resumindo os esforços empreendidos até o momento visando a compreensão e enfrentamento aos problemas sociais resultantes de engrenagens sociais capacitistas. Esperamos que os apontamentos ora apresentados favoreçam a construção de uma visão ampliada sobre o capacitismo e encorajem o desenvolvimento de novas pesquisas orientadas pelas diferentes teorias das quais dispõe a área.

EXPRESSÕES DO CAPACITISMO

O capacitismo é um tema central nos estudos sobre a deficiência porque oferece explicações para os inúmeros problemas sociais vivenciados pelo grupo das PcDs. São enquadrados nesse termo desde as concepções negativas sobre a deficiência, isto é, estereótipos, até o preconceito de modo global e também os comportamentos discriminatórios: excluir, agredir, dificultar o acesso, não oferecer adaptações necessárias, entre outros (Brasil, 2015). Objetivamente, o capacitismo é sistêmico, pois está presente em um nível institucional⁴¹ manifesto pelas barreiras no acesso à educação, às maiores taxas de pobreza e aos piores índices de saúde (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023). Em um nível cultural, o capacitismo é facilmente identificado pela associação da deficiência a características negativas como desamparo, dependência, assexualidade, e como resultado de um destino trágico (Nario- Redmond, 2020). Por fim, o capacitismo está também subjacente às desvantagens que emergem nas relações interpessoais entre pessoas com e sem deficiência, especificamente pelos estereótipos negativos que dificultam a inserção no mercado de trabalho e justificam a menor remuneração (IBGE, 2023).

Como visto, trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado que cria um ciclo de retroalimentação do preconceito e das desigualdades sociais em torno das pessoas com deficiência, o que mostra a importância de integrar o capacitismo na agenda de estudos sobre desigualdade e de propor alternativas para a sua redução. Especificamente no campo da psicologia social existe uma ampla variedade de teorias que oferecem contribuições teóricas e metodológicas para intervir nessas dinâmicas, cujo resultado produz estigmatização e exclusão. Na seção seguinte serão apresentados alguns entre os principais temas que são objetos de investigação da psicologia social e uma breve contextualização a respeito de como estes vêm sendo articulados ao contexto da deficiência na literatura internacional.

PSICOLOGIA SOCIAL: TEMAS E TEORIAS DE INTERESSE PARA A ÁREA

A Psicologia Social é uma área do conhecimento relativamente recente, uma vez que seu reconhecimento como área de conhecimento independente aconteceu apenas no século XX. Seu objeto de interesse situa-se na interface da psicologia e da sociologia, tendo como objetivo compreender a natureza e as causas do comportamento social, pressupondo uma interação entre os contextos individual e social (Camino, 1996). Na sequência apresentaremos alguns temas e teorias da área, selecionados com base no critério de maior número de estudos encontrados após uma busca exploratória no Portal de periódicos Capes.

TEMAS DE INTERESSE NA PSICOLOGIA SOCIAL

Atitudes

O estudo das atitudes é um tema central em PS e como consequência, foram desenvolvidas muitas definições para termo. Apesar das variações, a maioria delas enfatiza o seu papel avaliativo frente a um determinado assunto ou objeto social que envolve gostar ou não gostar e ser favorável ou desfavorável em relação a ele (Eagly & Chaiken, 2007). A perspectiva mais usualmente aplicada no estudo das atitudes consiste no modelo de três componentes que engloba dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais distintas entre si, nomeadamente o Modelo Multicomponente ou Tripartite (Eagly & Chaiken, 1998). O componente cognitivo envolve as crenças, pensamentos, percepções e conceitos sobre o objeto atitudinal. A categoria afetiva diz respeito às respostas emocionais relacionadas a um objeto, nomeadamente, sentimentos e emoções. Por fim, o componente comportamental refere-se a intenções para se comportar de determinada forma frente ao objeto atitudinal (Eagly & Chaiken, 2007).

De maneira geral, o estudo das atitudes sobre a deficiência tem sido amplamente documentado. No entanto, considerando especificamente trabalhos desenvolvidos no âmbito da PS, o número de investigações sobre o tema é reduzido. As pesquisas têm investigado, por exemplo, diferenças interculturais nas atitudes sobre a deficiência (Tseng, 1972) e a promoção de intervenções visando a mudança de atitudes negativas (Krahé & Altwasser, 2006). Entre os componentes das atitudes, o aspecto cognitivo envolve um sistema de crenças, que também são denominadas estereótipos, um tema de destaque nos estudos da PS.

Estereótipos

As pesquisas sobre estereótipos são justificadas pela sua inserção no campo das relações de dominação, exploração, segregação e isolamento. Eles são extremamente

importantes e funcionais, tendo em vista que reduzem o gasto cognitivo por meio da categorização e simplificação do mundo social complexo (Pérez-Nebra & Jesus, 2011). Os estereótipos são definidos como crenças socialmente compartilhadas sobre determinados entes, geralmente membros de uma categoria social (Pereira, 2021) e se tornam problemáticos quando rígidos ou quando são usados de forma indiscriminada para orientar as interações sociais (Pérez-Nebra & Jesus, 2011).

No campo da deficiência, os estereótipos são abordados, por exemplo, em investigações sobre manifestações implícitas e explícitas (Rohmer & Louvet, 2012), sobre ameaça dos estereótipos e suas repercussões negativas (Silverman & Cohen, 2014) e sobre diferenças do seu conteúdo considerando a deficiência em geral e deficiências específicas (Canton et al., 2022). Como mencionado, os estereótipos representam o componente cognitivo das atitudes, que ao assumir valência negativa, é referida como equivalente ao preconceito (Allport, 1954).

Preconceito

Tendo em vista a definição de preconceito enquanto atitude negativa sobre a natureza de uma pessoa devido a sua pertença a um grupo (Allport, 1954), ele integra simultaneamente os três componentes atitudinais: crenças sociais depreciativas (cognição), afetos (emoções) e disposições comportamentais (volição) negativos (Brown, 1995). O estudo do preconceito direcionado às PcDs tem se estruturado, sobretudo, por meio de abordagens experimentais, nas quais são empregadas estratégias de redução, como por exemplo, através do contato (Keenan et al., 2016). Os estudos também abordam as diferenças na expressão do preconceito com base no tipo de deficiência, no gênero e no contexto social da interação (Timmons et al., 2024). Um possível efeito imediato dos preconceitos é a discriminação, tema abordado no próximo tópico.

Discriminação

Os estudos sobre discriminação frequentemente aparecem articulados com os outros temas mencionados anteriormente. É o aspecto mais visível e nocivo nas relações intergrupais, e também o mais difícil de ser mensurado nas pesquisas de autorrelato e medidas tradicionais. Por isso, é preferível que estudos sobre discriminação sejam desenvolvidos em ambientes reais, por exemplo, identificando a quantidade de pessoas com deficiência contratadas em uma empresa (Pérez-Nebra & Jesus, 2011).

A discriminação contra pessoas com deficiência é definida como toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que cause efeitos prejudiciais ou

impedimentos frente ao exercício dos direitos e das liberdades da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Frequentemente, a literatura tem referido esse tipo de discriminação como equivalente ao capacitismo (Nario-Redmond, 2020). Os estudos sobre esse tema têm destacado fortemente a discriminação na contratação de PcDs em contextos laborais (Cohen, et al., 2019) e a discriminação institucional que ocorre mesmo em organizações voltadas para o atendimento das necessidades dessas pessoas (Radermacher et al., 2010).

TEORIAS DA PS E OS ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA

A PS aborda uma ampla variedade de temas e um sólido aparato teórico construído, sobretudo, por estudiosos interessados em propor explicações para fenômenos do campo das relações intergrupais. Na sequência, serão apresentadas brevemente algumas dessas teorias, avaliando a sua aplicabilidade aos estudos da deficiência.

Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961, na ocasião da publicação do livro “La psychanalyse, son image et son public”. Essa teoria adquiriu grande repercussão e tem fundamentado pesquisas sobre diversos tópicos em diferentes áreas do conhecimento. Moscovici definiu as Representações Sociais como “teorias” do senso comum ou “ciências coletivas”, as quais permitem interpretar e mesmo construir realidades sociais (Moscovici, 1978). Os estudos com base nessa teoria permitem a identificação da “visão de mundo” de indivíduos e grupos sobre diversos temas e como essas visões influenciam as formas de agir e se posicionar (Chaves & Silva, 2013). Para ilustrar a aplicação dessa teoria no campo da deficiência ou capacitismo, podemos mencionar os estudos sobre as representações sociais acerca da inclusão de estudantes com deficiência nas universidades (Vadillo, 2016) e sobre a relação estabelecida entre RS e as práticas discriminatórias (Espinola-Nadurille & Guadalupe, 2009).

Teoria da Crença no Mundo Justo

De acordo com esta teoria, proposta por Melvin Lerner em 1980, somos motivados a perceber o mundo e os acontecimentos sob um prisma de justiça. Nesse sentido, aprendemos e perpetuamos a ideia de que as coisas boas acontecem a pessoas boas e que as coisas más acontecem a pessoas más, ou seja, cada um tem o que merece e merece o que tem. Essa teoria descreve a nossa tendência para desenvolver mecanismos de defesa para lidar com situações que evidenciam a imprevisibilidade e a

falta de controle em relação ao futuro (Correia, 2000). Em alguma medida, as pessoas com deficiência podem despertar essa sensação tendo em vista que frequentemente elas carregam esse estigma da “vítima de um destino trágico” (Nario-Redmond, 2020). Nos estudos sobre deficiência, essa teoria tem sido utilizada para explicar as atitudes e o preconceito contra PcDs. Especificamente, está evidenciado que crer em um mundo justo medeia a relação entre contato e preconceito manifesto (Servidio et al., 2024). No que se refere às implicações para PcDs, comprovou-se que as percepções de injustiça em relação à lesão/incapacidade são centrais para os resultados físicos e psicológicos no contexto da reabilitação (Monden et al., 2016).

Teoria da ameaça integrada

Esse modelo teórico foi estruturado por Stephan e Stephan (2000) e reflete uma abordagem integrativa para análise da influência da percepção de ameaça frente ao preconceito, envolvendo simultaneamente quatro elementos: ameaças simbólicas, realistas, estereótipos e ansiedade intergrupar. No que se refere à deficiência, essa teoria foi aplicada no contexto da educação, no qual os gestores escolares percebem os alunos com deficiência como uma ameaça (às crenças, valores, desempenho profissional e recursos disponíveis) e que isso pode representar a motivação subjacente às taxas de suspensão desproporcionalmente altas contra alunos com deficiência em sala de aula (Williams et al., 2013). A ameaça percebida aos recursos também mediou a relação entre Orientação para Dominância Social (SDO) e o preconceito (Bustillos et al., 2013) entre estudantes.

Teoria da Dominância Social

A teoria da Dominância Social (Sidanius & Pratto, 1999) foi desenvolvida no âmbito dos estudos sobre conflito intergrupar e postula que as pessoas apresentam, em maior ou menor medida, uma orientação para a dominância social (ODS), levando-as a defenderem hierarquias e a se posicionarem de forma contrária à igualdade. Essa tendência para dominação do próprio grupo sobre os demais e também do indivíduo dentro do grupo gera sistemas de opressão e seria o mecanismo estruturante dos preconceitos e de todas as demais formas de dominação (Pratto et al., 1994).

Essa teoria também tem sido considerada nos estudos sobre capacitismo tendo em vista a constatação de que frequentemente as pessoas típicas exercem domínio social, enquanto PcDs experimentam falta de poder social, cultural e econômico, o que as coloca como vítimas de microagressões em diferentes âmbitos do contexto educacional (Kattari, 2015). Em outro estudo, Lampropoulos e Apostolidis (2022) demonstraram que a ODS leva a preconceito, manifesto por atitudes estigmatizantes,

como a atribuição de periculosidade.

Hipótese do contato

A Hipótese do contato (Allport, 1954) representa uma alternativa teórica e metodológica para a redução do preconceito intergrupar. Segundo o autor, o contato isoladamente não tem potencial para redução do preconceito, sendo necessário atender a algumas condições para que esse objetivo seja alcançado. Especificamente, é preciso que haja 1) igualdade de *status* entre os grupos na interação; 2) que sejam estimuladas atividades de cooperação; 3) visando alcançar um objetivo comum e 4) que haja apoio institucional estimulando o contato (Pettigrew, 1971). A literatura sobre deficiência relata a aplicação dos pressupostos teóricos da hipótese do contato em intervenções visando a redução do preconceito sobretudo no ambiente escolar (Keenan et al., 2016).

Grande parte dos estudos estruturados com base nas teorias apresentadas até aqui foca a perspectiva das pessoas sem deficiência relativamente às pessoas com deficiência. A abordagem que melhor integra a perspectiva das PcDs é descrita nos estudos fundamentados em outra teoria de grande impacto para o campo, nomeadamente a Teoria da Identidade Social.

Teoria da Identidade Social

A Teoria da Identidade Social (TIS) sistematizou o conhecimento a respeito das consequências do pertencimento e da identificação dos indivíduos ao(s) grupo(s). Além disso, ela propõe uma explicação para o surgimento do preconceito em função dessas pertenças aos grupos sociais. Especificamente, a TIS estabelece que a origem do preconceito está na busca por um autoconceito positivo e na tendência para organizar o mundo social a partir da criação de categorias ou grupos (Tajfel & Turner, 1979).

Quando não é possível desenvolver uma autoestima positiva diante da pertença a um grupo e isso gera desidentificação, a saída encontrada pelos sujeitos irá depender dos seus sistemas de crenças a respeito da natureza e estrutura das relações entre grupos sociais. Quando este ancora-se na percepção de que a sociedade é flexível e permeável, o sujeito tende a agir buscando a mobilidade social, processo que permite a passagem individual para outro grupo que avalie mais positivamente. Por outro lado, quando a sociedade é percebida como estratificada e existe forte identificação com o grupo, o indivíduo tende a agir de forma colaborativa, buscando a mudança social, o que ocorre pela utilização de estratégias coletivas para alteração do *status quo* (Tajfel & Turner, 1979). Entre as inúmeras aplicações da TIS nas investigações sobre preconceito e capacitismo, destacamos o estudo de Dirth e Branscombe (2019), cujos

resultados validam os pressupostos da teoria sobre identificação grupal e percepções de discriminação como ilegítimas. Especificamente, demonstrou-se que o endosso a modelos sociais da deficiência, que colocam em saliência uma identidade positiva, afeta a postura das pessoas com deficiência frente ao capacitismo.

ABORDAGENS BRASILEIRAS SOBRE DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO ORIENTADOS PELA PS

A fim de mapear a literatura produzida sobre deficiência e capacitismo no Brasil com base nos temas e teorias apresentados nas seções anteriores, foram feitas pesquisas na base de dados Periódicos Capes no dia 07 de junho de 2024.

TEMAS DE INTERESSE DA PS E AS PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA/CAPACITISMO NO BRASIL

Para direcionar as buscas envolvendo os temas de interesse da PS foi predefinida a referência a qualquer dos termos no assunto ou título da publicação, sem delimitação de tempo. Os critérios de inclusão adotados delimitaram os resultados para trabalhos em formato de artigos, publicados em português e revisados por pares. Foram excluídos artigos repetidos e fora do escopo da psicologia.

Inicialmente, foram utilizados os termos “atitudes AND deficiência AND psicologia”, que resultou em 29 artigos. Desses, apenas 10 são produções originárias da psicologia. Foram majoritariamente discutidas as atitudes em relação à deficiência no contexto educacional (6 estudos, e.g. Meira, 2018) e no contexto do trabalho (2 estudos). Um estudo investigou as atitudes em relação às pessoas com deficiência física e um propôs a validação de uma metodologia para gerar atitudes positivas em relação à deficiência.

Repetimos a busca com o termo “Estereótipos”, a qual retornou três artigos após delimitação com base nos critérios. Dois deles abordaram os estereótipos manifestados no contexto educacional e um discute o tema associado a percepção de servidores públicos a respeito da Lei de Cotas para PcDs (Nepomuceno & Carvalho-Freitas, 2021).

A utilização do termo “preconceito” resultou na identificação de 35 artigos, entre os quais apenas 18 atenderam aos critérios de inclusão. A grande maioria (12) enfatizou o contexto escolar/educacional ou universitário (por exemplo, Matos, 2017). O mercado de trabalho e o contexto da saúde associados a expressões de preconceito foram abordados em dois estudos cada. Um artigo examinou as vivências de pais de crianças com deficiência em meio às expressões de preconceito e um discutiu as

implicações resultantes das barreiras para comunicação.

A busca integrando o termo “discriminação” resultou em 16 artigos, entre os quais apenas quatro abordaram efetivamente a manifestação de comportamentos discriminatórios.

TEORIAS DA PS E AS PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA/CAPACITISMO NO BRASIL

Para delimitar os estudos orientados pelas teorias da PS foram realizadas buscas por meio dos mesmos critérios citados anteriormente: artigos, sem delimitação de tempo, publicados em português, revisados por pares e que contivessem os termos em qualquer parte do texto. Devido o termo capacitismo ainda ser recente na literatura brasileira e frequentemente utilizado como sinônimo de preconceito e discriminação, inserimos estes dois termos em todas as buscas realizadas. Nessa etapa não delimitamos as buscas para o campo da psicologia por entender que a área está contemplada pela aplicação das teorias.

Considerando a Teoria das Representações Sociais, a busca foi feita com base nos seguintes termos “Representações Sociais AND deficiência OR capacitismo OR preconceito OR discriminação”. Foram encontrados um total de 313 artigos entre os quais 36 abordavam a temática da deficiência/capacitismo. Os estudos focavam majoritariamente as RS sobre a educação (36%). Os demais trabalhos contemplaram práticas escolares e inclusão de pessoas com deficiência nesse ambiente.

A pesquisa sobre a teoria da Crença no Mundo Justo foi realizada com base nos mesmos descritores supracitados, acompanhados de “Crença no Mundo Justo” e encontrou um total de 4 artigos, sem nenhuma referência específica à teoria ou ao tema da deficiência.

Considerando especificamente a Teoria da Ameaça Integrada, a busca retornou 4 artigos, os quais não faziam menção à teoria, questões envolvendo a deficiência, capacitismo ou termos equivalentes. Considerando o termo “Ameaça Integrada” ao invés de “Teoria da Ameaça Integrada” foram identificados 40 artigos, mas mesmo assim, nenhum deles abordava a temática da deficiência. Um resultado semelhante foi encontrado nas buscas sobre a Teoria da Dominância Social. A busca foi feita com base nos termos “orientação para dominância social” ou “Dominância social” articulados aos demais termos. Foram encontrados 10 artigos, que novamente não se enquadraram nos critérios por não abordar a temática da deficiência.

A busca sobre a Hipótese do contato foi feita com base nos termos “teoria do contato intergrupar” ou “contato intergrupar”. Essa busca retornou um total de 115 artigos. Entre esses, 2 atendiam aos critérios de inclusão e abordavam o papel do

contato na redução dos preconceitos via educação inclusiva (Oliva, 2016) e por meio do contato indireto com os Jogos Paralímpicos transmitidos por telas, resultando em mudança de percepção em relação às capacidades das PcDs (Marques et al., 2020).

Por fim, foi realizada a busca por meio do termo “Teoria da Identidade Social” que resultou em 39 publicações. Nenhuma delas atendeu aos critérios de inclusão estabelecidos.

DISCUSSÃO

Nesse capítulo apresentamos brevemente alguns entre os principais instrumentos teóricos de pesquisa no domínio da PS e sua aplicação nos estudos sobre a deficiência e capacitismo. Para tanto, foram realizadas buscas na base de dados Periódicos Capes a fim de identificar como e em que contextos esse referencial teórico tem sido aplicado. No que se refere a utilização dos temas de interesse da PS nas investigações sobre a deficiência são expressivas as pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação, considerando todos os temas pesquisados. Outros contextos importantes como saúde e trabalho foram abordados em menor medida, e outros não foram considerados nas pesquisas identificadas nesse levantamento, a exemplo do campo da acessibilidade e lazer. Isso evidencia que o conhecimento produzido pela psicologia sobre temas como preconceitos e discriminação está restrito a um contexto em específico em detrimento dos muitos outros que integram as vivências de PcDs. Notavelmente, as pesquisas têm se encaminhado em maior medida para o estudo das atitudes e do preconceito em detrimento dos estereótipos e discriminação, que frequentemente são mencionados nos estudos, mas não enquanto objeto de investigação.

Sobre a aplicação das teorias da PS ao contexto da deficiência e do capacitismo, há maior investimento na teoria das Representações Sociais e em menor medida, na hipótese do contato. Ambas têm sido frequentemente aplicadas em estudos na área da educação. Especificamente no que se refere à hipótese do contato, esperávamos um maior número de pesquisas orientadas pelos seus pressupostos, tendo em vista a sua particular contribuição para o campo da deficiência, especificamente no que se refere à estruturação do sistema educacional brasileiro na perspectiva da educação inclusiva, que considera o potencial do contato para a redução do preconceito (Crochík, 2001). Com base nesse levantamento, as demais teorias investigadas não inspiraram pesquisas sobre a deficiência.

Destacamos que os resultados do levantamento ora empreendido não são representativos do vasto aparato teórico de que dispõe a PS. Teorias importantes do campo não foram mencionadas nesse capítulo, a exemplo da Teoria da Justificação do

Sistema, Personalidade Autoritária e a Teoria da Dissonância Cognitiva. De modo semelhante, temas de estudo potencialmente importantes para pesquisas sobre deficiência não foram abordados, como por exemplo os valores. No entanto, esses resultados fornecem uma visão ampliada sobre como a PS tem contribuído para o campo por meio da utilização do seu aparato teórico e metodológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, existe um reduzido número de pesquisas que utilizam o aporte teórico da PS para orientar os estudos sobre a deficiência. Há maior empreendimento no campo da educação, mas isso se aplica basicamente aos temas de estudo envolvendo atitudes e preconceito ou se dá fundamentalmente via Representações Sociais, que consiste em uma das teorias mais conhecidas da área.

REFERÊNCIAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Barnes, C. (1997). A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In L. Barton & M. Oliver (Orgs.), *Disability Studies: Past Present and Future* (pp. 3-24). Leeds: The Disability Press.
- Brasil (2015). *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Heinle & Heinle.
- Bustillos, A., & Silván-Ferrero, M. del P. (2013). Attitudes Toward Peers With Physical Disabilities at High School: Applying the Integrated Threat Theory. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(2), 108-119. <https://doi/10.1177/0034355212451145>
- Camino, L. (1996). Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. *Psicologia e Sociedade*, 8(1), 17-42.
- Canton, E., Hedley, D., & Spoor, J. R. (2022). The stereotype content model and disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 163(4), 480–500. <https://doi/10.1080/00224545.2021.2017253>
- Chaves, A. M., & Silva, P. L. (2013). Representações Sociais. Em A. R. R. Torres, L. Camino, M. E. O. Lima e M. E. Pereira (Ed.), *Psicologia Social: Temas e Teorias (2ª ed)* (pp. 411-462). TechnoPolitik.
- Cohen, J., Schiffler, F., Rohmer, O., Louvet, E., & Mollaret, P. (2019). Is disability really an obstacle to success? Impact of a disability simulation on motivation and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(1), 50–59. <https://doi.org/10.1111/jasp.12564>
- Correia, I. F. (2000). A teoria da crença no mundo justo e a vitimização secundária: Estudos empíricos e

- desenvolvimentos teóricos. *Psicologia*, 14(2), 251–283. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i2.514>
- Crochík, J. L. (2001). Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política*, 1(1), 67-99.
- Dirth, T. P., & Branscombe, N. R. (2019). Recognizing ableism: A social identity analysis of disabled people perceiving discrimination as illegitimate. *Journal of Social Issues*, 75(3), 786–813. <https://doi.org/10.1111/josi.12345>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi:10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 1, p. 269-322). McGraw-Hill.
- Espinola-Nadurille, M. & Guadalupe, D. (2009). Mental Disability and Discriminatory Practices: Effects of Social Representations of the Mexican Population. *International Journal of Social Psychiatry*, 55(3), 238-246. <https://doi:10.1177/0020764008093466>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], (2023). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): *Pessoas com Deficiência 2022*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>
- Kattari, S.K. (2015). Examining Ableism in Higher Education through Social Dominance Theory and Social Learning Theory. *Innov High Educ*, 40, 375–386. <https://doi/10.1007/s10755-015-9320-0>
- Keenan, C., Connolly, P., & Stevenson, C. (2016), PROTOCOL: Universal Preschool- and School-based Education Programmes for Reducing Ethnic Prejudice and Promoting Respect for Diversity among Children Aged 3-11: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 12, 1-45. <https://doi.org/10.1002/CL2.164>
- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59–69. <https://doi.org/10.1002/casp.849>
- Lampropoulos, D., & Apostolidis, T. (2022). Be autonomous or stay away! Providing evidence for autonomy beliefs as legitimizing myths for the stigma of schizophrenia. *International Journal of Social Psychology*, 37(2), 362–382. <https://doi.org/10.1080/02134748.2022.2040864>
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum Press.
- Marques, A. M., Fermino, A. L., & Souza, D. L. (2020). Jogos Paralímpicos: a experiência com “os outros” através das telas. *Revista de Educação Física*, 31(1), e-3170. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3170>
- Matos, M. D. (2017). O Processo de Inclusão no Ensino Regular. *Id on Line Revista Multidisciplinar e*

de *Psicologia*, 11(24), 64-76. <https://doi.org/10.14295/online.v11i34.671>

Meira, F. C. M. (2018). Atitude social e inclusão de surdos: impactos da obrigatoriedade de libras nos cursos de licenciatura. (2018). *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 8(1), 47-61. <https://doi.org/10.30681/ecs.v8i1.3034>

Monden, K. R., Trost, Z., Scott, W., Bogart, K. R., & Driver, S. (2016). The unfairness of it all: Exploring the role of injustice appraisals in rehabilitation outcomes. *Rehabilitation psychology*, 61(1), 44-53. <https://doi.org/10.1037/rep0000075>

Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Zahar.

Nario-Redmond, M. R. (2020). Introduction: Defining Ableism. In M. R. Nario-Redmond (Org), *Ableism: the Causes and Consequences of Disability Prejudice*. John Wiley & Sons.

Nepomuceno, M. F. & Carvalho-Freitas, M. N. (2021). Estereótipos de pessoas com deficiência: competência versus cordialidade na questão das cotas. *Interação em Psicologia*, 25(1), 66-77. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i1.71219>

Oliva, D. V. (2016). Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 349-356. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202991>

Pereira, M. E. (2021). *Estereótipos*. Edição do Autor. <https://estereotipos.net/conceitos-basicos>

Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011) Estereótipo, preconceito e discriminação. In Torres, C. V. & Neiva, E. R. (Org.). *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Artmed.

Pettigrew, T. F. (1971). *Racially separate or together?* McGraw-Hill.

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Bertram F. M. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology* 67(4) 741-763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741>

Radermacher, H., Sonn, C., Keys, C., & Duckett, P. (2010). Disability and participation: It's about us but still without us! *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(5), 333-346. <https://doi.org/10.1002/casp.1039>

Rohmer, O., & Louvet, E. (2012). Implicit measures of the stereotype content associated with disability. *The British journal of social psychology*, 51(4), 732-740. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02087.x>

Servidio, R., Cammarata, I. G., Scaffidi Abbate, C., & Boca, S. (2024). Classical and Modern Prejudice toward Individuals with Intellectual Disabilities: The Role of Experienced Contact, Beliefs in a Just World and Social Dominance Orientation. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2(3), 355. <https://doi.org/10.3390/ijerph21030355>

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and*

oppression. Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9781139175043>

Silverman, A. M., & Cohen, G. L. (2014). Stereotypes as Stumbling-Blocks: How Coping with Stereotype Threat Affects Life Outcomes for People With Physical Disabilities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(10), 1330-1340. <https://doi/10.1177/0146167214542800>

Stephan, W. G. & Stephan, C. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed). *Reducing prejudice and discrimination*. Lawrence Erlbaum Associates.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of inter-group relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

Timmons, S., McGinnity, F., & Carroll, E. (2024). Ableism differs by disability, gender and social context: Evidence from vignette experiments. *The British journal of social psychology*, 63(2), 637–657. <https://doi.org/10.1111/bjso.12696>

Tseng, M. S. (1972). Attitudes toward the Disabled—A Cross-Cultural Study. *The Journal of Social Psychology*, 87(2), 311–312. <https://doi-org.ez20.periodicos.capes.gov.br/10.1080/00224545.1972.9922527>

Vadillo, R. C. (2016). Discapacidad y educación superior: Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es.

Williams, J. L., Pazey, B., Shelby, L., & Yates, J. R. (2013). The Enemy Among Us: Do School Administrators Perceive Students with Disabilities as a Threat? *NASSP Bulletin*, 97(2), 139-165. <https://doi/10.1177/0192636512473507>

⁴¹ Essa discussão foi proposta por Lima (2023), que aborda os planos de manifestação do racismo no Brasil.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagens

[4](#), [10](#), [25](#), [26](#), [51](#), [87](#), [107](#), [133](#), [176](#), [177](#), [181](#), [195](#), [207](#), [244](#), [247](#), [252](#)

Acessibilidade

[84](#), [101](#), [103](#), [106](#), [107](#), [249](#), [252](#)

Acesso

[20](#), [21](#), [28](#), [34](#), [36](#), [56](#), [57](#), [65](#), [66](#), [78](#), [79](#), [81](#), [84](#), [85](#), [88](#), [89](#), [90](#), [102](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [109](#), [110](#), [114](#), [131](#), [149](#), [150](#), [180](#), [184](#), [185](#), [187](#), [188](#), [190](#), [202](#), [216](#), [227](#), [228](#), [229](#), [243](#), [250](#), [252](#)

Adolescência

[4](#), [8](#), [9](#), [40](#), [130](#), [131](#), [132](#), [133](#), [136](#), [252](#)

Afeto

[34](#), [39](#), [45](#), [94](#), [149](#), [160](#), [162](#), [165](#), [167](#), [168](#), [170](#), [173](#), [244](#), [252](#)

Agências socializadoras

[8](#), [252](#)

Alienação

[30](#), [35](#), [37](#), [70](#), [71](#), [194](#), [195](#), [234](#), [235](#), [236](#), [252](#)

Alíngua

[171](#), [252](#)

Ambiente acadêmico

[4](#), [8](#), [101](#), [102](#), [104](#), [107](#), [109](#), [194](#), [207](#), [252](#)

Análise das implicações

[70](#), [71](#), [252](#)

Análise de contingências sociais

[5](#), [10](#), [211](#), [252](#)

Análise do comportamento

[13](#), [18](#), [53](#), [211](#), [213](#), [214](#), [218](#), [219](#), [252](#)

Análise do discurso

[208](#), [209](#), [252](#)

Análise fatorial confirmatória

[252](#)

Análise institucional

[8](#), [69](#), [70](#), [72](#), [143](#), [253](#)

Angústia

[4](#), [10](#), [121](#), [165](#), [166](#), [167](#), [168](#), [169](#), [170](#), [171](#), [172](#), [173](#), [174](#), [175](#), [203](#), [253](#)

Anonimato

[185](#), [188](#), [253](#)

Ansiedade

[22](#), [23](#), [46](#), [49](#), [93](#), [94](#), [95](#), [116](#), [122](#), [180](#), [182](#), [185](#), [217](#), [246](#), [253](#)

Antecipação da rejeição

[41](#), [45](#), [253](#)

Antirracismo

[226](#), [236](#), [239](#), [253](#)

Aplicações

[178](#), [187](#), [189](#), [247](#), [253](#)

Arqueologia

[204](#), [205](#), [208](#), [209](#), [253](#)

Arquivo

[10](#), [110](#), [194](#), [201](#), [204](#), [205](#), [206](#), [207](#), [208](#), [209](#), [220](#), [253](#), [265](#)

Arte

[7](#), [10](#), [12](#), [13](#), [16](#), [17](#), [25](#), [27](#), [30](#), [31](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [43](#), [47](#), [50](#), [54](#), [62](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [70](#), [78](#), [79](#), [80](#), [88](#), [93](#), [102](#), [103](#), [106](#), [107](#), [109](#), [112](#), [116](#), [122](#), [131](#), [133](#), [140](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [146](#), [156](#), [157](#), [159](#), [161](#), [163](#), [165](#), [166](#), [167](#), [169](#), [170](#), [173](#), [174](#), [176](#), [177](#), [179](#), [180](#), [181](#), [184](#), [193](#), [194](#), [199](#), [202](#), [203](#), [204](#), [207](#), [215](#), [216](#), [218](#), [223](#), [225](#), [233](#), [234](#), [236](#), [242](#), [246](#), [248](#), [253](#)

Atitudes

[4](#), [8](#), [13](#), [15](#), [40](#), [43](#), [49](#), [54](#), [62](#), [77](#), [78](#), [88](#), [95](#), [97](#), [101](#), [102](#), [107](#), [109](#), [131](#), [211](#), [214](#), [226](#), [229](#), [242](#), [243](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [249](#), [253](#)

Autoconhecimento

[176](#), [253](#)

Autoeficácia docente

[97](#), [99](#), [253](#)

Autolesão

[95](#), [122](#), [253](#)

Autonomia

[4](#), [8](#), [29](#), [30](#), [31](#), [36](#), [37](#), [71](#), [95](#), [124](#), [135](#), [143](#), [176](#), [194](#), [253](#)

Avaliação auditiva

[114](#), [253](#)

Avaliação biopsicossocial

[4](#), [8](#), [101](#), [104](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [254](#)

Avaliação psicológica

[112](#), [114](#), [116](#), [123](#), [137](#), [254](#)

Avaliação subjetiva

[115](#), [254](#)

B

Barreiras

[84](#), [88](#), [89](#), [101](#), [102](#), [104](#), [106](#), [107](#), [109](#), [113](#), [138](#), [155](#), [184](#), [185](#), [229](#), [243](#), [248](#), [254](#)

Behaviorismo

[254](#)

Bem-estar

[6](#), [22](#), [23](#), [25](#), [46](#), [47](#), [50](#), [61](#), [80](#), [82](#), [89](#), [96](#), [113](#), [115](#), [116](#), [119](#), [120](#), [122](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [254](#)

Bissexualidade

[44](#), [46](#), [47](#), [53](#), [254](#)

BNCC

[176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [181](#), [182](#), [254](#)

Branquitude

[5](#), [10](#), [75](#), [80](#), [81](#), [160](#), [222](#), [227](#), [228](#), [230](#), [231](#), [232](#), [239](#), [254](#)

Brutalismo

[161](#), [162](#), [164](#), [254](#)

C

Câncer de mama

[4](#), [8](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [127](#), [128](#), [254](#), [263](#)

Capacitismo

[4](#), [5](#), [8](#), [10](#), [11](#), [86](#), [92](#), [101](#), [105](#), [109](#), [146](#), [160](#), [242](#), [243](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#), [254](#)

Clarice Lispector

[4](#), [10](#), [165](#), [166](#), [167](#), [169](#), [170](#), [173](#), [174](#), [175](#), [254](#)

Classificação Hierárquica Descendente

[56](#), [57](#), [59](#), [254](#)

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

[101](#), [255](#)

Clínica psicanalítica

[165](#), [166](#), [237](#), [238](#), [255](#)

Clínica psicológica

[4](#), [8](#), [111](#), [112](#), [114](#), [116](#), [255](#)

Cognitivismo

[255](#)

Compensação

[8](#), [68](#), [72](#), [134](#), [135](#), [136](#), [255](#)

Competências socioemocionais

[255](#)

Comportamento

[10](#), [13](#), [15](#), [18](#), [23](#), [43](#), [44](#), [49](#), [53](#), [76](#), [77](#), [80](#), [96](#), [97](#), [99](#), [112](#), [116](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [133](#), [158](#), [160](#), [169](#), [177](#), [181](#), [186](#), [187](#), [188](#), [203](#), [211](#), [212](#), [213](#), [214](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [219](#), [222](#), [224](#), [226](#), [242](#), [243](#), [248](#), [250](#), [252](#), [255](#),

Comportamento verbal

[10](#), [211](#), [214](#), [215](#), [216](#), [218](#), [219](#), [255](#)

Comprometimento cognitivo

[113](#), [114](#), [115](#), [255](#)

Comunicação

[12](#), [39](#), [88](#), [89](#), [106](#), [107](#), [108](#), [112](#), [114](#), [123](#), [131](#), [158](#), [178](#), [184](#), [185](#), [187](#), [188](#), [189](#), [207](#), [212](#), [222](#), [223](#), [231](#), [248](#), [255](#)

Comunidade Verbal

[214](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [219](#), [255](#)

Conceito

[4](#), [6](#), [7](#), [8](#), [20](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [31](#), [38](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [53](#), [54](#), [55](#), [57](#), [58](#), [60](#), [61](#), [62](#), [72](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [88](#), [89](#), [97](#), [100](#), [101](#), [105](#), [110](#), [113](#), [122](#), [123](#), [130](#), [131](#), [132](#), [135](#), [136](#), [142](#), [145](#), [159](#), [182](#), [185](#), [189](#), [192](#), [193](#), [197](#), [202](#), [203](#), [204](#), [208](#), [211](#), [212](#), [214](#), [215](#), [218](#), [219](#), [225](#), [226](#), [227](#), [229](#), [231](#), [232](#), [237](#), [240](#), [242](#), [243](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [251](#), [255](#), [269](#),

Conhecimento social

[10](#), [213](#), [214](#), [255](#)

Construção social do conhecimento

[211](#), [213](#), [255](#)

Contingências sociais

[5](#), [10](#), [211](#), [214](#), [217](#), [218](#), [252](#), [256](#)

Corpo

[24](#), [30](#), [31](#), [32](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [47](#), [53](#), [55](#), [56](#), [58](#), [59](#), [62](#), [78](#), [82](#), [103](#), [105](#), [108](#), [109](#),
[110](#), [115](#), [121](#), [131](#), [142](#), [145](#), [151](#), [154](#), [155](#), [156](#), [157](#), [158](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [163](#),
[165](#), [168](#), [169](#), [171](#), [177](#), [178](#), [187](#), [190](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [196](#), [197](#), [198](#), [199](#), [202](#),
[205](#), [207](#), [209](#), [212](#), [219](#), [233](#), [236](#), [256](#)

Crença no mundo justo

[245](#), [248](#), [250](#), [256](#)

Crenças em saúde

[120](#), [123](#), [125](#), [256](#)

Crianças

[37](#), [55](#), [59](#), [62](#), [67](#), [74](#), [79](#), [80](#), [82](#), [84](#), [103](#), [104](#), [116](#), [132](#), [133](#), [137](#), [138](#), [152](#), [155](#),
[162](#), [180](#), [184](#), [226](#), [232](#), [248](#), [256](#)

Culpa

[43](#), [48](#), [49](#), [55](#), [124](#), [155](#), [158](#), [161](#), [227](#), [256](#)

Cultura

[8](#), [12](#), [13](#), [15](#), [16](#), [17](#), [25](#), [26](#), [29](#), [30](#), [32](#), [33](#), [37](#), [38](#), [40](#), [41](#), [42](#), [45](#), [55](#), [62](#), [65](#), [66](#), [74](#),
[75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [89](#), [94](#), [100](#), [102](#), [104](#), [105](#), [107](#), [110](#), [119](#), [122](#),
[130](#), [133](#), [143](#), [145](#), [148](#), [158](#), [161](#), [163](#), [165](#), [177](#), [183](#), [184](#), [185](#), [187](#), [188](#), [189](#), [194](#),
[196](#), [197](#), [201](#), [203](#), [209](#), [210](#), [212](#), [214](#), [216](#), [223](#), [224](#), [225](#), [226](#), [227](#), [228](#), [229](#), [230](#),
[233](#), [235](#), [237](#), [240](#), [243](#), [244](#), [246](#), [251](#), [256](#), [269](#)

Cultural virtual

[256](#)

Cyberhate

[4](#), [10](#), [184](#), [185](#), [186](#), [187](#), [188](#), [190](#), [256](#)

D

Declínio auditivo

[112](#), [113](#), [114](#), [115](#), [116](#), [256](#)

Deficiência

[4](#), [5](#), [8](#), [11](#), [21](#), [26](#), [84](#), [85](#), [86](#), [88](#), [89](#), [90](#), [92](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [110](#), [113](#), [114](#), [116](#), [133](#), [146](#), [160](#), [242](#), [243](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [251](#), [256](#), [268](#)

Deficiência auditiva

[114](#), [256](#)

Depressão

[22](#), [23](#), [47](#), [49](#), [67](#), [94](#), [95](#), [99](#), [112](#), [113](#), [116](#), [122](#), [180](#), [185](#), [257](#)

Derrida

[204](#), [205](#), [209](#), [257](#)

Desafios

[4](#), [8](#), [10](#), [20](#), [25](#), [42](#), [53](#), [63](#), [72](#), [87](#), [88](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [106](#), [113](#), [122](#), [125](#), [133](#), [134](#), [135](#), [137](#), [152](#), [163](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [181](#), [186](#), [187](#), [188](#), [189](#), [200](#), [240](#), [257](#)

Desenvolvimentismo

[68](#), [69](#), [72](#), [257](#)

Desenvolvimento humano

[13](#), [14](#), [17](#), [101](#), [132](#), [135](#), [176](#), [183](#), [257](#)

Desenvolvimento positivo juvenil

[133](#), [257](#)

Desenvolvimento socioemocional

[176](#), [178](#), [180](#), [181](#), [257](#)

Desenvolvimento sustentável

[6](#), [64](#), [65](#), [69](#), [72](#), [85](#), [88](#), [89](#), [257](#), [267](#)

Desfechos neuropsiquiátricos

[112](#), [114](#), [257](#)

Desigualdade social

[22](#), [257](#)

Detecção automática

[186](#), [187](#), [188](#), [257](#)

Diagnóstico

[67](#), [68](#), [105](#), [107](#), [109](#), [113](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [127](#), [154](#), [257](#)

Direitos humanos

[12](#), [15](#), [16](#), [54](#), [67](#), [69](#), [76](#), [79](#), [84](#), [86](#), [103](#), [105](#), [109](#), [110](#), [131](#), [143](#), [151](#), [186](#), [235](#), [257](#)

Discriminação

[8](#), [22](#), [23](#), [24](#), [26](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [48](#), [61](#), [63](#), [74](#), [75](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [82](#), [86](#), [88](#), [105](#), [113](#), [130](#), [131](#), [185](#), [225](#), [226](#), [227](#), [228](#), [230](#), [236](#), [244](#), [245](#), [247](#), [248](#), [249](#), [251](#), [257](#)

Discurso

[30](#), [31](#), [35](#), [37](#), [43](#), [47](#), [52](#), [53](#), [57](#), [58](#), [62](#), [66](#), [70](#), [82](#), [144](#), [146](#), [151](#), [155](#), [167](#), [174](#), [184](#), [189](#), [190](#), [192](#), [194](#), [196](#), [197](#), [198](#), [199](#), [200](#), [203](#), [205](#), [206](#), [208](#), [209](#), [211](#), [216](#), [217](#), [218](#), [222](#), [223](#), [228](#), [229](#), [230](#), [231](#), [233](#), [234](#), [252](#), [257](#), [258](#)

Discurso de ódio

[184](#), [190](#), [222](#), [229](#), [258](#)

Diversidade

[6](#), [8](#), [11](#), [26](#), [33](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [45](#), [46](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [55](#), [65](#), [76](#), [77](#), [80](#), [81](#), [85](#), [87](#), [88](#), [89](#), [136](#), [177](#), [187](#), [188](#), [212](#), [224](#), [225](#), [242](#), [258](#),

Diversidade de gênero

[42](#), [258](#)

Diversidade sexual

[8](#), [40](#), [41](#), [43](#), [45](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [258](#)

Docência

[99](#), [101](#), [232](#), [258](#)

Doença

[46](#), [96](#), [102](#), [103](#), [105](#), [106](#), [111](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [134](#), [135](#), [154](#), [155](#), [202](#), [203](#), [211](#), [217](#), [222](#), [235](#), [237](#), [241](#), [258](#), [275](#)

E

Educação

[4](#), [8](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [21](#), [27](#), [28](#), [41](#), [42](#), [51](#), [53](#), [54](#), [65](#), [68](#), [69](#), [71](#), [72](#), [74](#), [75](#), [78](#), [79](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [94](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [102](#), [104](#), [105](#), [106](#), [109](#), [110](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [131](#), [138](#), [143](#), [145](#), [150](#), [154](#), [157](#), [162](#), [176](#), [178](#), [181](#), [182](#), [183](#), [190](#), [209](#), [210](#), [231](#), [243](#), [246](#), [248](#), [249](#), [250](#), [251](#), [258](#), [270](#)

Educação básica

[4](#), [8](#), [75](#), [84](#), [85](#), [99](#), [100](#), [131](#), [176](#), [178](#), [181](#), [182](#), [258](#)

Educação continuada

[88](#), [258](#)

Educação de qualidade

[85](#), [88](#), [89](#), [258](#)

Educação inclusiva

[16](#), [42](#), [88](#), [89](#), [91](#), [102](#), [104](#), [105](#), [110](#), [248](#), [249](#), [251](#), [258](#)

Efeito Lukács

[70](#), [258](#)

Embotamento

[155](#), [156](#), [160](#), [258](#)

Emoção vital

[4](#), [10](#), [154](#), [160](#), [161](#), [163](#), [259](#)

Emoções

[4](#), [10](#), [94](#), [95](#), [113](#), [120](#), [124](#), [154](#), [155](#), [156](#), [160](#), [162](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [181](#), [182](#), [244](#), [259](#)

Empoderamento

[89](#), [259](#)

Enfrentamento

[8](#), [11](#), [24](#), [26](#), [46](#), [47](#), [50](#), [80](#), [81](#), [112](#), [114](#), [115](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [131](#), [135](#), [234](#), [242](#), [259](#), [260](#)

Ensino

[4](#), [8](#), [17](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [30](#), [44](#), [61](#), [75](#), [79](#), [82](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [97](#), [99](#), [100](#), [104](#), [105](#), [106](#), [131](#), [140](#), [141](#), [144](#), [145](#), [154](#), [166](#), [167](#), [178](#), [182](#), [250](#), [259](#), [267](#)

Envelhecimento bem-sucedido

[134](#), [135](#), [136](#), [259](#)

Envelhecimento positivo

[134](#), [135](#), [136](#), [259](#)

Envelhecimento saudável

[134](#), [135](#), [259](#)

Equidade

[87](#), [89](#), [102](#), [104](#), [109](#), [259](#)

Equipe de saúde

[124](#), [259](#)

Escassez

[112](#), [114](#), [177](#), [178](#), [179](#), [181](#), [259](#)

Escola

[4](#), [8](#), [10](#), [17](#), [20](#), [27](#), [30](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [49](#), [52](#), [61](#), [62](#), [72](#), [73](#), [74](#), [75](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [87](#), [91](#), [93](#), [94](#), [96](#), [97](#), [99](#), [100](#), [102](#), [104](#), [105](#), [133](#), [138](#), [141](#), [143](#), [154](#), [156](#), [157](#), [158](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [181](#), [182](#), [235](#), [246](#), [248](#), [251](#), [259](#), [263](#)

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

[93](#), [259](#)

Escolha

[29](#), [33](#), [34](#), [37](#), [39](#), [40](#), [42](#), [43](#), [56](#), [60](#), [68](#), [72](#), [94](#), [132](#), [135](#), [136](#), [141](#), [195](#), [203](#), [214](#), [259](#)

Escrita de rasura

[173](#), [259](#)

Escrita em abismo

[4](#), [10](#), [165](#), [166](#), [167](#), [169](#), [170](#), [173](#), [174](#), [260](#)

Escrita feminina

[260](#)

Escrita orientada ao real

[10](#), [166](#), [169](#), [173](#), [260](#)

Esquiva

[113](#), [260](#)

Essencialismo

[5](#), [10](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [197](#), [198](#), [199](#), [200](#), [260](#)

Estadiamento

[121](#), [125](#), [260](#)

Estado

[14](#), [16](#), [21](#), [22](#), [29](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [45](#), [46](#), [52](#), [62](#), [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [71](#), [72](#), [76](#), [79](#), [85](#), [86](#), [94](#), [99](#), [100](#), [101](#), [104](#), [109](#), [114](#), [135](#), [144](#), [149](#), [151](#), [156](#), [157](#), [158](#), [160](#), [161](#), [170](#), [180](#), [190](#), [214](#), [222](#), [225](#), [230](#), [236](#), [247](#), [260](#)

Estatuto do idoso

[134](#), [260](#)

Estereótipo

[24](#), [25](#), [26](#), [40](#), [45](#), [47](#), [58](#), [62](#), [63](#), [75](#), [77](#), [78](#), [82](#), [89](#), [113](#), [130](#), [131](#), [132](#), [134](#), [135](#), [136](#), [194](#), [229](#), [230](#), [243](#), [244](#), [246](#), [247](#), [249](#), [251](#), [260](#)

Estigma

[8](#), [20](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [41](#), [43](#), [44](#), [45](#), [48](#), [49](#), [50](#), [53](#), [57](#), [76](#), [79](#), [80](#), [81](#), [86](#), [92](#), [97](#), [113](#), [116](#), [124](#), [125](#), [132](#), [177](#), [243](#), [245](#), [246](#), [260](#),

Estigma social

[113](#), [260](#)

Estratégias ativas

[85](#), [86](#), [260](#)

Estratégias de enfrentamento

[8](#), [50](#), [112](#), [114](#), [115](#), [120](#), [122](#), [124](#), [260](#)

Estresse de minorias

[4](#), [8](#), [20](#), [23](#), [24](#), [26](#), [40](#), [50](#), [53](#), [260](#)

Estresse docente

[260](#)

Estresse Traumático Secundário

[95](#), [98](#), [260](#)

Estressores

[20](#), [22](#), [23](#), [40](#), [42](#), [44](#), [45](#), [46](#), [49](#), [95](#), [120](#), [122](#), [132](#), [261](#)

Estudante

[4](#), [8](#), [21](#), [23](#), [25](#), [27](#), [39](#), [41](#), [43](#), [44](#), [56](#), [79](#), [84](#), [85](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [100](#), [101](#), [102](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [141](#), [176](#), [178](#), [179](#), [181](#), [182](#), [214](#), [226](#), [245](#), [246](#), [261](#)

Estudos

[6](#), [7](#), [8](#), [10](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [22](#), [24](#), [38](#), [40](#), [41](#), [42](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [53](#), [54](#), [55](#), [61](#), [63](#), [67](#), [68](#), [72](#), [74](#), [76](#), [77](#), [81](#), [82](#), [83](#), [92](#), [97](#), [98](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [106](#), [109](#), [110](#), [114](#), [116](#), [119](#), [133](#), [143](#), [175](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [181](#), [182](#), [193](#), [194](#), [203](#), [222](#), [226](#), [229](#), [231](#), [236](#), [237](#), [242](#), [243](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [261](#)

Etarismo

[4](#), [8](#), [9](#), [130](#), [131](#), [132](#), [136](#), [137](#), [138](#), [146](#), [261](#)

Etnia

[30](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [80](#), [105](#), [148](#), [185](#), [231](#), [233](#), [261](#)

Etnicização

[XXX](#)

Étnico-racial

[4](#), [8](#), [74](#), [75](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [261](#), [274](#)

Evitação experiencial

[112](#), [113](#), [116](#), [261](#)

Exclusão

[8](#), [12](#), [15](#), [16](#), [43](#), [44](#), [46](#), [77](#), [81](#), [83](#), [88](#), [101](#), [115](#), [131](#), [147](#), [188](#), [198](#), [226](#), [227](#), [233](#), [236](#), [240](#), [242](#), [243](#), [245](#), [261](#)

Experiência

[4](#), [8](#), [10](#), [24](#), [29](#), [30](#), [31](#), [34](#), [36](#), [38](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [47](#), [48](#), [49](#), [51](#), [62](#), [69](#), [76](#), [79](#), [80](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [101](#), [106](#), [109](#), [113](#), [114](#), [115](#), [116](#), [122](#), [124](#), [130](#), [140](#), [141](#), [142](#), [143](#), [145](#), [148](#), [155](#), [161](#), [163](#), [167](#), [169](#), [170](#), [172](#), [174](#), [180](#), [188](#), [192](#), [207](#), [214](#), [219](#), [224](#), [227](#), [234](#), [235](#), [238](#), [239](#), [240](#), [250](#), [261](#)

Exploração

[4](#), [8](#), [64](#), [66](#), [67](#), [70](#), [71](#), [72](#), [148](#), [194](#), [197](#), [225](#), [233](#), [236](#), [244](#), [261](#),

Exploração de óleo e gás offshore

[261](#)

Expressões faciais

[176](#), [177](#), [178](#), [180](#), [181](#), [182](#), [261](#)

F

Fadiga por paixão

[95](#), [262](#)

Faixa etária

[102](#), [178](#), [262](#)

Fake news

[186](#), [189](#), [222](#), [262](#)

Família

[22](#), [23](#), [30](#), [33](#), [34](#), [42](#), [43](#), [45](#), [46](#), [49](#), [50](#), [62](#), [67](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [84](#), [88](#), [120](#), [122](#), [130](#), [133](#), [151](#), [156](#), [157](#), [163](#), [204](#), [228](#), [231](#), [235](#), [262](#)

Feminino em psicanálise

[262](#)

Feminismo

[62](#), [149](#), [150](#), [151](#), [152](#), [153](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [196](#), [197](#), [199](#), [200](#), [262](#)

Flexibilidade psicológica

[113](#), [115](#), [116](#), [262](#)

Formação de professores

[91](#), [93](#), [99](#), [262](#)

Formulário

[32](#), [101](#), [107](#), [108](#), [109](#), [262](#)

Foucault

[10](#), [30](#), [31](#), [144](#), [145](#), [201](#), [203](#), [204](#), [205](#), [206](#), [208](#), [209](#), [210](#), [213](#), [220](#), [234](#), [236](#), [237](#), [240](#), [262](#)

G

Generalização

[131](#), [178](#), [179](#), [181](#), [200](#), [262](#)

Gênero

[4](#), [7](#), [8](#), [10](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [26](#), [30](#), [31](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [38](#), [39](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [53](#), [54](#), [55](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [65](#), [77](#), [79](#), [105](#), [114](#), [146](#), [147](#), [148](#), [149](#), [150](#), [151](#), [152](#), [153](#), [163](#), [185](#), [192](#), [193](#), [197](#), [233](#), [244](#), [258](#), [262](#), [266](#), [268](#)

George Larrosa

[262](#)

Georges Bataille

[263](#)

H

Habilidades socioemocionais

[4](#), [10](#), [89](#), [176](#), [177](#), [178](#), [180](#), [181](#), [182](#), [263](#)

Heterocissexismo

[263](#)

Homossexualidade

[52](#), [53](#), [60](#), [150](#), [263](#)

Humanização

[79](#), [85](#), [263](#)

Humor

[5](#), [10](#), [42](#), [55](#), [62](#), [222](#), [223](#), [224](#), [225](#), [226](#), [227](#), [228](#), [229](#), [230](#), [231](#), [232](#), [263](#),

Humor racista

[5](#), [10](#), [222](#), [227](#), [229](#), [230](#), [263](#)

I

Identidade de gênero

[10](#), [42](#), [44](#), [46](#), [48](#), [49](#), [50](#), [58](#), [263](#)

Identidade social

[21](#), [59](#), [92](#), [184](#), [225](#), [246](#), [247](#), [248](#), [263](#), [275](#)

Idoso

[18](#), [112](#), [113](#), [130](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [185](#), [260](#), [263](#)

Igualdade de gênero

[152](#), [153](#), [263](#)

Impacto psicológico do câncer de mama

[120](#), [121](#), [263](#)

Impactos ambientais

[66](#), [263](#)

Inclusão

[4](#), [8](#), [14](#), [15](#), [21](#), [79](#), [84](#), [85](#), [87](#), [88](#), [89](#), [101](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [109](#), [110](#), [136](#), [137](#), [179](#), [195](#), [242](#), [245](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [263](#), [264](#)

Inclusão escolar

[84](#), [263](#)

Inconsciente

[XXXX](#), [XXXX](#), [XXXX](#), [XXXX](#), [XXXX](#), [XXXX](#), [XXXX](#), [XXXX](#), [XX](#), [XX](#), [XX](#)

Índice de funcionalidade brasileiro modificado

[101](#), [106](#), [264](#)

Individualismo metodológico

[214](#), [264](#)

infamiliar

[172](#), [174](#), [264](#)

Infância

[55](#), [58](#), [79](#), [80](#), [131](#), [132](#), [154](#), [180](#), [264](#)

Instrumentos

[55](#), [67](#), [106](#), [109](#), [114](#), [115](#), [123](#), [177](#), [178](#), [179](#), [182](#), [224](#), [226](#), [237](#), [249](#), [264](#)

Inteligência artificial

[186](#), [264](#)

Intervenções psicológicas

[123](#), [264](#)

Invenção

[30](#), [34](#), [35](#), [36](#), [38](#), [234](#), [236](#), [264](#)

IRAMUTEQ

[56](#), [264](#)

Isolamento social

[112](#), [116](#), [264](#)

J

Jogo

[29](#), [62](#), [69](#), [86](#), [87](#), [140](#), [141](#), [142](#), [143](#), [144](#), [159](#), [174](#), [193](#), [196](#), [197](#), [204](#), [205](#), [207](#),
[223](#), [231](#), [248](#), [250](#), [264](#)

L

Legislação

[65](#), [67](#), [86](#), [264](#)

Lei Brasileira de Inclusão

[104](#), [105](#), [110](#), [250](#), [264](#)

Leitura

[4](#), [6](#), [10](#), [24](#), [26](#), [29](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [44](#), [51](#), [132](#), [140](#), [141](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [146](#),
[147](#), [150](#), [153](#), [167](#), [170](#), [174](#), [192](#), [207](#), [208](#), [209](#), [264](#), [265](#)

Leitura intensiva

[141](#), [143](#), [144](#), [265](#)

Liberalismo

[64](#), [68](#), [149](#), [265](#), [267](#)

Liberdade

[4](#), [10](#), [32](#), [37](#), [67](#), [82](#), [105](#), [145](#), [149](#), [150](#), [153](#), [184](#), [185](#), [186](#), [187](#), [189](#), [199](#), [200](#), [229](#),
[245](#), [265](#),

Liberdade de expressão

[4](#), [10](#), [184](#), [185](#), [186](#), [187](#), [189](#), [229](#), [265](#)

Licenciamento Ambiental Federal

[67](#), [265](#)

Limitações

[72](#), [90](#), [103](#), [107](#), [113](#), [115](#), [116](#), [134](#), [136](#), [177](#), [189](#), [196](#), [265](#)

Linguagem

[13](#), [17](#), [18](#), [69](#), [76](#), [108](#), [114](#), [116](#), [157](#), [165](#), [167](#), [168](#), [169](#), [170](#), [174](#), [177](#), [179](#), [181](#),
[186](#), [187](#), [189](#), [215](#), [216](#), [218](#), [219](#), [265](#), [270](#)

Linha de pesquisa

[12](#), [15](#), [101](#), [140](#), [143](#), [144](#), [145](#), [201](#), [212](#), [265](#)

Literacia em Saúde Mental

[93](#), [96](#), [97](#), [98](#), [265](#)

Literatura

[10](#), [20](#), [22](#), [23](#), [24](#), [26](#), [43](#), [45](#), [46](#), [51](#), [53](#), [63](#), [74](#), [80](#), [88](#), [98](#), [100](#), [102](#), [104](#), [111](#), [112](#),
[114](#), [117](#), [130](#), [137](#), [165](#), [166](#), [167](#), [169](#), [171](#), [172](#), [173](#), [174](#), [179](#), [182](#), [195](#), [199](#), [212](#),
[224](#), [229](#), [242](#), [243](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [265](#), [270](#)

Loucura

[234](#), [235](#), [236](#), [240](#), [265](#)

Luta Antimanicomial

[5](#), [11](#), [233](#), [234](#), [236](#), [239](#), [240](#), [265](#)

M

Mal de arquivo

[204](#), [205](#), [209](#), [265](#)

Manejo transferencial

[265](#)

Manicômio

[233](#), [234](#), [235](#), [236](#), [240](#), [266](#)

Materialidade

[34](#), [196](#), [200](#), [206](#), [266](#)

Materialismo

[199](#), [266](#)

Matriz energética

[266](#)

Matriz socioemocional

[266](#)

Memória

[30](#), [65](#), [70](#), [112](#), [113](#), [137](#), [140](#), [141](#), [209](#), [218](#), [266](#)

Método

[5](#), [7](#), [10](#), [24](#), [25](#), [26](#), [54](#), [55](#), [70](#), [72](#), [85](#), [92](#), [106](#), [136](#), [178](#), [188](#), [195](#), [201](#), [202](#), [203](#), [204](#), [206](#), [207](#), [208](#), [210](#), [220](#), [234](#), [237](#), [239](#), [266](#)

Metodologia

[20](#), [24](#), [85](#), [87](#), [89](#), [91](#), [177](#), [179](#), [181](#), [202](#), [207](#), [208](#), [209](#), [247](#), [266](#),

Metodologia da problematização

[85](#), [89](#), [91](#), [266](#)

Minorias de gênero

[41](#), [44](#), [46](#), [48](#), [49](#), [266](#)

Minorias sexuais

[4](#), [8](#), [20](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [266](#)

Minoritarizados

[266](#)

Mitigação

[8](#), [68](#), [71](#), [266](#)

Modelo social

[86](#), [101](#), [103](#), [104](#), [106](#), [266](#)

Moral

[39](#), [151](#), [155](#), [162](#), [163](#), [176](#), [234](#), [236](#), [237](#), [240](#), [266](#)

Mulher

[17](#), [26](#), [30](#), [32](#), [41](#), [42](#), [47](#), [54](#), [55](#), [57](#), [61](#), [62](#), [66](#), [78](#), [101](#), [114](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [125](#), [126](#), [127](#), [128](#), [137](#), [146](#), [147](#), [150](#), [151](#), [152](#), [160](#), [162](#), [175](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [196](#), [197](#), [198](#), [199](#), [200](#), [236](#), [238](#), [266](#)

N

Não-todo

[173](#), [174](#), [267](#)

Necessidades educacionais específicas

[84](#), [85](#), [105](#), [106](#), [267](#)

Neoliberalismo

[64](#), [267](#)

Neoplasia

[120](#), [121](#), [122](#), [267](#)

Neutralidade

[10](#), [201](#), [202](#), [203](#), [204](#), [207](#), [208](#), [209](#), [228](#), [229](#), [230](#), [267](#)

Nome próprio

[29](#), [32](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [39](#), [267](#)

Nomeação

[4](#), [8](#), [29](#), [30](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [38](#), [105](#), [166](#), [195](#), [199](#), [267](#)

Normal Social

[267](#)

Normativas

[4](#), [8](#), [20](#), [22](#), [25](#), [31](#), [43](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [61](#), [186](#), [267](#)

Novo ensino médio

[267](#)

Núcleo central

[213](#), [221](#), [267](#), [275](#)

Núcleo periférico

[267](#)

O

Objetividade

[97](#), [204](#), [211](#), [216](#), [267](#)

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

[6](#), [85](#), [88](#), [267](#)

Objeto

[67](#), [70](#), [72](#), [142](#), [144](#), [145](#), [159](#), [160](#), [165](#), [168](#), [169](#), [175](#), [181](#), [201](#), [203](#), [204](#), [205](#), [206](#), [207](#), [208](#), [212](#), [219](#), [223](#), [226](#), [235](#), [236](#), [243](#), [244](#), [249](#), [267](#),

Objeto científico

[267](#)

Ocultação da identidade

[41](#), [45](#), [47](#), [48](#), [49](#), [268](#)

Orientação da pesquisa

[268](#)

Orientação sexual

[22](#), [23](#), [42](#), [43](#), [44](#), [48](#), [51](#), [53](#), [65](#), [185](#), [268](#)

P

Pacificação

[155](#), [156](#), [158](#), [268](#)

Padrões

[31](#), [36](#), [49](#), [77](#), [84](#), [103](#), [116](#), [131](#), [177](#), [180](#), [214](#), [226](#), [268](#)

Papéis de gênero

[8](#), [54](#), [55](#), [268](#)

Participação

[38](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [89](#), [90](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [109](#), [112](#), [136](#), [188](#), [215](#), [229](#), [268](#)

Perda auditiva adquirida

[4](#), [8](#), [111](#), [112](#), [268](#)

Perda auditiva neurosensorial

[111](#), [268](#)

Pesquisa

[4](#), [5](#), [6](#), [7](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [33](#), [38](#), [40](#), [41](#), [49](#), [51](#), [52](#), [54](#), [55](#), [62](#), [67](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [76](#), [83](#), [91](#), [93](#), [95](#), [98](#), [100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [106](#), [107](#), [109](#), [110](#), [111](#), [118](#), [119](#), [123](#), [125](#), [131](#), [132](#), [140](#), [141](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [159](#), [166](#), [173](#), [174](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [181](#), [187](#), [188](#), [201](#), [202](#), [203](#), [204](#), [205](#), [206](#), [207](#), [208](#), [209](#), [210](#), [211](#), [212](#), [216](#), [217](#), [219](#), [224](#), [225](#), [226](#), [229](#), [230](#), [238](#), [242](#), [244](#), [245](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [265](#), [268](#), [270](#)

Pesquisa bibliográfica

[201](#), [206](#), [207](#), [208](#), [268](#)

Pesquisa psicanalítica do tipo teórica

[166](#), [173](#), [268](#)

Pesquisadores em psicanálise

[201](#), [268](#)

Pessoa com deficiência

[84](#), [85](#), [86](#), [104](#), [105](#), [106](#), [110](#), [146](#), [160](#), [245](#), [250](#), [268](#)

Petróleo em mar

[4](#), [8](#), [64](#), [269](#)

Poder e pesquisa

[269](#)

Política

[4](#), [5](#), [7](#), [8](#), [10](#), [11](#), [16](#), [21](#), [24](#), [29](#), [30](#), [31](#), [39](#), [40](#), [44](#), [46](#), [49](#), [51](#), [52](#), [54](#), [55](#), [57](#), [60](#), [61](#), [62](#), [64](#), [65](#), [68](#), [69](#), [71](#), [72](#), [79](#), [84](#), [86](#), [88](#), [90](#), [91](#), [92](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [109](#), [110](#), [123](#), [125](#), [131](#), [132](#), [133](#), [137](#), [140](#), [141](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [146](#), [150](#), [151](#), [152](#), [156](#), [161](#), [162](#), [163](#), [164](#), [188](#), [189](#), [192](#), [194](#), [195](#), [198](#), [200](#), [201](#), [204](#), [208](#), [209](#), [218](#), [219](#), [222](#), [227](#), [228](#), [229](#), [230](#), [240](#), [250](#), [269](#), [270](#)

Política Nacional do Meio Ambiente

[64](#), [72](#), [269](#)

Políticas Públicas

[7](#), [16](#), [24](#), [60](#), [69](#), [86](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [109](#), [110](#), [123](#), [125](#), [131](#), [143](#), [269](#)

Pós-tratamento

[120](#), [123](#), [124](#), [269](#)

Povos e comunidades tradicionais

[65](#), [67](#), [72](#), [269](#)

Práticas

[8](#), [11](#), [23](#), [24](#), [27](#), [41](#), [65](#), [66](#), [68](#), [69](#), [70](#), [72](#), [75](#), [78](#), [85](#), [88](#), [89](#), [90](#), [92](#), [97](#), [104](#), [105](#), [110](#), [111](#), [115](#), [123](#), [125](#), [131](#), [136](#), [143](#), [144](#), [145](#), [162](#), [176](#), [178](#), [179](#), [188](#), [194](#), [195](#), [203](#), [205](#), [209](#), [212](#), [213](#), [214](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [219](#), [226](#), [229](#), [230](#), [233](#), [237](#), [245](#), [248](#), [269](#),

Práticas Culturais

[269](#)

Práticas psi

[8](#), [162](#), [269](#)

Preconceito

[8](#), [20](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [53](#), [54](#), [55](#), [57](#), [58](#), [60](#), [61](#), [62](#), [74](#), [75](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [88](#), [89](#), [101](#), [122](#), [130](#), [131](#), [132](#), [135](#), [136](#), [226](#), [227](#), [229](#), [231](#), [232](#), [242](#), [243](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [251](#), [269](#), [270](#)

Preconceito estrutural

[54](#), [58](#), [269](#)

Preconceito individual

[54](#), [269](#)

Preconceito institucional

[43](#), [270](#)

Presbiacusia

[111](#), [270](#)

Prevenção

[9](#), [75](#), [80](#), [81](#), [98](#), [123](#), [125](#), [133](#), [222](#), [270](#)

Processamento de linguagem natural

[186](#), [270](#)

Processos de subjetivação e política

[270](#)

Produção de petróleo

[64](#), [72](#), [270](#)

Professor

[8](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [75](#), [80](#), [81](#), [83](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [100](#), [107](#), [140](#), [141](#), [142](#), [154](#), [176](#), [177](#), [178](#), [180](#), [181](#), [215](#), [262](#), [270](#), [273](#)

Programa de educação ambiental

[68](#), [69](#), [71](#), [270](#)

Psicanálise

[5](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [15](#), [17](#), [31](#), [33](#), [36](#), [37](#), [38](#), [39](#), [143](#), [165](#), [166](#), [167](#), [169](#), [172](#), [173](#), [174](#), [175](#), [192](#), [193](#), [196](#), [197](#), [200](#), [201](#), [203](#), [204](#), [205](#), [206](#), [207](#), [208](#), [209](#), [210](#), [220](#), [233](#), [234](#), [236](#), [237](#), [238](#), [239](#), [240](#), [251](#), [262](#), [268](#), [270](#),

Psicanálise e literatura

[167](#), [172](#), [174](#), [270](#)

Psicanálise e pesquisa

[174](#), [209](#), [270](#)

Psicanálise e Política

[270](#)

Psicanálise Lacaniana

[165](#), [167](#), [169](#), [173](#), [174](#), [270](#)

Psicologia

[4](#), [5](#), [3](#), [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [24](#), [27](#), [40](#), [41](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [62](#), [74](#), [75](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [91](#), [96](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [119](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [128](#), [130](#), [132](#), [133](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [140](#), [142](#), [143](#), [145](#), [154](#), [155](#), [157](#), [162](#), [163](#), [175](#), [176](#), [201](#), [209](#), [210](#), [211](#), [212](#), [213](#), [218](#), [219](#), [220](#), [223](#), [230](#), [231](#), [240](#), [242](#), [243](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [251](#), [270](#), [271](#),

Psicologia da saúde

[4](#), [8](#), [9](#), [12](#), [14](#), [17](#), [96](#), [98](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [128](#), [271](#)

Psicologia positiva

[4](#), [9](#), [130](#), [132](#), [133](#), [135](#), [136](#), [138](#), [271](#)

Psicologia social

[5](#), [8](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [62](#), [74](#), [75](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [143](#), [211](#), [219](#), [223](#), [231](#), [242](#), [243](#), [250](#), [251](#), [271](#)

Psiquiatria

[11](#), [16](#), [203](#), [233](#), [234](#), [235](#), [236](#), [237](#), [238](#), [240](#), [271](#)

Q

Qualidade de vida

[23](#), [66](#), [112](#), [114](#), [115](#), [116](#), [117](#), [122](#), [125](#), [128](#), [131](#), [134](#), [136](#), [214](#), [271](#)

R

Raça

[4](#), [10](#), [24](#), [26](#), [46](#), [47](#), [57](#), [65](#), [69](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [105](#), [146](#), [147](#), [148](#), [149](#), [151](#), [152](#), [155](#), [162](#), [185](#), [193](#), [195](#), [197](#), [223](#), [224](#), [225](#), [226](#), [227](#), [228](#), [229](#), [231](#), [232](#), [233](#), [236](#), [271](#)

Racialização

[75](#), [76](#), [79](#), [80](#), [228](#), [271](#)

Racismo

[5](#), [10](#), [11](#), [13](#), [15](#), [23](#), [24](#), [26](#), [45](#), [53](#), [62](#), [69](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [130](#), [146](#), [147](#), [148](#), [150](#), [152](#), [153](#), [209](#), [222](#), [225](#), [226](#), [227](#), [228](#), [229](#), [230](#), [231](#), [232](#), [233](#), [234](#), [236](#), [238](#), [239](#), [240](#), [243](#), [253](#), [271](#),

Racismo cordial

[226](#), [232](#), [271](#)

Racismo recreativo

[62](#), [227](#), [231](#), [271](#)

Racismo revitimizador

[227](#), [231](#), [271](#)

Raiva

[4](#), [10](#), [42](#), [110](#), [124](#), [154](#), [155](#), [156](#), [157](#), [158](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [163](#), [164](#), [177](#), [271](#)

Real

[6](#), [8](#), [10](#), [14](#), [17](#), [22](#), [24](#), [25](#), [32](#), [33](#), [37](#), [41](#), [43](#), [44](#), [48](#), [50](#), [55](#), [57](#), [59](#), [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [75](#), [81](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [102](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#),

[109](#), [114](#), [116](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [126](#), [131](#), [132](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [141](#), [143](#),
[146](#), [150](#), [151](#), [152](#), [165](#), [166](#), [167](#), [168](#), [169](#), [170](#), [171](#), [172](#), [173](#), [174](#), [175](#), [177](#), [178](#),
[179](#), [180](#), [181](#), [184](#), [185](#), [188](#), [193](#), [196](#), [198](#), [201](#), [202](#), [203](#), [204](#), [206](#), [208](#), [213](#), [220](#),
[225](#), [226](#), [227](#), [230](#), [233](#), [235](#), [236](#), [238](#), [239](#), [240](#), [245](#), [246](#), [248](#), [249](#), [250](#), [260](#), [272](#)

Redes sociais

[10](#), [23](#), [75](#), [113](#), [114](#), [184](#), [185](#), [186](#), [187](#), [188](#), [190](#), [222](#), [227](#), [272](#)

Redistribuição da violência

[272](#)

Redução das desigualdades

[85](#), [272](#)

Reforço social

[10](#), [214](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [272](#)

Reforma psiquiátrica

[235](#), [236](#), [272](#)

Regulamentação

[67](#), [186](#), [272](#)

Reificação

[4](#), [8](#), [64](#), [70](#), [71](#), [72](#), [161](#), [272](#)

Relação de poder

[77](#), [78](#), [205](#), [238](#), [272](#)

Relações intergrupais

[78](#), [244](#), [245](#), [272](#)

Renomear-se

[29](#), [30](#), [34](#), [35](#), [37](#), [272](#)

Representações Sociais

[5](#), [10](#), [12](#), [61](#), [62](#), [82](#), [131](#), [211](#), [212](#), [214](#), [215](#), [217](#), [218](#), [219](#), [221](#), [245](#), [248](#), [249](#), [250](#),
[272](#)

Reprodutibilidade

[177](#), [179](#), [181](#), [272](#)

Respeito

[7](#), [8](#), [32](#), [43](#), [46](#), [48](#), [50](#), [57](#), [62](#), [64](#), [65](#), [66](#), [78](#), [80](#), [84](#), [88](#), [89](#), [94](#), [101](#), [104](#), [105](#), [131](#),
[136](#), [140](#), [142](#), [144](#), [155](#), [158](#), [161](#), [166](#), [168](#), [169](#), [173](#), [179](#), [188](#), [198](#), [223](#), [228](#), [240](#),
[243](#), [244](#), [247](#), [248](#), [272](#)

Riso

[5](#), [10](#), [222](#), [223](#), [224](#), [225](#), [226](#), [228](#), [229](#), [230](#), [231](#), [232](#), [273](#)

S

Saúde

[4](#), [7](#), [8](#), [9](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [30](#), [40](#), [42](#), [45](#), [46](#), [51](#), [53](#), [66](#), [67](#), [80](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [102](#), [104](#), [105](#), [106](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [113](#), [115](#), [118](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [127](#), [128](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [143](#), [154](#), [155](#), [162](#), [164](#), [180](#), [182](#), [189](#), [209](#), [233](#), [234](#), [236](#), [239](#), [240](#), [243](#), [248](#), [249](#), [255](#), [256](#), [259](#), [265](#), [271](#), [273](#),

Saúde de professores

[273](#)

Saúde Mental

[4](#), [7](#), [8](#), [9](#), [12](#), [13](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [25](#), [26](#), [27](#), [40](#), [45](#), [46](#), [53](#), [80](#), [93](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [112](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [155](#), [233](#), [234](#), [236](#), [240](#), [265](#), [273](#)

Schadenfreude

[179](#), [180](#), [182](#), [183](#), [223](#), [273](#)

Sentimento

[44](#), [94](#), [95](#), [96](#), [113](#), [124](#), [131](#), [158](#), [160](#), [161](#), [168](#), [172](#), [178](#), [185](#), [186](#), [187](#), [188](#), [223](#), [224](#), [225](#), [244](#), [273](#)

Separação

[30](#), [35](#), [68](#), [71](#), [78](#), [105](#), [161](#), [197](#), [223](#), [273](#)

Sex education

[4](#), [8](#), [40](#), [41](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [273](#)

Sexualidade

[7](#), [8](#), [13](#), [14](#), [17](#), [20](#), [31](#), [38](#), [39](#), [40](#), [41](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [57](#), [58](#), [60](#), [144](#), [150](#), [153](#), [163](#), [196](#), [197](#), [203](#), [209](#), [237](#), [240](#), [243](#), [254](#), [263](#), [273](#)

Síndrome de Burnout

[94](#), [95](#), [98](#), [100](#), [273](#)

Sintomas

[22](#), [23](#), [51](#), [67](#), [94](#), [95](#), [109](#), [112](#), [113](#), [115](#), [120](#), [121](#), [122](#), [124](#), [131](#), [154](#), [155](#), [162](#), [185](#), [235](#), [237](#), [238](#), [273](#)

Sobrecarga docente

[273](#)

Social

[4](#), [5](#), [6](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [29](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [40](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [66](#), [68](#), [69](#), [70](#), [72](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [85](#), [86](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [94](#), [98](#), [101](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [115](#), [116](#), [117](#), [118](#), [119](#), [120](#), [122](#), [123](#), [126](#), [127](#), [129](#), [130](#), [131](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [143](#), [144](#), [146](#), [147](#), [149](#), [150](#), [155](#), [157](#), [158](#), [160](#), [162](#), [163](#), [176](#), [179](#), [180](#), [182](#), [183](#), [184](#), [185](#), [186](#), [187](#), [188](#), [189](#), [190](#), [194](#), [195](#), [196](#), [197](#), [199](#), [209](#), [211](#), [212](#), [213](#), [214](#), [215](#), [216](#), [217](#), [218](#), [219](#), [220](#), [221](#), [223](#), [225](#), [226](#), [227](#), [228](#), [229](#), [230](#), [231](#), [232](#), [233](#), [234](#), [236](#), [238](#), [240](#), [242](#), [243](#), [244](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [250](#), [251](#), [252](#), [254](#), [255](#), [257](#), [260](#), [263](#), [264](#), [266](#), [267](#), [271](#), [272](#), [274](#), [275](#)

Socialização Étnico-racial

[4](#), [8](#), [74](#), [75](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [274](#)

Socioanálise

[69](#), [70](#), [274](#)

Sufrimento psicológico

[4](#), [8](#), [111](#), [112](#), [116](#), [122](#), [274](#)

Solidão

[47](#), [112](#), [113](#), [115](#), [116](#), [274](#)

Spivak

[193](#), [195](#), [196](#), [197](#), [199](#), [200](#), [274](#)

Subjetivação

[4](#), [8](#), [10](#), [69](#), [71](#), [140](#), [143](#), [144](#), [145](#), [162](#), [209](#), [270](#), [274](#)

Suporte social

[23](#), [46](#), [50](#), [114](#), [133](#), [274](#)

Sutura

[30](#), [36](#), [37](#), [39](#), [274](#)

T

Tabu

[30](#), [34](#), [35](#), [38](#), [40](#), [51](#), [228](#), [274](#)

Teoria

[4](#), [6](#), [7](#), [8](#), [10](#), [12](#), [13](#), [14](#), [23](#), [24](#), [38](#), [51](#), [52](#), [53](#), [61](#), [62](#), [72](#), [74](#), [75](#), [79](#), [81](#), [82](#), [83](#), [91](#), [117](#), [119](#), [134](#), [139](#), [142](#), [167](#), [173](#), [179](#), [184](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [196](#), [202](#), [203](#), [204](#),

[206](#), [210](#), [212](#), [213](#), [214](#), [217](#), [218](#), [219](#), [220](#), [224](#), [225](#), [231](#), [233](#), [238](#), [239](#), [240](#), [242](#),
[243](#), [245](#), [246](#), [247](#), [248](#), [249](#), [250](#), [274](#), [275](#),

Teoria da ameaça integrada

[246](#), [248](#), [275](#)

Teoria da dominância social

[246](#), [248](#), [275](#)

Teoria da identidade social

[184](#), [225](#), [246](#), [247](#), [248](#), [275](#)

Teoria da superioridade

[224](#), [225](#), [275](#)

Teoria do contato intergrupual

[248](#), [275](#)

Teoria do núcleo central

[213](#), [275](#)

Trajetória da doença

[120](#), [275](#)

Trans

[4](#), [6](#), [8](#), [10](#), [11](#), [13](#), [17](#), [20](#), [21](#), [22](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [39](#), [41](#), [44](#),
[46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [51](#), [52](#), [53](#), [64](#), [69](#), [71](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [89](#), [90](#), [92](#), [94](#), [97](#),
[102](#), [105](#), [107](#), [108](#), [109](#), [116](#), [120](#), [122](#), [123](#), [124](#), [128](#), [131](#), [132](#), [133](#), [141](#), [142](#), [143](#),
[144](#), [145](#), [148](#), [151](#), [154](#), [158](#), [160](#), [161](#), [165](#), [166](#), [169](#), [173](#), [177](#), [180](#), [182](#), [183](#), [185](#),
[186](#), [187](#), [188](#), [192](#), [198](#), [200](#), [201](#), [202](#), [203](#), [205](#), [206](#), [207](#), [208](#), [209](#), [213](#), [220](#), [222](#),
[226](#), [229](#), [230](#), [234](#), [238](#), [239](#), [240](#), [248](#), [265](#), [275](#), [275](#),

Transferência

[10](#), [21](#), [31](#), [36](#), [187](#), [203](#), [205](#), [206](#), [207](#), [208](#), [209](#), [239](#), [275](#)

Transformação social

[275](#)

Transidentidade

[275](#)

Tratamento

[8](#), [23](#), [49](#), [78](#), [97](#), [107](#), [113](#), [114](#), [115](#), [116](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [125](#), [127](#), [128](#),
[131](#), [143](#), [151](#), [154](#), [173](#), [181](#), [189](#), [203](#), [207](#), [211](#), [222](#), [233](#), [234](#), [235](#), [236](#), [242](#), [269](#),
[275](#)

Tutoria

[4](#), [8](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [100](#), [275](#)

V

Valência emocional

[186](#), [276](#)

Velhice

[4](#), [9](#), [130](#), [131](#), [132](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [276](#)

Violência

[4](#), [10](#), [17](#), [30](#), [40](#), [41](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [49](#), [50](#), [62](#), [75](#), [78](#), [79](#), [86](#), [94](#), [95](#), [97](#), [109](#),
[143](#), [148](#), [149](#), [157](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [172](#), [184](#), [185](#), [186](#), [188](#), [235](#), [236](#), [239](#), [242](#),
[272](#), [276](#),

Violência racial

[276](#)

Violência virtual

[4](#), [10](#), [184](#), [276](#)

Vocabulário Emocional

[176](#), [178](#), [179](#), [180](#), [182](#), [276](#)

Wittig

[150](#), [196](#), [197](#), [198](#), [199](#), [200](#), [276](#)

Z

Zona Muda

[57](#), [61](#), [62](#), [276](#)