

Cleber Bianchessi
Organizador



Pesquisas e
Estudos em
**PSICO
LOGIA**

Ciência, Profissão
e Ensino

Vol. 4

PESQUISAS E ESTUDOS EM PSICOLOGIA

Ciência, Profissão e Ensino

Vol. 4






AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. Benevides CRB-1/38480

P969 Pesquisas e estudos em Psicologia: ciência, profissão
1.ed. e ensino – Vol. 4 [livro eletrônico] / (Org.) Cleber Bianchessi.
– 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 119p.
E-Book.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-605-2
1. Psicologia. 2. Ciência. 3. Ensino.
I. Bianchessi, Cleber.
07-2025/09 CDD 150.1

Índice para catálogo sistemático:
1. Psicologia 150

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-605-2.27.02.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

PESQUISAS E ESTUDOS EM PSICOLOGIA

Ciência, Profissão e Ensino

Vol. 4



1.ª Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tómo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPA Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPLAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPA Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPE Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauai Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV - CUM - CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea surge como uma contribuição valiosa ao reunir pesquisas que expressam com profundidade e amplitude a ciência psicológica. Assim, este livro convida o leitor a uma jornada por meio de temas que refletem as diversas formas pelas quais a psicologia se entrelaça com a vida humana. Os capítulos apresentam um conjunto diversificado de estudos que exploram a psicologia em suas múltiplas facetas, desde a teoria à prática profissional e ao ensino. Dessa forma, os textos reunidos aqui refletem a riqueza e a complexidade do campo psicológico, abordando temas relevantes e atuais.

Deste modo, no primeiro capítulo, “Luto e Cultura: Uma Interpretação na Perspectiva Fenomenológica Existencial”, mergulhamos na experiência do luto, explorando como a cultura molda a forma como vivenciamos e compreendemos a perda. Ademais, a perspectiva fenomenológico-existencial oferece um olhar profundo sobre o significado do luto para o indivíduo. Na sequência, no segundo capítulo, “A Construção da Afetividade na Relação com os Alimentos”, investiga-se a complexa relação entre afetividade e alimentação, analisando como nossas emoções e experiências influenciam nossos hábitos alimentares. Por conseguinte, o terceiro capítulo, “A Inerência do Sofrimento Humano no Romance Oblómov: Uma Leitura Psicanalítica da Personagem Olga Ilínski”, por meio de uma análise psicanalítica da personagem Olga Ilínski, explora a natureza do sofrimento humano presente na obra literária “Oblómov”.

Além disso, o quarto capítulo, “Escolha Profissional: Influências Intrínsecas e Extrínsecas”, aborda o processo de escolha profissional, examinando os fatores internos e externos que influenciam as decisões dos indivíduos. Similarmente, o quinto capítulo, “Assédio Moral no Ambiente de Trabalho: Estudo de Caso de uma Instituição Pública Federal”, apresenta um estudo de caso que investiga a problemática do assédio moral no contexto de uma instituição pública federal, oferecendo *insights* sobre suas causas e consequências.

Continuando, o sexto capítulo, “Psicodiagnóstico Interventivo em Fenomenologia: A Importância para Clientes e Psicoterapeutas”, destaca a relevância do psicodiagnóstico interventivo na abordagem fenomenológica,

ênfatizando seus benefícios para clientes e terapeutas e, finalmente, o sétimo capítulo, “Um Estudo Teórico da Relação entre Procrastinação Acadêmica, Fenômeno do Impostor e a Comparação Social em Universitários”, explora as interconexões entre procrastinação acadêmica, o fenômeno do impostor e a comparação social no contexto universitário.

Diante do exposto, este volume representa um mosaico de pesquisas e reflexões que, juntas, enriquecem a compreensão da psicologia em seus diversos domínios. Por meio da leitura de seus capítulos, o leitor poderá ampliar seus conhecimentos e, por conseguinte, aprimorar sua visão sobre os fenômenos psicológicos que permeiam a existência humana.

Equipe editorial

SUMÁRIO

LUTO E CULTURA: UMA INTERPRETAÇÃO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL	9
Luiz Roberto Marquezi Ferro Gildo Moreira Netto Aislan José de Oliveira	
A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO COM OS ALIMENTOS	23
Aline Midori Chinen Alfredo Gabriela Vigolo Senhor Alvaro Marcel Palomo Alves	
A INERÊNCIA DO SOFRIMENTO HUMANO NO ROMANCE OBLÓMOV: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA PERSONAGEM OLGA ILÍNSKI	37
Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues Tiago Santos Sampaio Amanda Maria Nascimento Gomes	
ESCOLHA PROFISSIONAL: INFLUÊNCIAS INTRÍNSECAS E EXTRÍNSECAS	49
Jéssyca Cristina Moura Nunes Valdiney Veloso Gouveia Andréa Fernanda Gomes Pereira Lays Brunnyeli Santos de Oliveira Dayane Gabrielle do Nascimento Dias Mírian Carla Lima Carvalho	
ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO: ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL.....	61
Keyla Christina Almeida Portela Sandra Cristina Batista Martins Arthur Batista Martins	
PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO EM FENOMENOLOGIA: A IMPORTÂNCIA PARA CLIENTES E PSICOTERAPEUTAS.....	75
Luiz Roberto Marquezi Ferro Guilherme Natan Spatti Natan da Cruz Lemes Aislan José de Oliveira	
UM ESTUDO TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A COMPARAÇÃO SOCIAL EM UNIVERSITÁRIOS.....	85
Rayssa Soares Pereira Patrícia Nunes da Fonseca Dayane Gabrielle do Nascimento Dias Andréa Fernanda Gomes Pereira Mayara de Oliveira Silva Machado Lays Brunnyeli Santos de Oliveira	
O INDIZÍVEL ESCULPIDO POR CAMILLE CLAUDEL.....	97
Regina Raposo Viviana Velasco Martinez	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	117
ÍNDICE REMISSIVO	118

*A liberdade é o maior presente da mente,
mas também o seu maior desafio.*

Erich Fromm

LUTO E CULTURA: UMA INTERPRETAÇÃO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

Luiz Roberto Marquezi Ferro¹

Gildo Moreira Netto²

Aislan José de Oliveira³

INTRODUÇÃO

O luto é uma experiência universal que atravessa culturas, manifestando-se de maneiras distintas em função dos contextos socioculturais e das fases da vida. Na infância, essa experiência ganha contornos específicos, visto que as crianças, dependendo do estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional, possuem compreensões variadas sobre a morte e suas implicações. De acordo com Merleau-Ponty (1999), a criança vivencia o mundo de maneira integrada e concreta, com menos distinção entre as percepções internas e externas, o que influencia significativamente sua forma de compreender e expressar o luto.

O impacto da cultura nesse processo é inegável, pois as práticas, crenças e rituais culturais oferecem ferramentas simbólicas para as crianças processarem a perda. Na cultura nipônica, a estrutura familiar tradicional e os rituais de culto aos ancestrais, como o uso do *butsudan* (altar doméstico), são fundamentais para introduzir as crianças ao conceito de continuidade espiritual. Em contraste, no Brasil, as crianças frequentemente participam de velórios e funerais, em um contexto cultural que valoriza a expressão aberta de emoções e o suporte coletivo durante o luto (Mizuno, 2001).

Além disso, o luto infantil reflete a interação entre fatores emocionais, culturais e sociais, sendo um fenômeno que se desenrola em múltiplos níveis. Conforme destacado por Rogers (1985), o ambiente ao redor da

¹Doutorado em Psicologia da Saúde (UMESP). Psicólogo. Docente (UNIP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4543381638249480>

²Graduado em Psicologia (UNIP).

³Doutorado em Psicologia da Saúde (UMESP). Psicólogo. Docente (Unibrasil).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0586036372067889>

criança exerce influência direta na forma como ela processa e expressa suas emoções. A compreensão do luto pela criança é moldada não apenas pelas explicações que recebe dos adultos, mas também pela maneira como os rituais e comportamentos ao seu redor validam ou silenciam suas emoções.

Winnicott (1975), ao discutir os fenômenos transicionais, argumenta que objetos simbólicos e rituais culturais desempenham um papel central na elaboração da perda. Esses elementos, ao mediar a relação entre as realidades interna e externa, proporcionam um espaço criativo para ressignificar o luto. Durante a infância, os processos de transição, como a perda de um ente querido, são mediadores cruciais na formação do *self* e na capacidade de enfrentar a realidade externa. Ele discute como os objetos transicionais e fenômenos transicionais ajudam as crianças a lidar com perdas e mudanças em suas vidas, oferecendo um espaço intermediário de experimentação entre o mundo interno e externo.

A fenomenologia, enquanto abordagem filosófica, apresenta-se como uma ferramenta essencial no *setting* terapêutico, especialmente no contexto do luto. Focada na experiência vivida e nos significados atribuídos pela pessoa à sua realidade, essa perspectiva busca compreender o luto como um fenômeno único, que vai além de explicações causais ou modelos padronizados. Para Merleau-Ponty (1999), a experiência humana é mediada pelo corpo e pelas interações com o mundo, tornando-se indispensável, no processo terapêutico, dar atenção às vivências subjetivas que emergem da perda.

A perspectiva fenomenológica nos convida a compreender o luto não apenas como uma resposta emocional ao rompimento de laços, mas como um fenômeno relacional que se manifesta na interação do indivíduo com seu mundo. A fenomenologia oferece um olhar que valoriza a experiência vivida (*Erlebnis*), reconhecendo que o sofrimento do luto é parte integrante da existência humana. Nesse sentido, o luto se torna um processo essencial para o entendimento do *Dasein* (Ser-af), revelando como o indivíduo se relaciona com sua própria existência e com os outros (Camon, 2007).

No luto, a fenomenologia permite ao terapeuta explorar como a ausência da pessoa perdida ressignifica o mundo do enlutado. Isso inclui emoções, memórias e símbolos que conectam o indivíduo ao outro que se

foi. Rogers (1985) reforça que a relação terapêutica, baseada em empatia e aceitação incondicional, cria um espaço seguro para que o enlutado expresse sua dor e encontre sentido no processo de perda. Além disso, a fenomenologia reconhece a influência de fatores culturais e sociais na vivência do luto, destacando a importância de considerar o contexto único de cada cliente.

Em se tratando de crianças, a infância é um período em que o indivíduo interage de forma antecipada com a cultura, sendo influenciado por aspectos fisiológicos, emocionais e sociais. Embora as crianças possam vivenciar o luto de maneira diferente dos adultos, sua experiência é igualmente profunda e requer uma abordagem clínica que considere tanto o contexto familiar quanto os elementos culturais (Telles, 2014). Como observa Rogers (1939), a perda de uma figura de referência, como um pai ou mãe, pode desestabilizar a personalidade da criança, afetando seu comportamento e gerando sofrimento emocional.

A influência cultural no luto é notável. No Japão, como destaca Mizuno (2001), as transformações sociais e familiares, incluindo a transição do sistema de casas (*ie*) para novas dinâmicas, refletem a complexa interação entre tradição e modernidade. Tais mudanças impactam os rituais e as formas de expressão da perda, sublinhando como a cultura molda a experiência do luto.

Merleau-Ponty (1999) destaca que a percepção humana é sempre situada, ou seja, acontece em um contexto específico de temporalidade e intersubjetividade. Para crianças enlutadas, isso significa que suas experiências de perda são profundamente influenciadas pela maneira como elas percebem e interpretam o mundo ao seu redor, incluindo os significados atribuídos ao luto na cultura em que estão inseridas. Assim, o luto infantil pode ser visto como um processo em que a criança ressignifica sua relação com a ausência, o tempo e as pessoas à sua volta.

Por fim, o luto infantil, sob uma perspectiva fenomenológica, exige uma abordagem que leve em conta a singularidade de cada experiência e as influências culturais. Isso implica um olhar cuidadoso e empático que reconheça a criança como um ser ativo em seu processo de luto, capaz de atribuir significados próprios à perda e de encontrar formas de continuidade simbólica com quem foi perdido (Merleau-Ponty, 1999; Winnicott, 1975).

Este capítulo busca integrar essas perspectivas, iluminando as interconexões entre subjetividade, intersubjetividade e cultura no contexto do luto. Exploraremos, ainda, como as contribuições da fenomenologia podem ampliar nossa compreensão desse processo, permitindo uma abordagem mais humana e culturalmente sensível.

DESENVOLVIMENTO

O contexto cultural exerce uma influência significativa na vivência do luto, moldando a forma como cada indivíduo experiencia e expressa a perda. Neste capítulo, será apresentado o caso de “E” (paciente criança de 9 anos) e “J” (mãe de E), uma família cuja identidade será preservada através do uso deste pseudônimo. “E” está inserida em uma dinâmica familiar marcada pela tradição japonesa, enquanto vive imersa na cultura brasileira. Essa combinação de culturas evidencia o impacto das expectativas culturais e das hierarquias familiares na sua experiência de luto, revelando como fatores socioculturais podem influenciar os processos emocionais e comportamentais relacionados à perda. Conforme descrito por Mizuno (2001), a família japonesa tende a preservar uma estrutura patriarcal e hierárquica, que pode entrar em conflito com os valores mais flexíveis da cultura brasileira. Essa sobreposição de influências culturais cria tensões e desafios que demandam uma compreensão fenomenológica aprofundada.

Para abordar esses aspectos em contexto terapêutico, desenvolveu-se uma atividade com base nos princípios fenomenológicos, que visa explorar a forma como os fenômenos são vivenciados e interpretados pela criança.

A atividade utiliza materiais de EVA para criar um “mapa” da vida da(o) cliente, onde sentimentos e relações são representados por círculos de diferentes tamanhos. O círculo maior simboliza a vida da(o) cliente, enquanto os círculos menores representam sentimentos e pessoas significativas. O tamanho dos círculos reflete a importância ou o peso que cada elemento ocupa no momento atual.

A dinâmica é realizada em três etapas:

1. **Recorte dos círculos:** realizado pela(o) cliente, estimulando sua participação ativa e expressão criativa.

2. **Personalização dos círculos:** no círculo maior, a(o) cliente desenha ou adiciona elementos que a(o) representam. Nos círculos menores, escreve sentimentos e os nomes de pessoas significativas.
3. **Discussão e organização:** os sentimentos e relações são discutidos em conjunto com a terapeuta, e os círculos menores são colados no círculo maior, criando um retrato visual da experiência vivida.

Figura 1: Mapa da vida da criança



Essa atividade permite observar o Dasein da criança, revelando como sua existência é preenchida por sentimentos e relações. Ao compreender a proporção e a relevância dos elementos representados, a intervenção facilita a expressão emocional e auxilia na elaboração do luto. Como resultado, a atividade possibilita uma compreensão mais profunda dos processos emocionais e existenciais da(o) cliente, promovendo um cuidado clínico mais sensível e eficaz.

Portanto, ao analisar o luto e suas manifestações, torna-se fundamental considerar não apenas a experiência individual de perda, mas também as nuances culturais e familiares que permeiam essa vivência. A fenomenologia oferece as bases para essa compreensão, permitindo que a prática clínica respeite a singularidade do indivíduo enquanto considera as influências de seu contexto mais amplo. Como aponta Kovács (1992), o luto é uma vivência marcada pela ruptura irreversível de vínculos, cuja expressão é moldada tanto pela subjetividade do indivíduo quanto pelos aspectos socioculturais e relacionais que o cercam, ressaltando a importância de integrar esses elementos na prática clínica.

O contexto cultural exerce uma influência significativa na vivência do luto, moldando a forma como cada indivíduo experiencia e expressa a perda. Neste desenvolvimento, será descrito o caso de “E”, uma criança inserida em uma dinâmica familiar marcada pela tradição japonesa, enquanto vive imersa na cultura brasileira. Essa combinação de culturas evidencia o impacto das expectativas culturais e das hierarquias familiares na sua experiência de luto, revelando como fatores socioculturais podem influenciar os processos emocionais e comportamentais relacionados à perda. Conforme destaca Mizuno (2001), a estrutura patriarcal e hierárquica das famílias japonesas reflete expectativas rígidas e papéis bem definidos, o que pode gerar conflitos quando contrastada com a cultura brasileira, mais flexível em relação às normas familiares.

A paciente foi trazida pela mãe, que relatou que “E” vivenciou a perda do pai aos quatro anos de idade, um evento traumático que influenciou profundamente sua experiência de vida. “E” demonstra dificuldades em expressar sua própria voz e opiniões, buscando constantemente a aprovação dos outros. Ademais, apresenta um padrão emocional caracterizado pelo choro quando sente que decepcionou alguém e pelo medo de dormir sozinha.

As sessões terapêuticas revelaram um padrão problemático no relacionamento entre “E” e seu avô, que compartilha a mesma residência. Desde a perda do pai, “E” projetou no avô uma figura paterna, buscando nele a presença, o cuidado e o afeto que sente falta. Contudo, o comportamento rude e insensível do avô contradiz as expectativas de “E”, resultando em uma desconexão emocional e em um sentimento de desamparo. Os fatores

culturais são determinantes nesse contexto, uma vez que o avô traz consigo costumes e crenças provenientes de sua herança japonesa, que contrastam com os padrões culturais predominantes no Brasil. Isso pode dificultar a compreensão mútua e a formação de um vínculo afetivo sólido entre eles.

Os atendimentos ocorreram em uma clínica escola, com sessões de aproximadamente 50 minutos cada. Durante o estágio prático, foram realizados diversos encontros com “E” e sua mãe, “J”.

Na primeira sessão, realizamos um encontro com a mãe de E., que foi essencial para o planejamento do processo terapêutico. Durante a entrevista de anamnese, a mãe compartilhou informações importantes sobre a história de vida de E., como a perda precoce do pai, ocorrida quando a menina tinha apenas quatro anos. A mãe relatou que essa perda impactou profundamente as relações de E., que demonstra uma busca constante por aprovação, chora ao decepcionar alguém e apresenta dificuldades em dormir sozinha devido ao medo. Durante a conversa, destacou-se o papel significativo dessa perda e como as dinâmicas e valores familiares influenciam os comportamentos de E. Também foi mencionada a hierarquia rígida dentro da família, o que parece contribuir para as inseguranças apresentadas pela paciente.

Na segunda sessão, E. não compareceu ao atendimento, mas avisou sobre a ausência por meio de uma mensagem no WhatsApp.

No terceiro encontro, foi possível conhecer E. pessoalmente, marcando o início de seu processo de desvelamento. Durante a sessão, E. falou sobre sua experiência de perda e como essa vivência afetou diferentes aspectos de sua vida. Ela compartilhou dificuldades no ambiente escolar, especialmente sentimentos de exclusão por parte dos colegas, e confessou que evita fazer novas amizades por medo de rejeição. Esse encontro foi uma oportunidade valiosa para estabelecer um vínculo inicial, compreender melhor as preocupações de E. e criar um espaço seguro para que ela pudesse se expressar.

Na quarta sessão, novamente E. não compareceu e, desta vez, não avisou previamente. Essa ausência gerou reflexões sobre as possíveis razões por trás da falta, especialmente considerando a complexidade de uma demanda ligada ao luto infantil. Houve uma preocupação em lembrar

os pontos abordados no último encontro e em buscar estratégias para reconectar E. ao processo terapêutico.

No quinto encontro, utilizamos uma atividade com material EVA. Nessa atividade, E. recortou e organizou círculos que representavam diferentes sentimentos e pessoas importantes em sua vida. Durante a discussão sobre cada círculo, E. falou sobre emoções como alegria, tristeza e medo, oferecendo uma representação visual de como ela percebe suas relações e experiências emocionais. Foi um momento significativo para aprofundar o entendimento de sua vivência interna.

Na sexta sessão, E. aprofundou os significados atribuídos aos sentimentos que havia representado na atividade anterior. Ela trouxe reflexões sobre seus medos, especialmente relacionados ao ambiente escolar e familiar. E. mencionou seu medo de escuro e de ficar sozinha, além de frustrações com as responsabilidades que sente em relação aos irmãos menores. Essa conversa evidenciou as pressões que E. enfrenta dentro de sua dinâmica familiar.

Na sétima sessão, o foco esteve na função de cada membro da família na vida de E. Ela discutiu suas relações com a mãe, os irmãos e os avós, destacando sentimentos de amor, mas também de frustração, especialmente em relação ao avô. E. relatou sentir que o avô é mais rigoroso com ela do que com os outros netos, o que gera um sentimento de injustiça. Essas reflexões ajudaram a compreender como as dinâmicas familiares influenciam as emoções e comportamentos de E.

Na oitava sessão, realizamos uma atividade de origami, que serviu como ferramenta para ressignificar sentimentos negativos. E. criou diferentes formas e associou histórias a cada uma delas, o que proporcionou novas perspectivas sobre suas emoções e experiências. Essa atividade também estimulou sua criatividade e reflexão emocional.

Na nona sessão, foi realizado um encontro com a mãe de E., para fornecer feedback sobre o progresso da filha. Durante a conversa, discutimos mudanças percebidas, como uma leve melhora na comunicação de E. e em sua capacidade de lidar com os medos. A mãe, por sua vez, destacou desafios familiares contínuos, como o comportamento rígido do avô e seu impacto na paciente.

No décimo encontro, utilizamos a história da “Chapeuzinho Amarelo” como uma ferramenta lúdica para explorar os medos de E. A narrativa foi usada como ponto de partida para discutir como o medo pode ser enfrentado e superado. E. identificou situações que lhe causam medo e começou a pensar em soluções criativas para lidar com elas. Além disso, atividades de desenho permitiram que ela representasse seus medos e estratégias de enfrentamento, ajudando-a a visualizar e compreender melhor suas emoções.

Na décima primeira sessão, promovemos um diálogo aberto com E. para avaliar seu estado emocional e explorar sentimentos emergentes. Ela compartilhou um episódio recente na escola, onde se sentiu excluída pelos colegas, expressando tristeza e raiva. Ao mesmo tempo, refletiu sobre como gostaria de lidar com essas emoções. Essa conversa foi fundamental para fortalecer o vínculo terapêutico e oferecer apoio emocional.

Na décima segunda sessão, desenvolvemos a atividade de criação de uma cápsula do tempo. E. escreveu uma carta para seu futuro, incluindo momentos significativos e reflexões pessoais, como o desejo de superar seus medos e ser mais confiante. A atividade ofereceu a E. uma maneira tangível de visualizar seu crescimento e aspirar a novas possibilidades.

Na décima terceira sessão, realizamos outro encontro com a mãe de E. para um feedback final sobre o processo terapêutico. Discutimos as melhorias observadas, como uma maior disposição de E. para compartilhar seus sentimentos, e propusemos estratégias para que a família continue apoiando a paciente em seu desenvolvimento emocional.

Na décima quarta sessão, criamos um diário de férias para E., incentivando-a a registrar seus pensamentos e fazer desenhos significativos. O diário foi apresentado como uma ferramenta para ajudá-la a expressar suas emoções e refletir sobre suas experiências, promovendo o autocuidado e a criatividade durante o período de recesso.

Na décima quinta sessão, a avó de E. compareceu ao atendimento para atualizar sobre a dinâmica familiar e o estado emocional da paciente. Ela mencionou sinais de maior independência em E., embora a insegurança ainda persista em alguns momentos. Discutimos também o impacto do rigor do avô e as expectativas familiares sobre E.

Na décima sexta sessão, E. trouxe à tona preocupações relacionadas à escola, especialmente experiências de bullying e dificuldades de socialização. Ela relatou um incidente recente em que foi ridicularizada por colegas, o que a deixou muito triste. Durante a sessão, usamos exemplos lúdicos para ensiná-la sobre a importância de estabelecer limites e reforçar sua autoconfiança.

A décima sétima sessão foi dedicada à atividade “Bolha dos Sentimentos”, em que E. mapeou emoções predominantes, como tristeza e raiva, mas também momentos de alegria, principalmente em atividades extracurriculares, como as aulas de dança. Essa atividade ajudou a visualizar suas emoções e a conectá-las com suas experiências cotidianas.

Na décima oitava sessão, retomamos a “Bolha dos Sentimentos” e revisamos a cápsula do tempo, aprofundando as reflexões de E. sobre seu crescimento pessoal e emocional. Ela destacou a importância de preservar memórias positivas, como momentos com a família e conquistas individuais.

Na décima nona sessão, exploramos a história familiar de E., com foco especial na figura do avô. E. expressou frustração e o desejo de ser tratada de forma mais igualitária em relação aos irmãos. Essa conversa permitiu compreender melhor o impacto dessas relações em sua autopercepção.

Na vigésima sessão, E. compartilhou experiências recentes na escola. Embora tenha se sentido mais integrada em algumas atividades, ainda enfrenta desafios para ser plenamente aceita pelos colegas. Refletimos sobre o impacto do ambiente escolar em suas emoções e discutimos estratégias para melhorar suas interações sociais.

Na vigésima primeira sessão, utilizamos atividades criativas, como desenhar e escrever histórias, para ressignificar as emoções de E. Ela foi encorajada a explorar diferentes formas de lidar com seus sentimentos, desenvolvendo novas estratégias de enfrentamento e promovendo uma maior expressão emocional.

Na vigésima segunda sessão, finalizamos a atividade da cápsula do tempo, consolidando aprendizados e registrando momentos importantes para reflexão futura. E. revisou suas metas e compartilhou como pretende alcançar seus objetivos e superar os desafios emocionais que enfrenta.

Por fim, na vigésima terceira sessão, encerramos o processo terapêutico. Expliquei a E. que esse seria nosso último encontro, e ela expressou tristeza pelo término da jornada. Compartilhei com ela que também me sentia emocionado, destacando a importância de finalizar ciclos e abrir-se para novas possibilidades. Conversamos sobre como as experiências e aprendizados do processo seriam uma base sólida para seu futuro. A sessão encerrou-se com uma reflexão mútua sobre o crescimento e o desenvolvimento pessoal que ocorreram ao longo do trabalho terapêutico.

Essas atividades e encontros visaram promover o autoconhecimento, o desenvolvimento emocional e o bem-estar de “E”, fornecendo um espaço terapêutico para explorar suas questões e sentimentos. O trabalho realizado durante o estágio baseou-se nos princípios da abordagem fenomenológica, que prioriza as vivências subjetivas e os sentimentos do paciente. Conforme Sapienza (2007), o setting terapêutico deve oferecer um espaço de autoconhecimento, no qual o paciente compreenda que é responsável por sua própria transformação. A exploração de atitudes e vivências possibilita ao cliente perceber que o processo terapêutico pode gerar transformações, mesmo quando ainda não estão plenamente visualizadas.

Rogers (2003) enfatiza que um clima acolhedor e de apoio é essencial para que o paciente desenvolva habilidades de autorreflexão e autoexpressão. Na perspectiva fenomenológica, o ser humano é entendido como um “ser-aí”, isto é, um ser imerso no mundo, em constante possibilidade de construção de seu caminho. Heidegger (2005) afirma que ser um “ser-aí” implica estar aberto às experiências, com liberdade de agir conforme os desejos pessoais. Até mesmo a recusa em responder é considerada uma forma de resposta, refletindo a singularidade da existência humana. Assim, a fenomenologia busca auxiliar o paciente a se conectar com sua própria existência, explorando vivências e sentimentos para promover um crescimento pessoal autêntico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três atendimentos realizados com “J”, mãe de “E”, foi observada inicialmente uma resistência em abordar questões pessoais. “J” demonstra maior propensão a trazer temas relacionados aos filhos, evidenciando uma dinâmica de priorização das demandas familiares em detrimento

das próprias. Compreendeu-se, entretanto, que promover o bem-estar de “J” era essencial para garantir não apenas sua própria saúde mental, mas também para proporcionar um ambiente mais equilibrado para seus filhos. Isso se fundamenta na compreensão de que os padrões infantis são amplamente moldados pelos da figura materna, tornando imprescindível que “J” possua uma estrutura psíquica saudável (ROGERS, 1939).

Progressivamente, “J” começou a compartilhar queixas pessoais, permitindo a construção de um vínculo terapêutico significativo. Esse vínculo foi fundamental para que “J” se sentisse acolhida e confiante em explorar suas emoções e dificuldades. A criação de um ambiente terapêutico seguro e acolhedor teve como objetivo não apenas trabalhar no fortalecimento de “J” como indivíduo, mas também oferecer ferramentas para melhorar sua capacidade de relação com os filhos, favorecendo a qualidade de vida de toda a família (ROGERS, 2003).

Ao longo dezoito atendimentos realizados com “E”, foi evidente sua disposição para colaborar no processo terapêutico. Essa disposição pode ser atribuída à sua experiência anterior na turma de psicodiagnóstico em 2022, que proporcionou um entendimento prévio sobre a dinâmica das sessões. Durante os atendimentos, uma das queixas mais marcantes foi a constante busca por aprovação das pessoas e a tendência de priorizar o bem-estar dos outros em detrimento do próprio. Contudo, observou-se uma evolução no comportamento de “E”, que passou a demonstrar pequenos atos de autonomia, como se impor em situações escolares em que se sentiu prejudicada.

“E” também manifestou dificuldades em estabelecer relações com outras crianças, relatando preferência por interações com adultos. Esse comportamento está associado a experiências negativas em uma escola anterior, onde sofreu rejeição por parte de seus colegas. Apesar de sentir um aumento na confiança após mudar de escola, “E” enfrentou novos desafios emocionais que resultaram em um declínio de autoconfiança. Sua concepção de amizade também revelou-se idealizada, com expectativas de que os amigos estivessem sempre disponíveis.

A cultura familiar de “E”, com fortes raízes na tradição japonesa, exerce um impacto significativo em seu comportamento e em sua percepção de mundo. Essa herança cultural implica em padrões de função familiar

que diferem dos costumes predominantes no Brasil, o que influencia as interações entre seus membros e molda as expectativas relacionais de “E” (MIZUNO, 2001). A compreensão desse contexto cultural foi essencial para identificar como essas influências afetam a construção da identidade de “E”.

Além disso, foram realizadas atividades terapêuticas que buscaram compreender a subjetividade de “E” e a magnitude de seus sentimentos. Seguindo a perspectiva de que a família desempenha um papel central na formação do indivíduo, essas atividades também tiveram o objetivo de explorar a dinâmica familiar e como ela impacta diretamente “E” (Rogers, 1939).

As intervenções realizadas com “E” buscaram não apenas promover um maior autoconhecimento, mas também fornecer suporte para que ela desenvolvesse uma maior autonomia e assertividade. Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se:

Atividade com EVA, Origami, dinâmica da história da Chapeuzinho Amarelo e a Cápsula do tempo. Essas atividades, realizadas em conjunto com a abordagem fenomenológica, permitiram que “E” alcançasse uma compreensão mais profunda de si mesma e de suas relações, favorecendo seu desenvolvimento emocional e bem-estar (Sapienza, 2007).

O trabalho terapêutico com “J” e “E” revelou a importância de abordar não apenas as questões individuais de cada uma, mas também os aspectos culturais e familiares que influenciam suas vivências. A aplicação dos princípios da abordagem fenomenológica foi essencial para criar um ambiente acolhedor, promovendo transformações positivas tanto na compreensão de si mesmas quanto na dinâmica familiar.

REFERÊNCIAS

- CAMON, V. A. A. Psicoterapia existencial. São Paulo: Thomson Learning Edições Ltda., 2007.
- KOVÁCS, Maria Júlia. Morte e desenvolvimento humano. 1992. © 1992 Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- MIZUNO, N. A família no Japão: a noção de família. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS, 2014.
- ROGERS, Carl R. O tratamento clínico da criança-problema. 1939. Psicologia Pedagogia.

TELLES, Thabata C. B. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. Revista do NUFEN, 2014.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIZUNO, N. A família no Japão: a noção de família. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS*, [S. l.], 2014.

ROGERS, Carl R. O tratamento clínico da criança-problema. 1. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1979.

ROGERS, Carl R. Terapia centrada no cliente. Lisboa: EdiUAL, 2003.

SAPIENZA, B. T. Conversa sobre terapia. São Paulo: EDUC, 2004.

SAPIENZA, B. T. Do desabrigo à confiança. São Paulo: Escuta Ltda, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIZUNO, Noriko. A família no Japão: a noção de família. Tradução de Maitê Schmidt. *Revue Internationale de Droit Comparé*, 4-2001, p. 831-851.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO COM OS ALIMENTOS

Aline Midori Chinen Alfredo¹

Gabriela Vigolo Senhor²

Alvaro Marcel Palomo Alves³

Ao longo da história, Vigotski desafiou o pensamento dualista que dominou as áreas da biologia e anatomia. Inspirado por Espinosa e Karl Marx. Ele adotou uma visão monista para superar a separação mente-corpo e objetividade-subjetividade. Espinosa influenciou sua compreensão dos afetos como fundamentais para a potência humana, afirmando que afetam tanto o corpo quanto a mente. Vigotski enfatizou a importância da consciência aliada aos processos emocionais, postulando que as emoções complexas surgem nas relações sociais (Alves, 2021; Moreira, 2022). Ele fundamentou sua abordagem sócio-histórica nas ideias de Marx, considerando o ser humano como produto e produtor de sua história e estruturado pelas relações sociais. Vigotski viu o desenvolvimento das emoções como parte do progresso histórico-cultural e como resultado das relações sociais, definindo a consciência como a “experiência vivida de experiências vividas” (Moreira, 2022).

Devemos pensar que durante o nosso desenvolvimento entramos em contato com normas da realidade que nos garantem uma ligação entre as emoções e as relações sociais. Essa relação com o mundo é mediada pelo uso de signos, que servem de ferramenta para expressão de sentimento, através do comportamento, ou seja, transformam funções psicológicas elementares em superiores. O principal sistema de signos que utilizamos é a linguagem, que permite a tomada de consciência e a passagem de um plano de vivências externas para o plano interno (Alves, 2021).

O afeto não permite que passemos por situações de forma neutra, dessa maneira estamos sendo constantemente afetados no meio social

¹ Psicologia (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/0039911818916815>

² Psicologia (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/5434703257237165>

³ Doutorado em Psicologia e Sociedade (UNESP). Professor (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/1193663072354929>

(Moreira, 2022). Sendo assim, é através da vivência que poderemos conciliar nossos afetos com o meio. Segundo o autor russo, a vivência é a unidade que permite ao sujeito se apropriar de maneira única do meio em que vive (Alves, 2021).

Poderíamos comer apenas como forma de nutrir nosso corpo, sem qualquer relação para além da fisiológica, porém com isso estaríamos nos desconectando da sociedade, já que a comida está muito ligada ao sentimento de pertencimento de um indivíduo dentro de uma cultura. Ela permite o retorno às raízes e a criação de um elo afetivo cultural. Esse retorno a locais que de alguma maneira ficaram distantes ao presente, só é possível graças às memórias estabelecidas no passado, mesmo com o passar do tempo e a distância, o alimento permite o retorno quase que instantâneo ao ambiente afetivo, seja por meio de aromas ou sabores. A comida serve como uma linguagem, ou seja, um conjunto de significados próprios de um povo - os hábitos alimentares são um reflexo de características particulares de um local (Baptista, 2021).

Não podemos falar de um indivíduo isolado, pois a instituição de suas memórias coletivas é parte essencial para a construção e estabelecimento de suas afetividades. O indivíduo é parte orgânica da sociedade, sozinho é incapaz de estabelecer significados que servissem de base para suas emoções, sentidos, representações e sentimentos. Ele necessita pertencer a um grupo para isso (Baptista, 2021).

Há diversos fatores que alteram a relação afetiva com o alimento, como o fato de em algumas culturas as mulheres serem responsáveis pela preparação e cuidado com a comida, enquanto os homens por outras atividades. Isso pode influenciar a relação de cada gênero com a comida, assim como a divisão de tarefas em relação à alimentação da família.

Além disso, é importante considerar que a relação com a comida também pode ser afetada por questões de desigualdade social. Em um país onde quase 30% da população está em insegurança alimentar (FAO, 2022), a classe social influencia a qualidade e variedade dos alimentos disponíveis para cada indivíduo. Isso pode impactar em sua relação com a comida, já que cada indivíduo possui diferentes vivências e experiências alimentares. O sofrimento não é vivido por todos os sujeitos, mas apenas por aqueles que sofrem nos seus corpos as marcas da perversa história da

sociedade de classes, uma dor mediada pelas injustiças sociais (Moreira, 2022). Portanto, é fundamental considerar as desigualdades sociais e estruturais na análise da relação entre os indivíduos e a comida.

A religião é outro fator que influencia a escolha dos alimentos, com algumas restrições alimentares sendo impostas e a forma como cada indivíduo lida com elas pode ser afetada pela cultura e pelos significados atribuídos aos alimentos.

A relação com a comida vai ser afetada não apenas pelos fatores externos, mas também pelas emoções e sentimentos individuais. Por exemplo, a comida pode ser utilizada como uma forma de conforto emocional em momentos de tristeza ou ansiedade. Essa relação emocional com a comida pode ser construída ao longo da vida, sendo impactada por experiências passadas e pelos significados atribuídos aos alimentos em cada cultura.

Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural, que tem como premissa básica que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais e culturais, pode oferecer uma perspectiva rica, servindo como uma ferramenta útil para investigar como a cultura pode influenciar a relação afetiva com o alimento (Lucci, 2006).

Vigotski utiliza as contribuições de Espinosa para compreender a base sobre o afeto. De acordo com Espinosa os afetos seriam fundamentos da potência humana, podendo afetar a potência do corpo e da mente em continuar existindo. Dessa forma, para esse autor mente e corpo seriam indissociáveis, uma vez que o afeto é responsável pelas potências de agir do corpo, podendo essas aumentarem ou diminuir. É nosso desejo de permanecer existindo que aumenta nossa potência de agir, caso o afeto diminua nossa potência de agir, seremos passivos e levados a servidão e não à liberdade (Moreira, 2022).

É necessário que haja consciência aliada aos processos emocionais, o conhecimento de nosso afeto permite que ele seja transformado de um estado passivo em outro ativo, na medida que é alterado. Sendo assim, Vigotski em seus escritos dizia que as emoções complexas aparecem somente dentro da história e das relações sociais.

Portanto, os processos psíquicos superiores, incluindo os afetos, seriam um aprofundamento de Vigotski sobre a emoção, iniciado com base nos pressupostos de Espinosa, seguindo com as ideias de Marx sobre a gênese social da consciência (Moreira, 2022).

Dentro da abordagem sócio-histórica, Vigotski buscou relacionar as ideias de Karl Marx, colocando a pessoa como produto e produtor da sua história. Dessa maneira, o comportamento humano deveria ser entendido dentro da história e da sociedade, sendo o humano construtor do seu próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores (emoções, memórias, afetos, consciência) através de uma evolução psíquica resultante das relações histórico-sociais (Moreira, 2022).

Nesta seção nos ocuparemos em apresentar as categorias psicológicas sócio-históricas, dando ênfase a três delas (vivência, emoção e subjetividade), as categorias são termos que foram desenvolvidos com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e servem como norteadores para uma compreensão teórica da abordagem (Moreira, 2022). Muitas vezes a definição de vivência se aproxima da de consciência, uma vez que todas essas categorias são entrelaçadas (Moreira, 2022). Nesse sentido, a compreensão do mundo e de si mesmo se dá por meio da vivência do ser humano.

Apesar do pensamento ser o que determina a ênfase lógica e cria o sujeito psicológico, é a emoção, a afetividade, a base afetiva-volitiva que orienta e conduz o pensamento. Os fundamentos das concepções sobre as emoções e vivências precisam ser integradas, e não pensadas separadamente. Na Psicologia Histórico-Cultural, a motivação e a emoção estão na gênese do pensamento e da linguagem, são como uma espécie de pensamento por trás das palavras, que se revelam na expressão das ideias e do discurso. Vigotski compreende que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetiva (Moreira, 2022).

As emoções têm um papel de destaque na obra de Vigotski, ele deixou postulados que exploram o papel das emoções na formação do indivíduo, seja na análise da arte ou nos processos psicológicos envolvendo motivação, pensamento, linguagem e criatividade, e colocou essa categoria

como uma função psicológica superior, influenciada pelos elementos da cultura, história e relações sociais, mediada pela linguagem, significado e sentido (Moreira, 2022).

Com base nessa análise inicial sobre a concepção de sujeito e o materialismo histórico-dialético, emerge a necessidade de debate da noção de subjetividade que sustenta tal perspectiva, o que exige a ruptura com conceitos ou princípios universais como base para a compreensão da subjetividade, não se configurando como tradicionalmente é concebida, ou seja, não representa um sistema acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem (Moreira, 2022).

Face a essa concepção de subjetividade, evidencia-se uma referência crítica sobre o fenômeno psicológico, constituindo-se a partir das relações do sujeito no seu mundo físico, social e cultural. Todos os elementos do mundo psicológico são forjados nessas relações. O que nos leva a explicitar o caráter social e teleológico do trabalho como condições da humanidade, mesmo que consideremos certas necessidades como biológicas/somáticas, elas são mediadas pela sociedade, regidas por regras e convenções sociais, há um salto qualitativo no processo de humanização, rompe-se com as leis biológicas e os processos somáticos passam a ser regidos pelas leis sócio-históricas (Bock, 2004).

No processo de subjetivação, inerentemente vinculado aos processos sociais, a linguagem humana representa uma síntese dinâmica do desenvolvimento histórico do homem, que, por meio dela, pode ter acesso a aspectos humanos fundamentais, tais como a personalidade, a autoconsciência e a visão de mundo. E esses aspectos constituem a subjetividade humana (Molon, 2014).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. É importante discutir o processo de desenvolvimento humano, considerando a interligação entre afetividade, atividade e pensamento, pois esses elementos formam uma unidade dialética que desempenha um papel fundamental no aprendizado de como ser um ser humano (Leontiev, 1978).

A subjetividade humana possui íntima relação com as emoções e a afetividade, essenciais para as funções psicológicas superiores. Quando as pessoas se relacionam entre si e com o mundo, o ambiente ao seu redor é afetado por essas relações, que se configuram como emoções vividas na corporeidade. É como indivíduo integrado, como um ser das emoções, da consciência e da atividade que nos relacionamos com o outro e com a sociedade. Trata-se, portanto, de um sujeito que é ao mesmo tempo um ser da ação, da práxis e também um sujeito das emoções (Moreira, 2022).

Para a psicologia sócio-histórica as emoções não são inconscientes, mas sim parte integrante da vivência humana, moldando nossas interações com o mundo e os outros. Portanto, somos seres das emoções, da consciência e da atividade, e é por meio dessas dimensões que nos relacionamos com a sociedade e com nós mesmos.

O alimento é muito mais que uma necessidade biológica, é também um importante elemento da identidade de um povo. A comida como expressão cultural reflete tradições, costumes, valores e crenças de uma sociedade. A relação afetiva com o alimento é uma construção social e cultural que envolve aspectos emocionais e psicológicos, que vão além da simples ingestão de nutrientes, pois no decorrer da evolução humana esse processo foi passando por mudanças que aumentaram a complexidade deste ato (Baptista, 2021).

A mudança de visão em relação à alimentação ao longo do tempo foi através da passagem de uma ideia de comida como função fisiológica para uma dotada de significados. Esta mudança é essencial para entendermos que comer não é um ato isolado, ele ocorre em coletivo e adquire novas e diferentes significações.

Nesse sentido, como colocado por Aguiar e Ozella (2013), os significados são produções históricas e sociais, sendo eles que permitem a comunicação, por serem considerados mais estáveis, ou seja, conteúdos instituídos apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades. Dessa maneira podemos afirmar que comer carrega uma série de significados que são passados ao longo do tempo dentro de cada cultura e pelas interações sociais individuais. Mas para além disso, há também a categoria sentido, discutida pelos autores sócio-históricos. O sentido

tem um conceito ainda mais amplo e complexo que o significado, pois tal conceito está relacionado a eventos psicológicos que o sujeito produz diante de uma realidade (Leontiev, 1978; Aguiar; Ozella, 2013). Dessa maneira o sentido trata a singularidade e subjetividade do sujeito, dentro de sua história, mas visto ao mesmo tempo de maneira singular.

Portanto, no que diz respeito aos afetos que permeiam a alimentação eles são incorporados no ato de cozinhar e surgem nos sabores e nas percepções sensoriais do indivíduo, podendo ter os mesmos significados dentro de uma cultura e sentidos diferentes para cada indivíduo em relação ao mesmo objeto.

A família faz parte da dinâmica social e tem um papel fundamental para o indivíduo e sociedade, sendo a “ponte” mediadora entre os dois meios, de onde vão partir o aprendizado dos hábitos e costumes da cultura. Portanto, ela é a grande responsável por transmitir valores ideológicos e os valores que constituem a cultura, além da produção e reprodução de subjetividade que ocorre em seu interior. Dessa maneira, as condições históricas e sociais vão determinar o modo de organização familiar, que dentro da sociedade cumpre um papel de manutenção do estado das coisas – “status quo” – da classe dominante e através da procriação mantém a força de trabalho das classes subalternas (Bock, 1999).

Vigotski partindo de ideias de Marx e Engels valorizava o grupo, considerando que através da vivência em grupo, o indivíduo evolui e desenvolve suas competências. Sendo assim, os momentos comunitários propiciados pelo alimento, nos permitem desenvolver as funções psicológicas superiores através da mediação intersubjetiva. Por isso, o ato de se alimentar é tão essencial nas relações sociais, pois além da troca de afetos em relação à comida ingerida, ocorre um câmbio de histórias, sentimentos e vivências, que nos permitem significar tais momentos. A construção afetiva é singular, pois é resultado dialético da relação singular-particular-universal, uma expressão singular do que é produzido coletivamente. O ato de comer carrega estes significados que podem ser transmitidos através dele (Baptista, 2021).

Dentro da construção afetiva em relação à alimentação, existe uma série de práticas e questões sociais que vão permear os modos alimentares.

Um dos aspectos que atravessa os modos alimentares seria a culinária como uma tarefa sexuada, voltada exclusivamente para as mulheres, tendo em vista que desde nossos primeiros dias de vida nossa fonte de alimentação natural é a mãe, fato que permite a associação do afeto com a alimentação. Apesar de atualmente homens estarem também no universo da cozinha, grande parte das vezes essa tarefa seria como um hobby para eles, ao contrário do que se passa com as mulheres, que ainda são encarregadas do preparo diário dos alimentos. Além disso, as atividades domésticas que incluem as atividades culinárias são consideradas menos dignas do que o trabalho realizado pelo homem, fato que contribui para uma menor investigação em torno da alimentação (Romanelli, 2006).

Outro aspecto imprescindível no que concerne ao tema da alimentação é o de classe social, tendo em vista que como pontua Romanelli (2006) em seu texto “o significado da alimentação na família: uma visão antropológica”, a comida estabelece fronteiras entre a identidade de pobres, ricos e dos muito pobres. Para pessoas de baixa renda os alimentos serão vistos como aqueles que são fortes e garantem mais “sustância”, em contraposição a verduras, legumes e frutas que não encham a barriga.

Essa lógica não teria como fundamentos os valores nutricionais de tais alimentos, mas sim a sensação de saciedade que cada um deles proporciona, já que os alimentos postos como fortes, são aqueles que nutricionalmente tem uma digestão mais lenta e por isso dão uma sensação de mais saciedade. Não se trata de uma questão de ignorância dessa população pobre, que até tem informações sobre alimentação circulando entre eles, mas sim do que faz sentido para cada um deles, pois muitas vezes regras alimentares estão internalizadas de forma que se torna um desafio confrontar a realidade cultural (Romanelli, 2006).

Outro aspecto mediador das regras que permeiam as escolhas alimentares e preparar os alimentos, é a religião. Regras colocadas nos livros sagrados limitam e colocam tabus sobre o que os fiéis podem ou não comer, animais são classificados por sua pureza, relacionando a ideia de poluir o corpo de quem consome o alimento considerado impuro. Essa visão religiosa de poluição pelos alimentos não é imposta para proteger o “organismo biológico” e sim um “organismo social, portanto são regras

carregadas de símbolos, relacionadas ao sagrado e não embasadas a uma racionalidade médica, são sistemas simbólicos que tornam a comida importante na definição da identidade social do indivíduo consumidor (Romanelli, 2006).

Dessa maneira, os diferentes aspectos que cercam o ato de comer dentro de uma cultura: sexualidade, classe social e religião, não estão relacionados apenas ao saber científico, mas está atrelada também a fatores simbólicos e dos significados atribuídos aos alimentos, podendo ser gustativos, psicológicos ou sociais, decorrentes das relações em torno das refeições.

A escolha alimentar não é apenas baseada em fatores nutricionais, mas também em processos psicológicos, sociais e culturais, símbolos em diferentes culturas têm significado emocional e afetivo para as pessoas, além disso a experiência sensorial também tem seu papel, ou seja, a escolha alimentar é uma experiência multidimensional (Cunha; Rothes, 2016).

Os fatores identitários estão envolvidos na relação com o alimento, nesse sentido dentro da abordagem histórico-cultural, Ciampa (1989) apresenta o conceito de identidade, como um processo constante de metamorfose. Argumenta que, devido à natureza social do ser humano, este está constantemente em transformação e interação com a sociedade, portanto, nesse processo dinâmico a construção da identidade é um resultado de uma mútua determinação entre o indivíduo e a sociedade. A identidade do indivíduo começa a ser delineada mesmo antes do seu nascimento, influenciada pelas expectativas tanto dos pais quanto da sociedade. Ao longo da vida, espera-se que o indivíduo corresponda a essa identidade previamente estabelecida. Esse contexto cria uma série de relações intersubjetivas, que abrange diferentes esferas, como classe social, gênero, religião e etnia. Dessa maneira, o sujeito seria a representação de um momento histórico, como parte do tempo, do lugar, da família de origem e da vida que vive (Ciampa, 1989).

As ideias de Ciampa sobre a identidade como metamorfose humana tornaram-se centrais para a Psicologia Social, onde cada indivíduo se apresenta como representante de si mesmo, atuando como diferentes personagens que se articulam e se revezam perante os outros (Lara Junior; 2017). Nessa perspectiva, a representação de si mesmo diante do outro é

constante, e ao contar uma história, tornamo-nos eternos personagens de nossa própria história, assim como o outro com o qual nos relacionamos também é um personagem. O autor define a identidade como simultaneamente diferença e igualdade em relação aos outros, uma união entre subjetividade e objetividade (Ciampa, 1989).

Nesse sentido, a identidade é construída através de atividades que realizamos, tornando-a presente. O fato de estarmos inseridos em diferentes grupos sociais, torna a ação fragmentada em diversos contextos, sendo, portanto, nossa identidade negada em algum momento, tendo em vista que não é possível ao mesmo tempo demonstrarmos todas as faces de nossa identidade, por isso Ciampa coloca que somos eternos personagens de nossa história (Bock, 1999).

A construção de uma identidade alimentar é paralela à construção de uma identidade cultural, principalmente quando envolve interações entre pessoas de mesma precedência. A identidade atribuída aos alimentos é edificada pelo compartilhamento dos preparos e saberes sobre ele, e assim um valor simbólico é incumbido ao alimento, caracterizando-o como centro de identidade cultural (Baptista, 2021).

É possível afirmar então, que os hábitos alimentares estão ligados à construção da identidade pressuposta por Ciampa (1989), tendo em vista que ao longo de nossa vida participamos de diferentes grupos sociais e exercemos diferentes personagens em cada um deles, os nossos hábitos alimentares são alterados de maneira semelhante. Ao estarmos inseridos em determinado grupo expressamos uma faceta de nossa identidade naquele grupo, um adolescente altera seus hábitos alimentares quando se torna adulto, um filho ao se tornar pai, uma pessoa quando começa a namorar e se insere em um novo convívio, um indivíduo quando muda de cidade ou então de país, tendo em vista que em cada contexto haverá uma transformação da identidade e dos hábitos alimentares paralelamente.

Comer envolve a expressão cultural de um povo (Baptista, 2021), as experiências e interações de cada indivíduo criam diferentes percepções sobre o alimento e o ato de comer, e essas modificações são resultados da interação com o outro. Sendo assim, é necessário reiterar a importância da família na construção da identidade do indivíduo e dos seus hábitos

alimentares, pois como pontuado por Bock (1989), ela é a responsável por transmitir valores ideológicos e culturais e a produção da subjetividade do sujeito.

Além disso, o fato do sujeito ser a representação de um momento histórico faz com que o tempo altere os hábitos alimentares, sendo preciso considerar uma perspectiva histórica que considere diferentes agentes sociais, lógicas e estratégias para compreender a construção e evolução dos hábitos alimentares (Pinheiro, 2005). Problemas enfrentados pela modernidade e situações que alteram questões sociais, fazem com que haja necessidade de mudanças na forma de se alimentar. Portanto, assim como a identidade, nossos hábitos alimentares são um constante processo de metamorfose.

Portanto, é possível afirmar que as memórias coletivas criadas ao longo da história do sujeito são parte da construção de um senso de pertencimento principalmente no que diz respeito a identidades étnicas. Os hábitos alimentares são capazes de retomar essas memórias que fazem com que o indivíduo reviva suas origens, pois apesar do processo de mudanças nos hábitos alimentares pelo tempo, ou pelas diversas facetas de nossas identidades em variados contextos, mantemos memórias, afetos e subjetividades que foram criadas na infância por meio dos aromas, sabores e preparos que envolvem o comer. Dessa maneira, retomamos memórias afetivas e o senso de pertencimento em relação às identidades étnicas.

A identidade pressuposta, uma determinação externa, é sempre confrontada pela pretensão individual, gerando um processo contínuo de reprodução ou modificação dessas pressuposições (Lara Junior; Lara, 2017). Ciampa (1989), utiliza o exemplo do nascituro, que antes mesmo de nascer, é representado como membro de uma família, destacando como essa representação prévia o constitui efetivamente como parte dessa família. Posteriormente, essa representação é internalizada pelo indivíduo, tornando-se parte de sua objetividade social. Portanto, a manutenção da identidade torna-se uma necessidade cotidiana, onde o indivíduo repõe no presente o que tem sido até então, reafirmando sua imagem diante dos outros (Lara Junior; Lara, 2017).

É importante ressaltar que a abordagem teórica de Ciampa não adota uma perspectiva individualista ou essencialista, nem sugere que a

emancipação seja um processo isolado ou independente do coletivo. Pelo contrário, ela propõe um sujeito que se constitui nas relações sociais, na cultura e na coletividade, mantendo, ao mesmo tempo, a consciência de sua dimensão subjetiva, sua ontologia não sugere uma entidade estática, imóvel ou centrada em si mesma, afastada do coletivo (Lara Junior; Lara, 2017).

Podemos concluir que a obra de Ciampa (1989) oferece uma visão profunda e dinâmica da identidade, destacando seu caráter metamórfico, e a busca constante pela emancipação. Esses conceitos, fundamentais para a compreensão da psicologia social, desafiam paradigmas e convidam à reflexão sobre a complexidade da identidade humana.

Dessa maneira, é possível relacionar os fatores identitários do indivíduo e de um povo através de uma análise simbólica dos alimentos, seja da sua produção ou do modo de preparo, pois através desses aspectos as sociedades constroem sua identidade em relação a outras, diferenciando seus hábitos alimentares, proporcionando uma representação própria de seus consumidores. O alimento torna-se importante ponto de estudo para as ciências sociais, levando em consideração que mostra um caráter simbólico das atividades humanas e como a sociedade se organiza de forma particular em relação a questões universais.

Em suma, concluímos através deste estudo bibliográfico, que a cultura exerce impacto na construção da relação afetiva com o alimento, tendo em vista que ao longo das seções a cultura se mostrou presente relacionando-se com a alimentação em diversos aspectos como a formação subjetiva do indivíduo, as questões familiares, de gênero, religiosas e econômicas.

Nesse sentido, a subjetividade emerge das relações sociais e culturais do sujeito e tem íntima relação com emoções e afetividades ligadas aos alimentos. No que concerne às questões familiares, é através dos significados construídos por nas relações familiares, que construímos uma identidade em torno do trabalho e por consequência, da alimentação como um símbolo cultural. Os eixos de gênero, classe social e religião também não podem ser desvinculados do contexto cultural e estão atrelados aos fatores simbólicos e dos significados atribuídos aos alimentos.

Além disso, ficou evidente o quanto as questões alimentares estão relacionadas aos aspectos da formação da identidade de um indivíduo e de um povo. Portanto, é relevante considerar o aspecto alimentar quando

se visa entender um povo em sua máxima complexidade, compreendendo suas identidades étnicas que retomam memórias, afetos e questões da formação subjetiva do sujeito. Pois tanto os hábitos alimentares quanto a identidade, são construídos por meio das interações culturais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.
- ALVES, A. M. P.; ZANIANI, E. J. M.; MOURA, R. H. **Pesquisa e intervenção em psicologia sócio-histórica**: temas emergentes e práticas contemporâneas. Paranavá: EduFatecie, 2021.
- BAPTISTA, I. D. **A Construção Afetiva da Comida**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade do Minho, Braga, 2021.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1, p. 1-10, 2004.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura). O estado da segurança alimentar e nutricional no mundo. 2022. Roma: FAO. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cc0639en/cc0639en.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.
- JUNIOR, N. L.; LARA, A. P. S. Identidade: Colonização do mundo da vida e os desafios. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo v. 29, ed. 171283, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/N456swdXXSWXwgHt7PzDbyx/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. São Paulo: Centauro, 1978.
- LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 10, n. 2, ago./dez. 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- MINUZI, G. A.; POMMER, R. M. G. Reflexões iniciais sobre a alimentação das classes sociais. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, ed. especial, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1198/866>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, Vozes, 2014.

MOREIRA, M. I. C.; SOUSA, S. M. G. **Psicologia sócio-histórica**: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2022.

PAIS, S. C.; FERREIRA, P. **A redução das assimetrias sociais no acesso à alimentação e à saúde**: políticas e práticas. Porto: Mais leitura, 2016.

PINHEIRO, K. A. P. N. História dos hábitos alimentares ocidentais. **Universitas Ciências da Saúde**, [s.l.]. v. 3, n. 1, p. 173-190, 2005. Disponível em: <https://www.gti.uniceub.br/cienciasaude/article/view/553/373>

POULAIN, J. P.; PROENÇA, R. P. C. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 245-256, jul./set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/vWntG65Sm4HTrycGpBzhvjF>. Acesso em: 26 mar. 2023.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da alimentação na família: uma visão antropológica. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 39, n. 3, p. 333-339, 30 set. 2006. Simpósio: TRANSTORNOS ALIMENTARES: ANOREXIA E BULIMIA NERVOSAS Capítulo III. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/388>. Acesso em: 9 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. E-papers, 2018.

A INERÊNCIA DO SOFRIMENTO HUMANO NO ROMANCE OBLÓMOV: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA PERSONAGEM OLGA ILÍNSKI

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues¹

Tiago Santos Sampaio²

Amanda Maria Nascimento Gomes³

INTRODUÇÃO

Oblómov é um romance de autoria do russo Ivan Gontcharóv publicado em 1859, cujo título remete ao personagem principal da história. Esta, grosso modo, narra o estilo de vida de um aristocrata do século XIX e as consequências de seu modo de viver, tanto no que diz respeito à experiência subjetiva do personagem quanto às relações interpessoais que esse estabelece, destacando, em paralelo, o tédio e a apatia que o atravessam, bem como a dificuldade de sustentar algumas das exigências advindas do laço social.

Nesse sentido, a narrativa apresenta um sujeito letárgico, que prefere dormir a ter que realizar quaisquer ações que demandem energia, eximindo-se, inclusive, de obrigações pessoais necessárias à sua sobrevivência. A despeito disso, não se isolou por completo do mundo e manteve um círculo íntimo, o qual é integrado por personagens que, posicionando-se subjetivamente de forma distinta do protagonista, não só retratam modos de vidas antagônicos ao de Oblómov, como também, na teia das relações com ele estabelecidas, buscam influenciá-lo ao longo de todo romance.

Dentre essas personagens, destaca-se Olga Serguéievna Ilínski, mulher pela qual Oblómov se apaixona e que exerce profundos efeitos sobre a sua vida. Próxima de Stolz, o melhor amigo do protagonista, ela aparece em cena durante um jantar, sendo caracterizada como uma senhorita de olhos

¹ Mestrando em Educação (UFBA). Psicólogo. Professor da (SEC-BA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7230-1812>

² Doutor em Difusão do Conhecimento (UNEB). Professor (UNEB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7777-5897>

³ Mestranda em Estudo de Linguagens (UNEB). Professora (UNEB).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8132-7871>

curiosos, pois seu olhar parecia perscrutar Oblómov (Goncharóv, 2019). A partir de então, a personagem ganha destaque como par romântico do protagonista buscando restaurá-lo, mas que, aos poucos, ganha certa independência, demonstrando anseios e um processo próprio de amadurecimento.

Tem-se a impressão de que, à medida que o romance avança, Olga passa por estádios, deslocando-se de uma espécie de ingenuidade infantil, como descreve Stolz (Goncharóv, 2019), para uma posição reflexiva que não deixa de olhar para as agruras da vida. Nessa transição, uma relativa desconstrução da felicidade plena parece proceder na vida da personagem, que, de alguma forma, parece exemplificar, do ponto de vista subjetivo, o mal-estar da existência de que fala Freud (2010), precisamente porque, alinhando-se ao que postula o autor, no encontro com o outro e, portanto, com a alteridade, o Eu experiencia tanto o desprazer proveniente da frustração imposta pelo que vem de fora, como aquele de seus próprios impulsos.

Tendo isso em vista, objetivamos discutir, a partir da teoria psicanalítica, a inerência do sofrimento humano no romance Oblómov, a partir da personagem Olga Ilínski, de modo a ilustrar a natureza do mal-estar intrínseco da existência. Não obstante, na argumentação pretendida, visa-se não apenas ler as ações de Olga sob a lente teórica da psicanálise, mas também depreender o que Goncharóv (2019) permite acrescentar sobre os incômodos subjetivos que acompanham a vida de cada sujeito, considerando as suas particularidades. Após esse introito, buscaremos cumprir com o objetivo expresso pela discussão do sofrimento de Olga.

O SOFRIMENTO DE OLGA

A escolha de Olga para discutir o mal-estar inerente a existência não foi de toda arbitrária. Isso porque a personagem, ao final do romance, experimentou uma *ambivalência afetiva* para consigo mesma e para com a vida. Afinal, ao mesmo tempo que afirma experienciar um momento feliz ao lado do marido Stolz, não tendo se conformado à vida doméstica – mas antes participando, de forma ativa dos assuntos do esposo em uma época patriarcal –, vivencia uma tristeza que julga melancólica.

Dessarte, embora Olga goze de uma vida conjugal salutar, sendo admirada como uma mulher elevada pelo marido, que já não a vê mais como uma garota presa à ingenuidade da mocidade, ela começa a sentir

uma série de sentimentos e sensações de desprazer, paradoxalmente nesse período de vida, cujo furor da juventude havia ficado para trás. Desse modo, a personagem vive uma inquietação incessante, acompanhada de uma angústia que, curiosamente, é descrita pelo autor do romance como um *ánimo pensativo*, o que dá a entender que o seu estado afetivo ou humor tinha relação com determinadas ideias que, apesar de não serem totalmente reveladas, parecem apontar para uma preocupação com o protagonista Oblómov, seu primeiro amor, aspecto que discutiremos mais adiante. Cabe, antes disso, prosseguir na descrição analítica do estado da personagem e de que forma ela lidava com ele.

Nesse sentido, considerando as circunstâncias vividas por Olga, é importante demarcar que, diferente de Oblómov, a personagem em questão responde ao mal-estar, inicialmente, através do que Freud (2010) chamou de gratificações substitutivas, isto é, de estratégias paliativas que pudessem tornar a existência suportável, dentre as quais destaca-se, na vida da personagem, a apreciação da arte e a realização de ocupações laborais. Com isso, não sucumbiu, de todo, ao sofrimento.

Para esse autor, a eficácia da ocupação artística decorre de sua relação com a vida imaginativa e de fantasia, não obstante consista, para o autor, em uma espécie de ilusão efetiva e relevante diante do peso da realidade. Afinal, não podemos esquecer que, para Freud (2010), tratava-se de uma aparência, pois o princípio da realidade é sempre imperativo – exceto quando o sujeito rompe definitivamente com ela –, impondo-se pelas frustrações que imputa aos sujeitos. Assim, apesar de Olga, muitas vezes, realizar imersões em leituras, conversas sérias com Stoltz, de dedicar-se aos poetas e a analisar os pontos turísticos da Europa, por exemplo, o mal-estar não se esvaía e continuava a emergir entre os momentos de fruição.

Mas o que se percebe, com isso, é que a “heroína” do romance não se entregava, de todo, à tristeza e ao vazio que lhe acometiam, ao passo também que não buscava, a todo custo, esquivar-se deles, deixando-se, por vezes, invadir completamente pelo sentimento emergente. Desse modo, frequentava os espaços sociais em busca de alívio, cuidava dos filhos, mas às vezes ficava reclusa e indiferente, aspecto que lhe causava o medo de “[...] cair em algo semelhante à apatia de Oblómov” (Goncharóv, 2019, p. 559).

Apesar disso, Olga não sucumbiu inteiramente à “impressão penosa” que lhe sobrevinha, nem tampouco se entregou, por completo, às gratifi-

cações substitutivas de sua época, mas isso não significou uma conciliação apaziguada ou um enfrentamento integralmente assertivo, uma vez que é possível notar, não apenas na passagem acima, mas ao longo do romance, momentos de reclusão e entrega ao sentimento de tristeza. Poderíamos ler nisso, a partir de Freud (2014), a vivência de instantes de inibição geral, isto é, de uma limitação funcional do Eu que, para o autor, é comum, justamente, em estados depressivos próximos da melancolia.

Acreditamos que, apesar de Olga não estar a falar a um analista sobre a sua condição, as limitações que ela impõe a si mesma podem ter relação com os questionamentos inquietantes que a invadem com frequência, como pode ser observado no subsequente trecho: “Por que coube a mim este destino? pensava com humildade. Olga mergulhava em pensamentos, às vezes até sentia medo de que aquela felicidade se rompesse” (Goncharóv, 2019, p. 555).

Dessa forma, não nos parece um equívoco depreender que um trabalho psíquico se impunha à Olga a partir de ideias e reflexões que lhes deixavam aflita. Isso explica, em parte, a saída inibitória da qual por vezes lançava mão, apesar de, ocasionalmente, procurar as tarefas sociais e de interação. Inibir-se, como pontua Freud (2014), é um modo de evitar, precisamente, o dispêndio psíquico de uma árdua situação psíquica, a exemplo do luto e de conflitos sexuais, por meio de um empobrecimento libidinal do Eu. Lembramos que, de todo modo, seja pela retração da libido que paralisa o sujeito ou por escape às alegrias momentâneas, em ambos os casos se observa uma tentativa de suportar aquilo que a perturbava e a consumia.

Mas, como já ponderamos, a personagem não apenas se inibe ou busca um prazer fugaz nas festas coletivas ou mais consolidado na arte; ela também se permite vivenciar o mal-estar, a angústia e o sentimento inquietante que acompanha os seus pensamentos. Em dado momento confessa ao marido não poder evitar a tristeza que lhe advém, afirmando que “[...] Não estou aborrecida, [...] não estou doente, mas...estou triste... às vezes acontece... [...] estou triste e nem sei por quê!” (Goncharóv, 2019, p. 562). Assim, é como se: a) Olga se deparasse com indagações, questionamentos, ideias e pensamentos causadores de tristeza, mas também de inquietação; b) assumisse a reclusão, inibindo-se e c) resistisse, às vezes, à inibição, seja pela adoção de uma gratificação passageira ou a partir de uma aceitação do sofrimento que lhe acontece.

Esse modo de se relacionar com o desprazer, nem se entregando por completo, nem o negando, talvez tenha correlação com um traço que aparenta ser distintivo da personalidade de Olga, o de *olhar para além das aparências*, uma vez que, diferente daqueles que se agarram, como bem pontuaram Freud (2010) e Ferenczi (2011), às estratégias para produzir prazer e/ou afastar, ou mesmo negar, o desprazer e, com isso, o princípio da realidade, a personagem sabia da superficialidade de tais ações; ou seja, Olga reconhecia os engodos que os sujeitos tendem a se fiar para não sucumbir aos sofrimentos inevitáveis da vida, sustentando-se nela por esses meios. Como ela diz, o sofrimento é algo que, simplesmente, acontece, portanto, é inevitável.

Com efeito, ela admite o pesar, vivencia-o, mas não assume uma posição completamente depressiva, isolando-se; ao contrário, pela forma como encara o seu estado afetivo, é como se, nos termos colocados por Ferenczi (2011), conseguisse *calcular* qualitativamente o desprazer experienciado, não recorrendo à negação do que a realidade – ainda que subjetiva – lhe imputa, mas adotando uma postura disposta a *construir uma conclusão do que lhe é doloroso*, visto que uma das características distintivas de seu mal-estar é a inquietação proveniente de certas ideias, ratificando que elas estão relacionadas ao seu tormento.

Assim, ela parece acolher as fases penosas pelas quais passa, fazendo, sem lançar mão de variados mecanismos de defesa, com exceção de inibições momentâneas, o que Ferenczi (2011) chamou de “*reconciliação com o inimigo interior*” (Ferenczi, 2011, p. 439), ação das mais difíceis, segundo o autor, pois implica abdicar da onipotência infantil e reconhecer o imperativo do senso de realidade, sem torná-lo algo mortífero. Aqui é mister realçar que, no início do romance, momento no qual Olga começa a enamorar-se de Oblómov, sua confiança plena, a pouca hesitação e até mesmo os riscos em que se colocava na relação amorosa que estabelecia com o protagonista indicavam a presença desse traço de onipotência que, aos poucos, ou melhor dizendo, após a decepção amorosa, começa a se esvaír. Sobre esse ponto cabe ressaltar algumas considerações de Ferenczi (2011) e Melanie Klein sobre o momento no qual há o reconhecimento da realidade pelo sujeito articulado às frustrações mais significativas experienciadas na vida e ao papel da onipotência.

Se Freud (2010) já mencionava que, antes de a criança viver as primeiras experiências de desprazer, ela não constitui um Eu separado da realidade, achando-se fusionada aos objetos, Ferenczi (2011) complementa tal ideia ao afirmar que a noção de bom e mau, daquilo que é agradável e hostil é construída após experienciar as decepções primas. Antes disso, para o autor, haveria um sentimento de “[...] onipotência incondicional, e que continua agarrando-se a esse sentimento [...] mesmo quando a eficácia de sua vontade no tocante à realização de seus desejos passa a estar vinculada à observância de certas condições” (Ferenczi, 2011, p. 431-432).

O autor não apenas reitera que a onipotência é um sentimento cuja soberania é ameaçada quando da vivência de desapontamentos, mas sublinha que ele tenta persistir não obstante o reconhecimento de que parte de seus desejos estão condicionados, em alguma medida, às condições impostas pela realidade. Dessa forma, longe de operar um corte radical, o desprazer inicia um abandono paulatino, não sem regressões, desse sentimento de tudo poder. Daí que apenas “[...] o número crescente e a complexidade dessas condições a obrigam [...] a abandonar o sentimento de onipotência e a reconhecer a realidade” (Ferenczi, 2011, p. 431-432).

OLGA E O FRACASSO DA REPARAÇÃO

Em exercício de articulação com o pensamento ferencziano, tomamos o argumento de Melanie Klein (2023) sobre as primeiras experiências de desprazer. Para a psicanalista, essas ocorrem na relação mãe-bebê, pois nela a criança não experimenta apenas as gratificações e prazeres oferecidos pela mãe e seu seio, mas também frustrações diante das inevitáveis ausências de quem materna. Com isso, Klein (2023) alega que emerge no bebê tanto o ódio quanto impulsos destrutivos, marcando o primeiro conflito ambivalente do sujeito, que seria base para todos os posteriores, incluindo a sua relação consigo mesmo. Nesse sentido, se a criança consegue suportar a primeira frustração, ela lidará bem com as posteriores, realizando, a partir do sentimento de onipotência, ações reparatórias ao dano causado à mãe em fantasia, mas, caso a agressividade que experimenta seja por demais intensa, as decepções subsequentes serão mais dolorosas e difíceis de enfrentar.

Sob o ponto de vista kleiniano, portanto, o bom e o mau, o agradável e o hostil se constituem não por qualquer decepção ou condicionamento às circunstâncias da realidade como sinalizou Ferenczi (2011), mas por aquela instaurada na primeira relação do sujeito, que funciona como uma frustração prototípica. Ademais, a onipotência, para Klein (2023), não teria apenas a qualidade de evitar o princípio da realidade e até mesmo negá-lo, mas funcionaria como motor subjetivo dos feitos reparatórios em relações posteriores. Assim, o cuidado de Olga com um amigo ou a sua devoção e bondade para com o marido poderia ser lida como uma tentativa de recompensar uma suposta agressividade nutrida pela mãe em tempos arcaicos ou pela frustração e ódio por seu relacionamento com Oblómov não ter se sustentado.

No escopo de nossa análise, torna-se difícil estabelecer uma relação causal precisa, pois nada é descrito no romance sobre a tenra infância da personagem, ficando apenas declarado que ela não vivia com a mãe. Todavia, não nos furtaremos em ler alguns gestos de Olga sob a ótica da reparação proposta por Klein (2023). Porém, tal leitura terá por base mais a relação que ela estabeleceu com Oblómov, o seu término e o sofrimento que vivencia quando está casada com Stolz.

Para seguirmos nesse caminho, saímos da apresentação da natureza do sofrimento de Olga para as possíveis causas dele. Até então, tínhamos afirmado que ele se relacionava às ideias que afligiam a personagem e que, aparentam ter relação com Oblómov. Entendemos que o avanço no entendimento dessa questão compreende examinar um diálogo que a personagem tem com seu marido, no qual esse, tal como um analista, viabiliza que ela discorra sobre o seu sofrimento, produzindo um saber sobre ele. Apesar da inviabilidade dessa ocorrência, a estrutura da conversação entre os dois e o que decorre daí nos faz insistir nessa analogia.

O início do diálogo se dá quando Stolz questiona se ela era ou se estava infeliz. Sua resposta, diante da pergunta, se configura como uma negação freudiana, ou seja, uma afirmação que se dá em uma severa e exagerada rejeição (Freud, 2017), uma vez que advoga estar em excessiva felicidade, mas, em seguida, confessa os sentimentos de inquietação e de tristeza que dela se apoderam. A partir daí, ela, como que associando livremente, fala não só sobre como experiencia cada um desses afetos,

mas o que pensa sobre eles e o que podem representar, apontando para a existência de um vazio. Escutando-se, imediatamente, pede para que o esposo a ignore, mas ele exclama que continue dizendo: “[...] Algo está faltando em sua vida: o que mais?” (Gontcharóv, 2019, p. 563). Assim, ele não só incentiva o prosseguimento, como explora a falta que o termo vazio verbalizado por Olga suscita, permitindo que ela formule melhor os incômodos que lhe acometem.

Stolz, então, diante das queixas de Olga, mas também de suas tentativas de compreensão de seu mal-estar, constrói um discurso um tanto interpretativo que, ao que tudo indica, é, em parte, responsável por uma modificação subjetiva em Olga. Dissemos que, na descrição de seu sofrimento, a personagem se mostra ora em estado de enfrentamento, ora inibida ou tentando se esquivar dos seus tormentos. Acontece que, na conversa com Stolz, ela também coloca os temores em relação a pere-nidade de seu estado e de seu sentido. Logo, antes do diálogo, ela não era indiferente, nem buscava afastar de si o que realmente acontecia, mas só após a confissão diante do marido, de suas pontuações e interrogações, bem como de sua posição final é que ela passa a olhar de forma diferente para sua vivência afetiva atual, dando início à conciliação subjetiva de que fala Ferenczi (2011) e, arriscaríamos dizer, a uma reparação na relação consigo mesma em termos kleinianos (Klein, 2023).

Mas o que diz o discurso de Stolz? A nosso ver, ele busca demonstrar que o sofrimento de Olga não só faz parte da vida, mas se inscreve como um processo necessário ao amadurecimento do sujeito, pois remete a uma fase subjetiva desapegada dos problemas e questionamentos comuns da vida cotidiana. Nesse momento, o personagem traz, em nosso entendimento, uma grande contribuição ao entendimento do mal-estar da existência, pois, em seu discurso, aponta que os desgostos vividos nesse momento de maturidade são ímpares, pois eles questionam os mistérios da vida e permitem ao sujeito se defrontar com o não saber, e, só ao fazê-lo, se fortalecer para enfrentá-lo, sem, todavia, portar-se feito um titã.

Na verdade, pelas palavras desse personagem, Gontcharóv (2019) demarca a necessidade de atravessar o sofrimento, olhando-o de frente, sem, todavia, a ele sucumbir. Essa travessia, todavia, implica uma outra relação com um sofrimento, que o acolhe, entendendo-o como um prestígio para

alcançar um novo patamar na existência, isto é, nas palavras da personagem em questão, “Conduzem-nos ao abismo do qual não se obtém nenhuma resposta e nos forçam a encarar a vida com um amor maior...Convocam forças já experimentadas para lutar contra elas (Gontcharóv, 2019, p. 365). Diríamos que seria uma oportunidade do ser humano reconciliar-se, na perspectiva de Klein (2023), consigo mesmo, reavivando a força do amor em detrimento da culpa e frustração para reorganizar o seu mundo interno.

Ao final da fala de Stolz, Olga inicia um processo de reflexão, como se articulasse as ponderações do marido às próprias vivências e tentasse elaborar algo a partir de todo o material que dispunha. Com efeito, dá-se conta de que os problemas permaneciam e a tristeza, embora tivesse amainado, não só continuava, mas prosseguiria como parte da vida, ciente de que o mundo era um lugar produtor de infortúnios, uma vez que poderia, a quaisquer momentos, perder o marido, ver os negócios malsucedidos ou mesmo adoecer. Contudo, “[...] encarava aquela nova face da vida com uma curiosidade viril, a examinava com horror e aliviava as próprias forças...” (Goncharóv, 2019, p. 567).

Logo, é como se Olga chegasse à síntese de que poderia encarar os desprazeres, vivenciá-los sem ter que abandonar por completo a felicidade, entregando-se ao que ela tanto temia, a saber, a melancolia. É como se realizasse um reposicionamento subjetivo face à própria noção de sofrimento, ao passo que reconhece e nos revela que o medo do futuro, de viver o desamparo e de ter que suportar o peso da vida era aquilo que a desestabilizava. Assim, quando verbaliza as ideias que a inquietavam sobre a possibilidade de adoecimento, de perda do marido ou de que os negócios fracassassem, atesta que estava subjacente respectivamente os três eixos principais de sofrimento apontados por Freud (2010), quis sejam: a decrepitude do corpo, as relações humanas e as forças da natureza.

Assim, embora Stolz a interpele a responder sobre uma falta concreta, Olga afirma que, até então, tinha tudo, mas temia perder o que conquistara, tal como perdera Oblómov, embora esse fato não tenha sido dito. Era, pois, o temor que a abatia e que se apresentava em seus pensamentos conflituosos, apontando para a iminência de que a felicidade real que sentia pudesse se dissipar. É sobre esse ponto que apostamos nas marcas deixadas durante a relação com Oblómov e na perda desse primeiro amor não edípico de sua juventude.

Poderíamos apontar apenas a inexistência do luto dessa perda e a ausência de sua elaboração. Mas tendemos ir mais além, explorando um pouco mais esse aspecto. Para tanto, é necessário retornar ao enamoramento dos dois.

Quando iniciam o romance, Olga, com uma crença inabalável em si mesma, coloca-se como uma mulher capaz de resgatar Oblómov do tédio e da apatia em que vivia. Tal como uma instância superegoica, ou seja, como uma instância subjetiva autoritária (Freud, 2011), não só dava ordens para que as mudanças concretas no estilo de vida do protagonista, como já mencionamos na primeira parte deste trabalho, mas o perscrutava, realizando uma vigilância que condicionava o casamento à disposição do herói a se transformar em um novo homem.

Não poderíamos pensar que Olga buscasse, como uma mãe, embora um tanto severa, realizar uma reparação em Oblómov? Como dissemos, não sabemos do passado de Olga, de sua relação com a sua mãe, mas não nos custa conjecturar que, ao se colocar como salvadora, fazendo uso do amor entre ambos, procuraria restituir um sujeito que, aos poucos, desistia da vida. A cena, por si, remete a um ato de reparação e, nos moldes da teoria de Klein (2023), é pelas forças das pulsões de vida, eróticas, isto é, do sentimento amoroso que a personagem realizaria sua ação.

Contudo, como foi apresentado na primeira seção, ela sente o peso de falhar, uma vez que o protagonista vive fazendo rodeios, ora se imbuindo de forças e tentando tomar as rédeas da própria vida, ora desfalecendo e se entregando à letargia que o paralisava. Assim, desiste de seu plano salvador, terminando o relacionamento. Com efeito, se considerarmos o que Olga pretendia na vida de Oblómov, podemos afirmar que ela não perde só o homem a quem ama, mas todo o seu projeto reparatório, vivenciando dois lutos.

Nessa esteira interpretativa, colocamos que, em parte, a perda de Oblómov e de sua possibilidade de resgatar a vida do amado ainda atormenta Olga e compõe a parte não revelada de seus pensamentos conflitivos. Nesse sentido, o medo da perda advém de sua própria vivência. Destarte, o relacionamento experienciado com o protagonista serviu como um relacionamento basilar, ao menos no que o romance apresenta, que indica que a iminência da perda da felicidade era real, visto que ela havia projetado uma felicidade para os dois, na qual ela seria, na concepção de Klein (2023), a boa mãe de seu marido, aquela que injetaria ânimo em sua vida.

E se não sabemos se Olga traçou tal plano para aliviar a culpa das fantasias agressivas que nutria pela sua mãe, como já antecipamos, nos parece coerente que, no seu sofrimento, some-se, ainda, uma culpa por não ter reparado a vida de Oblómov e, diante dela, permaneça do desejo de fazê-lo. Não é à toa que ao término do capítulo haja uma menção a Oblómov e, após ter-se colocado de forma mais vivaz frente ao seu mal-estar, Olga interpele Stolz sobre os cuidados prestados ao seu antigo companheiro. Ela, então, diz: “[...] Se a amizade por ele se extinguiu dentro de você, então deve suportar essa preocupação por amor ao ser humano. Se estiver cansado, irei sozinha e não sairei de lá sem ele” (Gontcharóv, 2019, p. 571).

Vemos, em sua fala, que ainda preserva o desejo de reavivá-lo e de não o deixar sucumbir à morte em vida, ainda que Stolz não a apoie. Ora, se outrora repará-lo já era seu objetivo, por ser aquela que termina o relacionamento e desiste dele – como uma mãe que nega o seio ao filho (Klein, 2023) – parece mais disposta ainda em tal propósito, talvez movida pela culpa de não o ter conseguido da primeira vez. Cabe lembrar que no período de seu abatimento tinha poucas notícias de Oblómov.

Ademais, o amor, ainda que terno, permanece, pois ela admite que a algo em Oblómov que ela nunca deixará de amar e será para sempre fiel. Talvez seja esse amor, inibido em sua meta sexual, que funcione como a força motriz do anseio não só de vê-lo bem, mas de fazer valer a mudança que tanto sonhou para ele. Dessa forma, Olga demonstra que o ser humano não está exímio de sofrer, assinalando que há um peso na realidade que se impõe e que poderá frustrar e privar, seja de forma concreta, como o abandono da vida com Oblómov, ou em termos especulativos, manifestado no temor de perder o que construiu. Mais ainda, no que tange àquilo que não se abandona, ainda que fantasia, como a reparação de um amor que ficou no passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, podemos inferir que, apesar de Olga se realizar, a partir dos ideais da figura de esposa e mulher de sua época, ela vivencia um mal-estar subjetivo que demonstra à inerência do sofrimento humano. Nesse sentido, desconstrói a ideia de felicidade como faculdade imanente, plena e inabalável, mas o faz sem uma ode ao pessimismo e sim

pela construção da noção de que o sofrimento é passível de elaboração e enfrentamento. Essa elaboração se perfaz, ainda, na constante negociação entre o desejo e as tensões instauradas nas tessituras das relações humanas. Tal entendimento reitera a perspectiva freudiana de que as interações entre os sujeitos, em função dos interditos a elas inerentes, produz mal-estar, mas também aponta para a possibilidade de apropriação e ressignificação desse no próprio âmbito relacional. Assim, como vimos no processo vivido por Olga, é na oportunidade de falar sobre o pesar e a angústia com outrem, em um diálogo marcado pela escuta genuína, que é possível elaborar os infortúnios característicos da existência.

REFERÊNCIAS

GONTCHARÓV, Ivan. **Oblómov**. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREUD, Sigmund. O eu e o id. In: FREUD, Sigmund. O eu e o id, “autobiografia” e outros textos. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (v. 16).

KLEIN, Melanie. Amor, culpa e reparação. In: KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação e outros ensaios**. Tradução: André Cardoso. São Paulo: Ubu Editora/Imago, 2023.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (v. 17).

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (v. 18).

FERENCZI, Sándor. O problema da afirmação do desprazer: progressos no conhecimento do sentido de realidade. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas: Psicanálise III**. Tradução: Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (v. 3).

FREUD, Sigmund. A negação. In: FREUD, Sigmund. Neurose, psicose e perversão. In: FREUD, Sigmund. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (v. 5).

ESCOLHA PROFISSIONAL: INFLUÊNCIAS INTRÍNSECAS E EXTRÍNSECAS

Jéssyca Cristina Moura Nunes¹

Valdiney Veloso Gouveia²

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira³

Lays Brunnyeli Santos de Oliveira⁴

Dayane Gabrielle do Nascimento Dias⁵

Mírian Carla Lima Carvalho⁶

INTRODUÇÃO

Uma escolha consiste no julgamento de múltiplas possibilidades, na qual dar-se preferência a alguma, enquanto desprezar-se todas as outras (Glasser, 2002). Portanto, fazer escolhas faz parte da vivência humana, desde as mais simples, como escolher o que comer no café da manhã, até as mais complexas, como escolher qual profissão seguir.

O marco histórico da escolha profissional se dá a partir da Revolução Industrial. Visando uma maior produtividade, entende-se que seria interessante extrair de cada sujeito suas melhores habilidades, já que, antes disso, o jovem exercia o trabalho trazido por gerações, como legado de família, sem grandes questionamentos (Almeida; Magalhães, 2011).

Uma vez que o capitalismo ganha força, as famílias, que antes distribuíam as funções entre os membros, visando a organização interna para o sustento de todos, migram para o serviço na esfera pública e o trabalho assalariado. Assim, a escolha da profissão ganha maior importância (Bock, 2006), pois deixa de ser vista apenas como um “legado obrigatório”, dando espaço para as diversas possibilidades de atuação e exigindo uma escolha por parte dos jovens e/ou adolescentes.

¹ Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5703-8347>

² Doutor em Psicologia Social (UFPB). Professor (UFPB). Psicólogo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2107-5848>

³ Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7550-7971>

⁴ Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-6014>

⁵ Mestranda em Psicologia Social (UFPB). Psicóloga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4175-0217>

⁶ Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3129-2985>

O trabalho sempre teve um papel importante na vida das pessoas e ainda hoje ocupa um lugar central na vida cotidiana, dado que “é centro de preocupações e investimentos individuais e coletivos, é fonte de renda, estrutura nosso calendário e é mecanismo de interação social” (Monteiro, 2014, p. 20). Ou seja, o trabalho tem uma relevância significativa na engrenagem social, já que este permite questões fundamentais para o ser humano, como a sobrevivência, tal qual, às elevadas, como o entendimento da vida em sociedade.

Entretanto, vale ressaltar que trabalho e profissão são apresentados na literatura como conceitos distintos, porém relacionados. O trabalho é uma ação concreta no qual se obtém remuneração financeira, enquanto a profissão é o trabalho que se escolhe, se estrutura e se desenvolve (Faria; Guzzo, 2007). Nessa direção, o significado de “profissão”, presente no dicionário é: “Ofício especializado que legitima alguém a fazer alguma coisa, pode ser, ou não, o meio de vida dessa pessoa” (Aurélio, 2022). Desta maneira, a profissão exige uma capacitação formal e proporciona uma construção de carreira, no qual, o processo de escolha precisa considerar as questões a curto, médio e longo prazo.

Por essa razão, a escolha profissional não pode ser encarada apenas como a escolha de um curso, já que possui questões fundamentalmente relevantes, a exemplo dos medos, anseios, identificações e predileções, bem como acarreta consequências relevantes em toda a vida do sujeito. Desse modo, fica claro que esse processo deve acontecer de forma tranquila, consciente e direcionada, e não, apressadamente e de modo descoordenado (Oliveira, 2009).

Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo analisar como a escolha profissional vem sendo abordada nos estudos em psicologia e, especificamente, discutir as influências intrínsecas e extrínsecas que permeiam esta escolha.

A ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA

Pode-se definir a escolha profissional como o estabelecimento de quem quer ser, o que deseja fazer e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho (Bohoslavsky, 2015), ou ainda, como a escolha de um estilo de vida e de como atuar na sociedade (Neiva, 2007). Nessa perspectiva,

compreende-se que a escolha profissional consiste em um projeto que implica autoconhecimento, perspectiva de futuro e construção de um cenário de realizações e interesses (Dias; Soares, 2007).

Acerca disso, Sousa e Fialho (2013) defendem que escolher uma profissão é uma parte significativa do projeto de vida de uma pessoa. Por essa razão, é preciso buscar autoconhecimento e averiguar a realidade sociopolítica, econômica e social da profissão a ser escolhida. Esses fatores demonstram a complexidade dessa escolha, o que se intensifica pelo fato de ocorrer ainda na adolescência, período de intensas mudanças, dúvidas e inseguranças (Cericatto; Alves; Patias, 2017).

Ainda que a escolha profissional possa ocorrer em diferentes fases da vida, em geral, os estudos em psicologia destacam como problemática o fato desta decisão acontecer ainda na adolescência, apontando uma possível imaturidade e assim ser influenciada por diversos aspectos, especialmente pela opinião dos familiares, amigos e sociedade (Rosseto *et al.*, 2022). A esse respeito, Grings, Kaieski e Jung (2022), argumentam que esta escolha é desafiadora para o adolescente e pode levá-lo a dúvidas e questionamentos tais como: “quem é, quem quer ser ou quem não quer ser” (Lucchiari, 2017, p. 2).

Assim, ao escolher uma profissão, o adolescente se depara com seus interesses e aptidões, bem como a forma que vê o mundo e a si mesmo, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família (Almeida; Pinho, 2008).

Diante do exposto, faz-se necessário compreender as influências que permeiam a escolha profissional, sendo estas divididas em dois pólos: intrínsecas e extrínsecas. A primeira influência defende a relevância de identificar e compreender a personalidade, os valores e as crenças. Já a segunda destaca a necessidade de analisar e entender a relevância do meio social e das relações sociais.

INFLUÊNCIAS INTRÍNSECAS

Os primeiros estudos teóricos da psicologia vocacional defendiam que a eficácia da escolha profissional dependeria do ajustamento perfeito entre o perfil psicológico do indivíduo, isto é, sua personalidade

e habilidades, com as especificidades de cada profissão (Parson, 1909). Assim, a escolha profissional teria como base o diagnóstico do perfil psicológico, que ao ser identificado e analisado, daria pistas da profissão adequada a cada indivíduo.

No último século, três modelos teóricos em orientação vocacional ganharam destaque na literatura e nas práticas profissionais: a) modelo desenvolvimental, defende que a escolha profissional deve ser pensada em todo o ciclo da vida, considerando os diversos contextos sociais (Super, 1963); b) modelo da aprendizagem social, consiste em explorar e aplicar os conhecimentos e competências em situações reais (Hackett; Betz, 1981); c) modelo psicométrico, baseia-se na avaliação individual, análise do trabalho e o ajuste entre ambos (Holland, 1959; Parsons, 1909). Sendo o último, o modelo com maior impacto na orientação profissional no Brasil (Moniz, 2021).

Diferente dos demais modelos, que dão uma maior relevância para as questões extrínsecas ao indivíduo, a teoria psicométrica (Holland, 1997) tem uma perspectiva intrínseca e é esta que tem exercido uma influência considerável, tanto no campo da orientação vocacional quanto nos estudos de desenvolvimento de carreira. Holland (1997) considera explicitamente o papel da personalidade na escolha profissional do indivíduo, defendendo que os interesses profissionais são formas de expressão da personalidade (Moniz, 2021).

Desse modo, afirma que é possível classificar os interesses vocacionais de acordo com seis tipos de personalidade e/ou de ambiente. Sendo elas o tipo Realista; Intelectual; Artística; Social; Empreendedor; e Convencional, na qual forma a nomenclatura RIASEC, que dá nome ao modelo (Holland, 1996). Esta classificação torna possível verificar as coerências e incoerências na elaboração do perfil profissional, além de prever resultados, como desempenho, manutenção da escolha vocacional e satisfação com o trabalho (Brito Magalhães, 2017; Nye *et al.*, 2017; Wille *et al.*, 2014).

Assim sendo, a congruência entre personalidade e ambiente produz resultados desejáveis, como a satisfação e a realização no trabalho, por outro lado, a incongruência, causa o contrário (Holland, 1996). Não obstante, fica o questionamento: Seria a personalidade a única variável relevante para uma escolha profissional eficaz?

Rounds e Su (2014) contestam, afirmando que a construção do perfil profissional é um processo complexo que envolve a identificação e alinhamento de características individuais - interesses, habilidades, valores, personalidade e experiências, com as exigências e oportunidades presentes no mercado de trabalho, além de aspectos sociais. Nesse caso, a relevância da personalidade para escolha profissional permanece, mas não é a única variável.

Corroborando, Almeida e Pinho (2008) afirmam que, quando um jovem e/ou adolescente se depara com a escolha de uma profissão, não estão em jogo apenas seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo, como ele próprio se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família. Ver-se, portanto, a necessidade de compreender as influências das variáveis extrínsecas na escolha profissional.

INFLUÊNCIAS EXTRÍNSECAS

Ao longo dos anos, a orientação para a escolha profissional deixou de ser norteadada primordialmente pela metodologia psicométrica tradicional e passou a ser concebida como um processo de aprendizado, estando intrinsecamente vinculado à família, à escola, à comunidade e aos meios de comunicação. Esses fatores, ao se integrarem aos aspectos pessoais, exercem uma influência fundamental na formação dessa escolha (Muller, 1988).

Desse modo, Bock et al. (2006) defendem que é necessário considerar as influências sociais presentes na escolha de uma profissão, tal como: o contexto familiar, questões socioeconômicas, remuneração, mercado de trabalho e atual contexto político e social. Dado que, a escolha profissional não ocorre no vazio, o indivíduo que escolhe está inserido em um determinado contexto, logo não se pode dizer que é uma decisão puramente individual, uma vez que ele é formado no seio da família e da sociedade (Almeida, 2011).

FAMÍLIA E PARES

A influência social com maior relevância apresentada nos estudos sobre escolha profissional, é a exercida pela família, visto que este é o

primeiro microsistema do qual o indivíduo faz parte, sendo base das interações sociais e do processo de identificação (Terruggi; Cardoso; Camargo 2019). Nesse sentido, Bohoslavsky (2015) salienta que ao escolher uma profissão, o indivíduo tende a comparar-se e buscar referências nas figuras parentais.

Almeida e Melo-Silva (2011), em um estudo de revisão da literatura, constataram que a variável “influência dos pais” aparece frequentemente. Esta influência é apresentada sob uma perspectiva prática - formação educacional e apoio financeiro, e subjetiva - aprovação/reprovação das escolhas, apoio/cobrança. Com isso, vê-se que é essencial para a escolha dos adolescentes/jovens o sentimento de pertencimento à família, o valor dado às profissões pelo grupo e o processo de identificação (Santos, 2005).

Além disso, Dias e Sá (2014) acrescentam que a construção vocacional se dá de maneira mais dificultosa nos casos em que o ambiente familiar possui carências na comunicação e no relacionamento interpessoal, diferentemente dos casos em que a família tem uma estabilidade na relação e uma boa comunicação, atuando de forma facilitadora para o desenvolvimento vocacional. Assim, Santos (2005), em um estudo que buscou verificar as percepções dos adolescentes quanto à influência da família e de terceiros na escolha profissional, constatou que o discurso dos pais, por vezes, despertava insegurança, dúvidas e dependência. Enquanto a ausência destes e a liberdade excessiva, geram insegurança.

Ademais, as relações interpessoais para além da família também possuem relevância na tomada de decisão de jovens/adolescentes, na qual as relações de amizade figuram como a mais significativa (Bohoslavsky, 2015). As amizades desempenham um papel fundamental na construção da identidade do adolescente, pois oportunizam um contexto seguro para explorar a autopercepção e receber feedback social, assim como, auxiliar a lidar com pressões sociais, dentre elas a escolha profissional (Parker; Rubin, 1996).

A esse respeito, Pereira e Garcia (2007) em um estudo que objetivou conhecer a participação dos amigos na escolha profissional, constatou que estão envolvidos em todo o processo, informados sobre as opções dos pares e apresentam similaridade nas opções de profissões. Em um estudo mais recente, Barni et al. (2018) verificaram que no tocante à escolha profissional,

os amigos contribuem com o apoio emocional, compartilhando informações e experiências, agindo como um fator motivador para exploração de diferentes opções de carreira.

Contudo, mesmo atestando a significativa influência da família e dos pares na escolha profissional, é preciso deixar claro que essas não são as únicas. Questões socioeconômicas e a estruturação do mercado de trabalho também exercem influência na escolha dos jovens/adolescentes.

QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS E MERCADO DE TRABALHO

Diferentes autores apontam as questões socioeconômicas como fator determinante na escolha profissional (De Oliveira Magalhães; Alvarenga; Teixeira, 2012; Rosseto *et al.*, 2022). Nesse sentido, Grings *et al.* (2022) afirmam que adolescentes que possuem boa situação econômica, dispõem de melhores condições de escolha da profissão do que aqueles que têm renda mais baixa, estes acabam não escolhendo a profissão desejada.

Corroborando com isso, Nogueira (2013) atesta que existe relação entre escolha profissional assertiva e nível socioeconômico. Indivíduos com um nível mais elevado tendem a adotar uma abordagem mais cautelosa em suas decisões, considerando fatores como rentabilidade e prestígio da profissão, mesmo quando não possuem um perfil acadêmico compatível. Em contrapartida, aqueles com nível socioeconômico menor optam frequentemente por cursos que apresentam maior facilidade de ingresso, apesar de seu perfil acadêmico possibilitar a candidatura aos cursos mais concorridos.

Não obstante, percebe-se que os estudos, em sua maioria, dedicam-se em compreender as limitações para jovens/adolescentes provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas (Rosseto *et al.*, 2022; Sobrosa *et al.*, 2016), destacando questões como: a precariedade e dificuldade para tal público adentrar no âmbito profissional (Moura; Possato, 2012), desmotivação e baixa expectativa de sucesso profissional (Sobral *et al.*, 2019), dificuldade em permanecer na universidade (Ferreira, 2023) e impasses na busca de sua primeira colocação profissional (Teixeira; Gomes, 2005).

Diante disso, é possível afirmar que para os jovens/adolescentes de classe socioeconômica desfavorecida, o desafio de escolher uma profissão

não acaba após a escolha. A problemática perpassa o antes - baixa expectativa, o durante - pouca motivação e dificuldade do processo seletivo para o ingresso nas universidades, e o depois - acesso ao mercado de trabalho. É claro que essas limitações também podem estar presente no processo de escolha dos jovens/adolescentes com condições socioeconômica mais favoráveis, porém apresentam maiores consequências na vida daqueles de classe socioeconômica desfavorecida.

Embora as questões socioeconômicas e familiares exerçam grande influência na escolha profissional, refletir sobre o mercado de trabalho é fundamental para uma escolha coerente. Isso porque é esperado que o indivíduo ao definir o seu futuro profissional, leve em consideração a empregabilidade e o retorno financeiro (Colombo; Prati, 2014).

Corroborando com isso, Grings, Kaieski e Jung (2018) em um estudo com 1.328 concluintes do ensino médio, constatou que a maioria dos alunos escolheram a profissão considerando primordialmente a realização pessoal e a análise do mercado de trabalho. O que traz à tona a preocupação com o futuro, a remuneração salarial e com a qualidade de vida. Nesse sentido, Martins e Machado (2018) defendem que o mercado de trabalho afeta de forma significativa a escolha profissional, principalmente no que tange a crença de probabilidade de sucesso e a remuneração.

Portanto, pode-se dizer que a inserção no mercado de trabalho assombra o processo de escolha profissional dos jovens/adolescentes, nos quais precisam analisar remuneração, concorrência, área de mercado e adequação ao ambiente laboral. Além de características pessoais, como: facilidade nas relações sociais, inteligência emocional, resiliência e capacidade de adaptação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar como a escolha profissional vem sendo abordada nos estudos em psicologia e, especificamente, discutir influências intrínsecas e extrínsecas que permeiam esta escolha. Desse modo, percebeu-se que a maioria dos estudos apresentam a imaturidade própria da fase da adolescência como uma problemática para a escolha profissional, assim como, apontam como solução a orientação profissional, para que auxilie os indivíduos a realizarem uma escolha consciente.

Sobre as influências que permeiam a escolha profissional, os estudos subdividem em dois pólos principais, intrínsecas e extrínsecas. Nas intrínsecas, defende-se a relevância de identificar e compreender a personalidade, os valores e as crenças. E as extrínsecas, dar-se destaque a necessidade de analisar e entender a relevância do meio social e relações sociais para o processo de escolha de uma profissão.

Entretanto, constatou-se que por muitos anos a psicologia pautou-se primordialmente nas questões intrínsecas para explicar a escolha profissional, enquanto as influências extrínsecas aparecem, com mais força, apenas nos estudos mais atuais. Isso pode explicar a escassez de escalas que avaliem as influências extrínsecas, existentes no processo de escolha de uma profissão. Assim como, a abordagem primordialmente individualista das intervenções da orientação profissional.

Por fim, averiguou-se que, em geral, os estudos colocam os jovens/adolescentes como seres influenciáveis, não deixando claro que, apesar das influências, a escolha profissional deve ser uma escolha criteriosa e racional. Por essa razão, demanda-se estudos futuros voltados a conhecer, para além das influências, quais os critérios utilizados pelos jovens/adolescentes para escolher uma profissão, assim como, a elaboração de uma medida, abordando tal processo como uma ação intencional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 75-85, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712011000100009>.

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, p. 205-214, 2011. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n2/08.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, v. 20, p. 173-184, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000200013>.

BARNI, D., VIENO, A., ROCCATO, M.; ALFIERI, S. Capital social e aspirações profissionais dos jovens: O papel dos pais e dos pares. **Journal of Adolescence**, 62, 1-8, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.008>

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2006.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica (13ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRITO, F. S.; MAGALHÃES, M. Avaliação de ambientes ocupacionais: construção do Inventário de Classificação Ocupacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 1, p. 93-104, 12 jan. 2018. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p93>.

CERICATTO, C.; ALVES, C. F.; PATIAS, N. D. A maturidade para a escolha profissional em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 22, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1487>. Acesso em: 13 fev. 2025.

COLOMBO, G.; PRATI, L. E. Maturidade para escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 15, n. 2, p. 201-212, 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/10.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

DE OLIVEIRA MAGALHÃES, M.; ALVARENGA, P.; TEIXEIRA, M. A. P. Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 15-25, 2012.

DIAS, D.; SÁ, M. J. O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des) ilusões da entrada na educação superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 51-64, 2014.

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P. Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 2, p. 316-331, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932007000200012>. Acesso em: 13 fev. 2025.

FARIA, L. R. P.; GUZZO, R. S. L. Em tempo de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 3, p. 387-404, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300003

FERREIRA, L. R. **A evasão no ensino superior público, na perspectiva dos estudantes dos cursos de licenciatura**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2022.

GLASSER, W. **Teoria da escolha**. São Paulo: Mercuryo, 2002.

GRINGS, J. A.; KAIESKI, N.; JUNG, C. F. Fatores que influenciam a escolha do curso superior: a região do Paranhana/RS em questão. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 2, p. 64, 8 ago. 2018. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i2.2450>.

GRINGS, J. A.; KAIESKI, N.; JUNG, C. F. Gestor educacional: você sabe o que influencia as escolhas profissionais de seus alunos? **Trabalho & Educação**, vol. 31, n. 1, 155–166, 2022. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.26541>

HACKETT, G.; BETZ, N. E. A self-efficacy approach to the career development of women. **Journal of Vocational Behavior**, v. 18, n. 3, p. 326–339, 1981. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1).

HOLLAND, J. L. Uma teoria da escolha vocacional. **Journal of Counseling Psychology**, v. 6, n. 1, p. 35–45, 1959. <https://doi.org/10.1037/h0040767>

HOLLAND, J. O. **The psychology of vocational choice**: A theory of personality types and model environments. Waltham, MA: Blaisdel, 1996.

HOLLAND, J. L. **Making vocational choices**: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa: PAR, 1997.

LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 2017.

MARTINS, F. S.; MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 35, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982018000100155&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MONIZ, M. R. **Métodos e práticas de orientação vocacional dos SPO nos Açores**. 2021.

MONTEIRO, R. A. P. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. **Desidades**, n. 4, v. 2, p. 20-29, 2014.

MULLER, M. **Orientação Vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Trad. Margot Fetzner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NEIVA, K. M. C. **Processos de escolha e orientação profissional**. São Paulo: Vetor, 2007.

NOGUEIRA, M. A. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 109-130, 2013.

NYE, C. D. *et al.* Interest congruence and performance: revisiting recent meta-analytic findings. **Journal of Vocational Behavior**, v. 98, p. 138-151, fev. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.002>.

OLIVEIRA, A. dos S. **Os sentidos da escolha da profissão, por jovens de baixa renda**: um estudo em psicologia sócio-histórica. 2009.

PARKER, J. G.; RUBIN, K. H. Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 37, n. 1, p. 123-127, 1996.

PARSONS, F. **Choosing a vocation**. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1909.

PEREIRA, F. N.; GARCIA, A. Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, p. 71-86, jun. 2007.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 fev. 2025.

ROSSETO, M. L. R. *et al.* Escolha profissional e adolescência: velhas questões, novas reflexões. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e56611326907, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26907>.

ROUNDS, J.; SU, R. The nature and power of interests. **Current Directions in Psychological Science**, v. 23, n. 2, p. 98-103, abr. 2014. <https://doi.org/10.1177/0963721414522812>.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000100008>.

SOBRAL, H. S. et al. **A intenção de cursar o ensino superior a partir da teoria da ação planejada**, 2019.

SOBROSA, G. M. R. et al. Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Psicologia em Revista**, v. 21, n. 2, p. 313, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/p.1678-9523.2015v21n2p313>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUSA, J. S.; FIALHO, L. M, F. Escolha profissional: por que é tão difícil escolher uma profissão? In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Fortaleza - CE, p. 447-456, 2013.

SUPER, D. E. Desenvolvimento vocacional na adolescência e início da vida adulta: Tarefas e comportamentos. **Desenvolvimento de carreira: Teoria do autoconceito**, p. 79-95, 1963.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, p. 327-334, 2005.

TERRUGGI, T. P. L.; CARDOSO, H. F.; CAMARGO, M. L. Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora. **Pensando famílias**, vol. 23, n. 2, 162-176, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

WILLE, B. et al. A longitudinal and multi-method examination of interest–occupation congruence within and across time. **Journal of Vocational Behavior**, v. 84, n. 1, p. 59-73, fev. 2014. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.12.001>.

ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO: ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

Keyla Christina Almeida Portela¹

Sandra Cristina Batista Martins²

Arthur Batista Martins³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário organizacional tem passado por transformações significativas, impulsionadas pelo modelo econômico globalizado e pelo avanço tecnológico, que impõem novas formas de gestão, integradas a valores competitivos e a um perfil de trabalhador cada vez mais multifacetado (FREITAS, HELOANI e BARRETO, 2013).

Nesse contexto, as organizações enfrentam pressões por resultados que geram cobranças constantes aos trabalhadores, incentivando, em alguns casos, comportamentos individualistas e competitivos exacerbados, com o único objetivo de atingir metas e conquistar bons resultados. Essa dinâmica organizacional, embora focada na eficiência, muitas vezes facilita o surgimento de práticas abusivas, como o assédio moral, um fenômeno que afeta profundamente a personalidade, a identidade e a autoestima do trabalhador (HIRIGOYEN, 2011).

O assédio moral pode ser conceituado como um conjunto de comportamentos, ações e práticas hostis, reiteradamente direcionadas a um ou mais trabalhadores, de maneira consciente ou inconsciente, com potencial de causar prejuízos à integridade psíquica ou física do indivíduo. Além disso, tais condutas podem comprometer o desempenho profissional e afetar negativamente o ambiente laboral (IGNÁCIO, 2018).

Diante do exposto, o problema central a ser abordado neste estudo é a prevalência e os impactos do assédio moral no ambiente de trabalho, pois

¹Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente (IFPR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7442033506667416>

²Doutora em Educação (UFPR). Docente (UNIMEO). CV: <http://lattes.cnpq.br/6851561385334398>

³Tecnólogo em Gestão Comercial (IFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/6290323669895101>

trata de um tipo de violência psicológica caracterizado por comportamentos repetitivos que visam humilhar, isolar ou prejudicar um colaborador, resultando em sérios danos à sua saúde mental e física, bem como à sua performance profissional (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2013).

Este estudo revela-se como importante contribuição para o desenvolvimento do tema, pois leva em consideração os impactos profundos que os comportamentos abusivos têm sobre a saúde mental dos servidores, a produtividade e a motivação no ambiente de trabalho. Contudo, o assédio moral, além de criar um clima de medo, insegurança e insatisfação, reduz drasticamente o desempenho dos funcionários, que passam a evitar conflitos, perder o foco ou adoecer com mais frequência, também compromete o bem-estar do trabalhador, provoca prejuízos não só para os indivíduos diretamente envolvidos, mas, também, para as organizações e a sociedade como um todo, uma vez que influencia negativamente a produtividade, a qualidade do ambiente de trabalho e as relações interpessoais (CHAPPELL; DI MARTINO, 1998).

Assim, este estudo se propõe a responder à seguinte pergunta: De que maneira o assédio moral se manifesta em diferentes contextos organizacionais e quais são suas consequências para os indivíduos afetados?

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral explorar as percepções dos servidores do Instituto Federal do Paraná – Campus de Assis Chateaubriand sobre as experiências de assédio moral no ambiente de trabalho. Além disso, busca-se investigar se os servidores conseguem reconhecer comportamentos que configuram assédio moral; verificar as principais formas de conduta hostil associadas ao assédio moral vivenciadas pelos servidores da instituição; apontar os efeitos do assédio moral no ambiente organizacional da instituição e analisar os impactos do assédio moral na saúde mental e no desempenho profissional dos servidores que o sofreram.

O ASSÉDIO MORAL

O assédio moral é uma forma de violência psicológica que ocorre de maneira repetida e prolongada, em ambientes de trabalho ou de estudo, onde uma pessoa ou grupo de pessoas submete outra (s) a comportamentos humilhantes, degradantes ou vexatórios. Esse tipo de conduta visa desestabilizar a vítima emocionalmente, minar sua autoestima e, muitas vezes, forçá-la a sair do ambiente por pressão psicológica.

Martins (2012) conceituou o assédio moral como uma

(...) conduta ilícita, de forma repetitiva, de natureza psicológica, causando ofensa à dignidade, à personalidade e à integridade do trabalhador. Causa humilhação e constrangimento ao trabalhador. Implica guerra de nervos contra o trabalhador, que é perseguido por alguém (Martins, 2012, p. 14).

Na visão do autor Hirigoyen (2011) o assédio moral é com um fenômeno que começa de forma sutil e se espalha no ambiente de trabalho, inicialmente sendo minimizado como “brincadeiras” ou desavenças. Com o tempo, esses ataques tornam-se mais frequentes e severos, resultando em uma situação de inferioridade e humilhação para a vítima. O agressor busca provocar ansiedade na vítima, levando-a a um ciclo de agressões repetitivas, que envolve dois fenômenos principais: o abuso de poder explícito e a manipulação perversa e sutil. O autor também identifica a fobia recíproca, no qual tanto o agressor quanto a vítima desenvolvem sentimentos de raiva e medo um pelo outro, exacerbando o conflito.

É válido ressaltar que o assédio moral pode incluir

Insultos, difamação, calúnia, ameaças, exclusão social, críticas infundadas, disseminação de rumores prejudiciais, sobrecarga de trabalho intencional, entre outras atitudes que causem danos à integridade emocional e psicológica das vítimas (SANTOS e MANSILIA, 2024, p. 4).

O assédio moral não pode ser caracterizado por um único evento isolado, mas sim, pela repetição contínua de práticas abusivas ao longo do tempo, que geram um ambiente de trabalho hostil e tóxico para a vítima. De acordo com Hirigoyen (2002), o assédio moral se manifesta por meio de ações reiteradas que visam desestabilizar psicologicamente a pessoa, colocando-a em situação de inferioridade.

Nessa linha, Freitas, Heloani; Barreto (2013) afirma que é a continuidade dos atos degradantes que diferencia o assédio moral de outras formas de conflito, uma vez que a repetição sistemática provoca danos emocionais profundos e persistentes. Essa constância gera, portanto, um ambiente de trabalho insuportável, afetando tanto a saúde mental da vítima quanto a dinâmica organizacional (THOME, 2009).

Portanto, dado as seguintes atribuições quanto ao abuso decorrente de atitudes de humilhação, em um ambiente tóxico, composto por

agressões verbais, dependendo do caso, e omissão por parte dos colegas; no serviço público caracteriza-se por excessos comportamentais de suas funções com gestos e palavras a fim de atingir a autoestima e evolução na carreira da vítima em questão.

ASSÉDIO MORAL EM EMPRESAS PÚBLICAS E PRIVADAS

No serviço público, o assédio moral é caracterizado por condutas repetitivas do agente público que, utiliza-se de ações, omissões, gestos ou palavras com o objetivo ou efeito de prejudicar a autodeterminação, a progressão na carreira ou a estabilidade emocional de outro servidor público ou empregado de empresa prestadora de serviços.

De acordo com Moreira Junior (2021), essas práticas não apenas visam a humilhação ou desvalorização da vítima, mas também resultam em danos objetivamente aferíveis ao ambiente de trabalho. Em consonância, Freitas, Heloani; Barreto (2013) ressalta que o assédio no setor público é particularmente prejudicial devido à hierarquia rígida e à estrutura burocrática, o que facilita a perpetuação dessas práticas abusivas e dificulta a defesa da vítima, gerando impactos negativos tanto individuais quanto organizacionais.

Hirigoyen (2011) também ressalta que no setor público, o assédio moral pode durar anos, pois em princípio, as pessoas são protegidas e não podem ser demitidas, a não ser devido a uma falta grave. Por esta razão, os métodos de assédio são mais perniciosos e produzem resultados dramáticos para a saúde, bem como para a personalidade das vítimas. Ela avalia que, no serviço público, o assédio moral não está relacionado à produtividade, pois não há interesse do lucro vinculado ao capitalismo e à globalização.

Aggio e Coelho (2004) comentam que existem diferentes visões e definições a respeito

Existem diferentes visões e definições a respeito da globalização. Alguns analistas a consideram simplesmente como um fenômeno econômico que se reporta quase exclusivamente à integração de mercados financeiros e comerciais. Outros procuram dar mais atenção aos aspectos relativos à dimensão de comunicação do fenômeno ou então a dimensões culturais, tecnológicas, migratórias ou ecológicas para aprofundar a existência de um processo de interdependência mundial (AGGIO E COELHO, 2004, p. 22)

Vale mencionar que o assédio moral está mais atrelado a uma dimensão psicológica, com inveja e cobiça impulsionando a disputa pelo poder. Em outras palavras, o assédio moral no setor público pode durar anos devido à proteção dos servidores, levando a métodos mais perniciosos e resultados dramáticos para a saúde e personalidade das vítimas.

Hirigoyen (2011) compara o setor público ao privado, destacando que, embora não haja mais perversos no setor público do que no privado, os assediadores no setor público podem causar danos por um período prolongado, uma vez que as vítimas não podem escapar nem com um pedido de demissão nem com a dispensa. A solução para controlar e punir os abusadores inclui a necessidade de um sistema de gestão sólido e transparente.

Características de assédio moral no serviço público identificadas por Hirigoyen (2011) incluem a diminuição ou bloqueio da nota de avaliação de desempenho, deixar o servidor sem atividades, desacreditar e/ou discriminar os servidores em represália a denúncias e rotular os servidores como doentes mentais para afastá-los por um longo período. O contexto sistematizado e hierarquizado, junto à indiferença dos colegas, aumenta a gravidade dos tratamentos hostis recebidos pelas vítimas.

CONSEQUÊNCIAS DO ASSÉDIO MORAL PARA O ASSEDIADO

O assédio moral no ambiente de trabalho tem sido associado a diversas consequências negativas para os trabalhadores, tanto no desenvolvimento profissional quanto na saúde mental e física. Fatores relacionados à capacidade neurológica dos servidores, impactadas anteriormente por danos corporais, tais como mencionados por Ribeiro, De Carvalho e Jodar (2023):

Além dos problemas de saúde mental, o assédio moral também pode se manifestar em sintomas físicos. Heinz Leymann (1996) observou que “trabalhadores submetidos ao assédio moral frequentemente apresentam dores de cabeça, distúrbios gastrointestinais, tensão muscular e problemas de sono”. A exposição prolongada a um ambiente hostil pode enfraquecer o sistema imunológico, tornando os trabalhadores mais suscetíveis a doenças físicas (RIBEIRO, DE CARVALHO E JODAR, 2023, p. 6).

A repressão ao assédio moral exige atenção especial devido à sua natureza silenciosa e aos graves danos emocionais que causa. Muitas vezes, ocorre de forma imperceptível aos demais, deixando a vítima isolada e sem apoio. Por ser um tipo de violência psicológica difícil de detectar, tem um alto potencial de causar sofrimento significativo (Hirigoyen, 2002). Segundo Freitas, Heloani; Barreto (2013), o assédio moral leva a uma situação de fragilidade emocional extrema, impactando negativamente tanto a saúde mental quanto física da vítima, com consequências como transtornos de ansiedade, estresse crônico e problemas psicossomáticos.

Muitos autores têm relatado as consequências funestas do estresse continuado, destacando-se os transtornos de ansiedade, depressão, burnout e doenças psicossomáticas. Adoentado, o indivíduo prende-se ainda mais a essa armadilha pelo aumento da ansiedade e angústia, o que eleva o conflito citado anteriormente, realimentando este ciclo. Uma das manifestações emocionais mais comuns entre os assediados é o sentimento de culpa tanto por parte de si mesmo quanto por parte dos seus colegas de trabalho, o que evidentemente reforça o adoecimento, reforçando mais uma vez o ciclo (THOME, 2009, p. 25).

A pessoa assediada pode desenvolver várias doenças psíquicas, sofrer com a perda de sua autoconfiança e ter seu talento e disposição severamente comprometidos. Em outras palavras, o assédio pode desencadear uma série de impactos prejudiciais à saúde do trabalhador, tais como: depressão, síndrome do pânico, baixa autoestima, ansiedade, apatia, distúrbios psicossomáticos e outros.

A depressão resulta em sentimento de tristeza, desesperança e perda de interesse nas atividades laborais e pessoais, o que compromete diretamente o desempenho no trabalho.

A síndrome do pânico, caracterizada por crises agudas de medo, mal-estar e ansiedade. Essas crises decorrem da constante pressão e do medo de não cumprir as expectativas ou prazos inalcançáveis, gerando um ambiente de insegurança e estresse.

A baixa autoestima gera sensação de incompetência e inferioridade, impactando negativamente a produtividade e o desenvolvimento profissional. Além disso, os sintomas de burnout afetam diversos aspectos da

saúde, manifestando-se psiquicamente por desânimo, baixa autoestima e paranoia, fisicamente por fadiga, dores musculares e alterações hormonais, e comportamentalmente por irritabilidade, isolamento social e aumento de comportamentos de risco, incluindo o consumo de substâncias e a perda de interesse pelo trabalho (Ribeiro, De Carvalho e Jodar, 2023).

No contexto do assédio moral, a ansiedade emerge como uma resposta ao medo constante de falhar ou ser criticado de maneira excessiva, seja por colegas ou superiores. Esse estado de alerta permanente compromete a saúde mental do trabalhador, além de impactar negativamente a organização devido ao aumento do absenteísmo e afastamentos médicos.

Já o sentimento de apatia está relacionado à perda do interesse e a motivação em relação ao seu trabalho. Esse distanciamento emocional faz com que suas atividades sejam executadas de forma mecânica, sem envolvimento ou satisfação.

Por fim, os distúrbios psicossomáticos envolvem a manifestação de doenças físicas causadas por fatores emocionais devido ao assédio moral sofrido. A ansiedade e estresse contínuos podem resultar em sintomas físicos como dores de cabeça, dores musculares, aumento da pressão arterial, insônia e distúrbios gastrointestinais, como gastrite. Esses sintomas refletem a sobrecarga emocional gerada pela exposição prolongada a situações de assédio.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve um caráter aplicado, com o objetivo de identificar e descrever o assédio moral no ambiente de trabalho de uma instituição pública de ensino. Utilizou abordagens qualitativas e quantitativas para garantir uma análise completa do fenômeno. A pesquisa qualitativa buscou interpretar os significados, valores e atitudes dos participantes, enquanto a quantitativa utilizou estatística descritiva para organizar e apresentar os dados de forma sistemática. Para aprofundar a análise, foi adotado o Estudo de Caso, permitindo investigar as complexidades sociais e culturais envolvidas. A pesquisa foi descritiva e teve como objeto de estudo os docentes do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand.

A obtenção da coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado *online*, feito no *Google Forms*, contendo 5 perguntas

fechadas visando identificar o perfil demográfico dos participantes e 21 perguntas abertas visando reconhecer dados aprofundados acerca da temática e contextualizar o assédio moral. O questionário foi encaminhado aos participantes via e-mail institucional e Whatsapp institucional a uma população de 66 servidores. A amostra foi de 29 docentes – sendo o período da aplicação do questionário de 05 a 23 de outubro - ou seja 43,94% da Instituição. A amostragem foi probabilística, garantindo representatividade adequada dos participantes. Os dados qualitativos foram analisados utilizando-se da análise de conteúdo e Bardin (1977).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo buscou explorar as percepções dos servidores do Instituto Federal do Paraná – Campus de Assis Chateaubriand sobre as experiências de assédio moral no ambiente de trabalho.

A tabela 1 apresenta as respostas dos participantes sobre o conceito de assédio moral, baseadas em sua percepção e conhecimento sobre o tema.

Tabela 1 - Percepção/conceito do Assédio Moral

Aspecto	Descrição	Exemplos de resposta
Abuso de poder/ Autoridade	Relaciona-se ao uso indevido de poder para humilhar ou desqualificar outros.	<i>“Abuso de poder”; “Abuso de poder contra os demais colegas de trabalho”; “Passar por cima das regras e das leis e abusar do poder”.</i>
Ambiente Hostil	Criação de um clima de trabalho insuportável e prejudicial	<i>“Ambiente de trabalho insuportável”; “Conduta que visa tornar o ambiente hostil”; “Práticas que criam um ambiente hostil e prejudicial”</i>
Humilhação e Desqualificação	Atos que expõem, humilham, ou desqualificam a pessoa no ambiente de trabalho	<i>“Humilhações públicas”; “Constranger, humilhar e menosprezar alguém”; “Exposição de colegas de trabalho”</i>
Violência psicológica	Práticas que visam causar dano emocional e psicológico na vítima.	<i>“Forma de violência psicológica”; “Abuso que visa desestabilizar emocionalmente”; “Ações sutis que degradam a dignidade e autoestima de um indivíduo”.</i>

Aspecto	Descrição	Exemplos de resposta
Perseguição	Ações de monitoramento, controle ou pressão para forçar comportamentos contra a vontade da vítima.	<i>“Perseguição e abuso de poder contra colegas”; “Tudo aquilo que você não quer fazer, mas sofre pressão para que seja feito”; “Atividades feitas para prejudicar um colega de trabalho”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As respostas, conforme apresentado na Tabela 1, revelam distintas perspectivas sobre as características e as implicações do assédio moral no ambiente de trabalho. Essa diversidade de percepções possibilita uma análise abrangente das concepções individuais e coletivas sobre o fenômeno do assédio moral.

A seguir, na tabela 2, há exemplos das respostas obtidas no questionário sobre as causas do assédio moral em uma instituição. Os participantes refletiram sobre os fatores que contribuem para o surgimento desse comportamento no ambiente de trabalho.

Tabela 2 - Causa do Assédio Moral em uma Instituição

Respostas dos docentes
<i>“Perseguições e cobranças abusivas tendo como alvo o servidor no âmbito do trabalho.”</i>
<i>“Medo de retaliação, falta de informação principalmente nos primeiros meses após a entrada na instituição.”</i>
<i>“Stress, alta demanda de trabalho, falta de responsabilidade de alguns servidores, tentativa de manter o controle de uma dada situação.”</i>
<i>“Cultura organizacional tóxica, falta de liderança adequada e a ausência de políticas claras de respeito e valorização dos colaboradores.”</i>
<i>“A impunidade.”; “A conivência do superior hierárquico.”; “Os superiores aceitarem o assédio e não fazerem nada para punir quem cometeu o assédio.”</i>
<i>“Abuso de poder.”; “uma cultura permissiva ao abuso de poder.”; “abuso de autoridade “ Manipulação de caráter.”</i>
<i>“Liderança ineficiente ou tóxica.”; “Um chefe conivente com a situação.”; “A cultura organizacional implantada pelo gestor.”</i>
<i>“Quando uma pessoa que nunca teve cargo, tem um e sobe na cabeça.”; “Quando o cargo sobe na cabeça da pessoa e ela começa se achar melhor que os outros.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebe-se que na Tabela 2 os resultados indicam que o assédio moral está frequentemente ligado a uma série de questões estruturais e culturais dentro das instituições, muitas das quais envolvem falhas na gestão e na liderança, que não apenas permitem, mas também reforçam esse comportamento prejudicial. A ausência de medidas eficazes de prevenção e punição contribui para a perpetuação dessa prática, afetando negativamente o bem-estar dos servidores. As respostas destacam diversas causas, como a falta de liderança, a impunidade, a cultura organizacional tóxica e a permissividade em relação ao abuso de poder. Os docentes apontaram também a ausência de políticas claras e a conivência de superiores hierárquicos como fatores que facilitam a prática do assédio moral, criando um ambiente onde comportamentos abusivos podem ser tolerados ou até encorajados.

Segundo Santos e Masilia (2020), a ausência de políticas claras de respeito e valorização, juntamente com a inação dos gestores, cria um ambiente em que o assédio moral não apenas ocorre, mas é muitas vezes tolerado, o que perpetua o problema.

A tabela 3, traz informações sobre quais sequelas os servidores ficaram após ter sofrido assédio moral dentro da instituição estudada.

Tabela 3 – Sequelas adquiridas pelo assédio

Aspecto	Descrição	Exemplo
Consequências emocionais	Impactos negativos relacionados à saúde mental e emocional.	<i>“Ansiedade, isolamento social, perda de autoconfiança, impacto na qualidade de vida.”</i>
Problemas de saúde física	Consequências físicas como ganho de peso, taquicardia ou outros sintomas.	<i>“Ganho de peso, insônia, taquicardia ao adentrar no campus.”</i>
Isolamento e dificuldades sociais	Impacto nas relações interpessoais e sociais, incluindo isolamento.	<i>“Dificuldade em estabelecer novas relações interpessoais.”</i>
Baixa autoestima e desmotivação	Sentimentos de desvalorização, falta de motivação e perda de confiança.	<i>“A principal consequência é a baixa autoestima.”</i>
Sentimento de tristeza e depressão	Sentimento de tristeza, depressão e crises emocionais graves.	<i>“Tristeza, depressão, crise de ansiedade e pânico.”</i>

Aspecto	Descrição	Exemplo
Desejo de mudança de ambiente	Vontade de sair do ambiente de trabalho, seja para outro campus ou aposentadoria.	<i>“Desânimo de continuar nesta instituição e vontade de ir embora para outro campus.”</i>
Impactos no relacionamento familiar	Dificuldades nas relações familiares devido ao estresse e impacto do trabalho.	<i>“Tensão, estresse e dificuldades eventuais de relacionamento familiar.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise da Tabela 3 revelou que o assédio moral no IFPR - Campus Assis Chateaubriand impactou significativamente a vida dos docentes, tanto pessoal quanto profissionalmente. A baixa autoestima foi a consequência mais mencionada (15,5%), seguida pela falta de motivação e desânimo (13,8%), ansiedade (12,1%) e isolamento social (10,3%). Além disso, 9,2% relataram insônia e afastamento temporário por crises de pânico e depressão, enquanto 6,9% indicaram ganho de peso e 3,4% mencionaram taquicardia ao entrar no campus. Esses efeitos não apenas prejudicam o bem-estar psicológico, mas também influenciam a permanência dos docentes na instituição, com alguns manifestando interesse em remoção para outro campus.

Estudos como os de Santos e Mansilia (2024) confirmam que o assédio moral compromete a saúde mental e o desempenho profissional, podendo levar à exaustão, incapacidade laboral e, em casos extremos, risco de suicídio. No entanto, 13,8% dos participantes afirmaram não ter sofrido assédio moral, e uma pequena parcela relatou não ter percebido impactos significativos, demonstrando que, apesar da gravidade do problema, as experiências variam entre os docentes da instituição.

Na tabela 4, a seguir, traz as respostas dos docentes em relação aos desenvolvimentos de doenças psíquicas após sofrer o assédio moral na instituição.

Tabela 4 - Desenvolvimento de doenças psíquicas

Aspecto	Descrição
Ansiedade	Desenvolvimento ou aumento da ansiedade após o assédio.
Depressão	Desenvolvimento de depressão como consequência do assédio.

Aspecto	Descrição
Tristeza e desespero	Tristeza, desânimo e perda de motivação como efeitos do assédio.
Crises de Pânico	Desenvolvimento de crises de pânico.
Estresse e esgotamento	Aumento de estresse e possível síndrome de burnout.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A tabela 4 demonstra claramente pelas respostas dos docentes as doenças psíquicas desenvolvidas após o assédio moral no IFPR - Campus Assis Chateaubriand. Nota-se que 34,5% dos participantes não desenvolveram problemas psíquicos. No entanto, 24,1% relataram o aumento da ansiedade como consequência do assédio, enquanto 17,2% indicaram ter desenvolvido depressão, com alguns mencionando tratamento contínuo. Além disso, 10,3% enfrentaram crises de pânico e 13,8% sofreram com tristeza e desânimo. Outros efeitos notados incluem estresse, síndrome de burnout e dificuldades em confiar em colegas. Esses dados evidenciam o impacto significativo do assédio moral na saúde mental dos servidores, ressaltando a necessidade de ações para prevenir e apoiar os afetados.

Diversas pesquisas apontam, que o assédio moral causa desordens na vida psíquica, familiar, social, afetiva e profissional da vítima, além disso provoca problemas de saúde, que pode desestruturar a sua vida, 34 causando uma redução na sua capacidade de concentração, induzindo a pessoa ao erro e colocando em risco o seu emprego e a sua vida (Freitas, Heloani; Barreto, 2013).

Nesse contexto, a Tabela 5 apresenta as percepções dos participantes sobre as iniciativas institucionais de combate ao assédio moral, evidenciando a necessidade de ações mais efetivas para proteger os servidores e transformar a cultura organizacional.

Tabela 5 - Prevenção e Combate ao Assédio Moral na Instituição

Aspecto	Descrição	%
Não houve ações	Respostas que indicam que a instituição não realizou ou não é de conhecimento do respondente nenhuma ação de prevenção ou combate ao assédio moral.	58,6%

Aspecto	Descrição	%
Palestras ou ações pontuais	Respostas que indicam que uma instituição realizou atividades como palestras ou treinamentos, mas de forma pontual ou insuficiente.	41,4%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a Tabela 5, 58,6% dos participantes afirmaram que não houve ações de prevenção ou combate ao assédio moral, ou que desconhecem sua existência, enquanto 41,4% mencionaram palestras ou atividades pontuais, mas com impacto limitado. A percepção geral é de que essas iniciativas não foram suficientes para transformar a cultura organizacional e prevenir o assédio moral. Segundo Stephan (2013), estratégias eficazes para enfrentar esse problema incluem a conscientização dos gestores, o incentivo a relações interpessoais respeitosas, a penalização de servidores envolvidos, a adoção de medidas preventivas e a oferta de cursos informativos.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o impacto do assédio moral no ambiente de trabalho do IFPR – Campus Assis Chateaubriand, com ênfase nas consequências para a saúde mental e profissional dos docentes.

O estudo mostrou que alguns docentes expressaram sequelas mais graves, como o desejo de aposentadoria precoce e o desenvolvimento de problemas psicológicos, como depressão e ansiedade, indicando que o impacto do assédio moral pode ser de longa duração e comprometer profundamente a saúde mental dos indivíduos.

Percebeu-se ainda que as causas do assédio moral na instituição estão intimamente relacionadas a questões de liderança e estrutura de trabalho. A implementação de políticas claras, a promoção de uma cultura de respeito e a definição precisa de papéis e responsabilidades são fundamentais para combater esse tipo de comportamento e promover um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo. É imprescindível que a gestão adote medidas eficazes de prevenção, punição e mudança cultural, a fim de erradicar o assédio moral de forma duradoura (MENDES E NASCIMENTO, 2018).

Em suma, o assédio moral no contexto analisado no IFPR Campus Assis Chateaubriand não foi um fenômeno isolado, mas, sim, uma reali-

dade que afeta profundamente os profissionais, com consequências tanto para sua saúde emocional quanto para sua vida pessoal e profissional. As consequências do assédio moral no ambiente de trabalho transcendem a esfera da saúde do trabalhador, impactando também sua vida social e econômica (SANTOS E MANSILIA, 2024). A prevenção e o enfrentamento do assédio moral são, portanto, essenciais para promover um ambiente de trabalho saudável e produtivo.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto; COELHO, Hercídia Mara Facuri. GLOBALIZAÇÃO: CONCEITO E PROBLEMA. Em tempo, v. 6, p. 21-26, ago. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CHAPPELL, D.; DI MARTINO, V. **Violence at work**. Genebra: International Labour Office, 1998.
- FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- HIRIGOYEN, M.F. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Assédio moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- IGNÁCIO, E. M. **Assédio Moral no ambiente de trabalho: implicações no cotidiano de uma instituição federal de ensino do Rio de Janeiro**. Dissertação. Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.
- MARTINS, S. P. **Assédio moral no emprego**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MENDES, T. C.; NASCIMENTO, M. P. Assédio moral no trabalho: um mal silencioso ou silenciado? São Paulo: Gramma Livraria e Editora, 2018.
- MOREIRA JUNIOR, L. **Assédio moral no ambiente de trabalho: as responsabilidades do empregador, políticas antissédio e o compliance como ferramenta de prevenção**. São Paulo: Editora Appris, 2021.
- RIBEIRO, Thiago Martins; DE CARVALHO, Danilo Tadeu; JODAR, Cláudio Henrique Urbanavicius. Assédio moral no trabalho e direito à saúde: consequências do assédio moral no âmbito do trabalho ao direito à saúde do trabalhador. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, v. 21, n. 12, p. 26325-26340, 2023.
- SANTOS, A. L.; MANSILIA, J. G. **Assédio moral no ambiente de trabalho e as responsabilidades do empregador**. Revista Contemporânea, vol. 4, nº 9, 2024.
- THOME, C. F. **O assédio moral nas relações de emprego**. São Paulo: LTr, 2009.

PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO EM FENOMENOLOGIA: A IMPORTÂNCIA PARA CLIENTES E PSICOTERAPEUTAS

Luiz Roberto Marquezi Ferro¹

Guilherme Natan Spatti²

Natan da Cruz Lemes³

Aislan José de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

Com o advento da lógica capitalista no século passado e seu apogeu na contemporaneidade, diversos aspectos da vida do homem sofreram alterações significativas. A maneira de trabalhar, socializar, aprender e existir foram transformadas mediante tal ideologia (fantasmagoria).

Não só os indivíduos foram aliciados por tal concepção, mas também ideias e entidades, como os próprios campos de conhecimento. As artes, saúde, filosofias, dentre outros campos, são constantemente cobradas quanto à sua importância pragmática, eficácia e eficiência, com convites frequentes a “melhorias” de desempenho e resoluções cada vez mais rápidas, haja vista o caráter imediato da sociedade.

Com a psicologia não seria diferente. Esse ente, ou seja, a Psicologia – com seus vastos campos práticos, teóricos, metodológicos e educacionais – também tem sua parcela de participação no espírito dessa época. A psicologia, antes próxima do estudo filosófico, hoje tem a missão de solucionar os problemas dos que a recorrem, de “curar” e de resolver o mais rápido possível as demandas dos interessados. Para isso, certa “medicalização” – tomar o sofrimento psíquico e tratá-lo como sintomas tradicionais da medicina – ocorre, e na ânsia de resultados rápidos, simples

¹Doutorado em Psicologia da Saúde (UMESP). Psicólogo. Docente (UNIP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4543381638249480>

²Graduando em Psicologia (UNIP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9960543806167790>

³Graduando em Psicologia (UNIP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1213232219646123>

⁴Doutorado em Psicologia da Saúde (UMESP). Psicólogo. Docente (UniBrasil).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0586036372067889>

e gerais, surgem as diversas técnicas e teorias, o que pode ser chamado de “Era dos Transtornos”, que descarta o campo social, afetivo e psicológico, reduzindo-os ao biológico (Firbida; Vasconcelos, 2019).

Na corrente contrária a esse movimento se estabelece, inclusive em contextos clínicos, a perspectiva fenomenológica, que renuncia à técnica e de concepções já estabelecidas para enxergar verdadeiramente o ser que se apresenta frente ao psicólogo. A epoché, que permite a valorização do Dasein, é a postura principal do terapeuta, rompendo inclusive com os aspectos cientificistas atuais que são esperados pelos clientes, pais e até pelo próprio psicólogo (Dutra, 2013).

Essa pressão que recai sobre os pacientes, que buscam incessantemente a melhora das suas angústias, também afeta as crianças que procuram a terapia. Por razões escolares, sociais, econômicas e/ou comportamentais, as crianças são submetidas a processos terapêuticos que buscam sanar o problema. Nesse contexto de sofrimento de pais e escola, por exemplo, surge a expectativa de um fechamento de diagnóstico, para que ao menos um motivo acalme os ânimos dos que optaram pela terapia.

Principalmente quando se atende crianças, o psicólogo incumbido deve traçar o difícil limiar entre fornecer as informações aos responsáveis, por exemplo, um diagnóstico, e respeitar o Dasein do paciente, suas possibilidades e seu repertório, não o estigmatizando nem o condenando a uma categorização. Essa ansiedade se soma à angústia da difícil categorização do que é saúde e do que é doença. Como identificar se a queixa do paciente se trata de um transtorno ou de uma expressão própria do indivíduo? A categorização do que é ou não saudável sofre influências do espírito da época, de fatores sociais, epistemológicos e até políticos. Dessa forma, na tentativa de confortar ou auxiliar, buscando certa aceitação da condição do cliente, corre-se o risco de extinguir sua subjetividade. Um processo sério e responsável deve ser empreendido para que se possa fornecer o diagnóstico, sem danos ao cliente, considerando os aspectos biopsicossociais e, principalmente no caso das crianças, as relações com pais e escola (Giacomini; Rizzoto, 2022).

Para isso, dentre as práticas mais comuns do psicólogo, encontra-se o psicodiagnóstico. Tal ação “é um processo que visa identificar forças

e fraquezas no funcionamento psicológico, com um foco na existência ou não de psicopatologia” (Cunha, 2007, p. 23). Diferentemente de uma avaliação psicológica, o psicodiagnóstico possui características próprias, como a limitação de tempo, o caráter científico, que passa por uma série de hipóteses e a utilização de técnicas e testes e, posteriormente, conta com a apresentação de recursos e soluções para os pacientes.

Nos atendimentos que serviram como tema para esse trabalho, o psicodiagnóstico não teve apenas o caráter interpretativo e investigativo, mas apropriou-se de certa intervenção.

A essa maneira de agir clínico, dá-se o nome de Psicodiagnóstico Interventivo. Mediante uma necessidade institucional vivenciada – o trabalho realizado em uma clínica escola –, apenas a investigação dos sintomas e, posteriormente, o encaminhamento (para filas de espera) de outros serviços não era suficiente. Portanto, na prática do psicodiagnóstico interventivo, além da ação tradicional, uma compreensão do paciente já era efetuada, possibilitando maior compreensão de si e, consequentemente, uma intervenção nas dinâmicas causadoras de sofrimento apresentadas. Quando pensamos no atendimento de crianças, essa intervenção possibilitadora de autoconhecimento, associada a uma maior participação e responsabilização de pais, trouxe à prática exercida bons prognósticos para a vida dos jovens que a experimentaram (Evangelista, 2016).

Este estudo visa demonstrar a importância da abertura e disponibilidade do psicoterapeuta no contexto clínico, especialmente no psicodiagnóstico infantil fundamentado na perspectiva fenomenológica. Esta abordagem permite um atendimento democrático e horizontal, centrando o cliente em sua própria experiência e promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade, mesmo em idades jovens onde isso não é comumente enfatizado na sociedade. Durante o processo, os psicoterapeutas enfrentaram a frustração de expectativas não atendidas nas sessões, o que representa um exercício crucial da suspensão fenomenológica. Para as crianças, essa flexibilidade na sessão possibilitou novas formas de expressão e forneceu insights valiosos para o psicodiagnóstico.

DESENVOLVIMENTO

Os casos aqui tratados foram realizados em uma clínica escola, por alunos do curso de psicologia, que atendiam os clientes através do já mencionado psicodiagnóstico infantil interventivo, baseado em uma abordagem fenomenológica. Os atendimentos ocorreram sempre em um mesmo grupo, composto por seis crianças e doze estagiários, que em dupla eram responsáveis por cada paciente, durante 26 sessões, 13 no primeiro semestre e 13 no segundo. Com esses contornos, as sessões ocorriam ora com as crianças, ora com os pais e responsáveis.

Este estudo tem por objetivo destacar a participação de dois desses clientes dentro do processo supracitado, os meninos M. de 10 anos e A. de 9 anos de idade, trazendo suas demandas e resultados ao término do psicodiagnóstico, bem como as inseguranças e medos vivenciados pelos clientes e psicólogos nesse contato tão significativo. Os dois clientes chegaram à clínica com queixas iniciais distintas. M. possuía dificuldades em se relacionar com outras crianças na escola, sempre buscando uma função de liderança ou maior visibilidade, entrando em conflito com outros alunos, optando pela violência e agressividade para se expressar e se defender. De forma tardia no processo de psicodiagnóstico, foram comunicados alguns medos do garoto, como, por exemplo, o de ficar sozinho e o de andar sem sua garrafa de água por perto.

As queixas iniciais de A. indicam dificuldades em juntar letras para formar palavras, sem desenvolvimento adequado na leitura e escrita, e problemas com matemática, sugerindo discalculia. Além disso, A. enfrenta desafios em interpretar demandas escolares, e questões emocionais como bullying e comportamentos agressivos também foram observados. A situação é complexa devido à falta de apoio consistente dos pais, que vivem separados, e ao impacto de eventos passados, como ensino remoto e ausência prolongada na escola devido a uma fratura no fêmur.

Mediante as queixas iniciais coletadas após uma rigorosa anamnese com os responsáveis pelas crianças, os psicólogos puderam esquematizar suas sessões e trabalhar de diversas formas os fenômenos capturados inicialmente nessa primeira sessão e posteriormente ampliados ou não no decorrer daquele ano. As sessões sempre tiveram formatos distintos entre

si, para que de certa forma toda semana algo novo pudesse ser realizado. As crianças adoraram esse formato, que não era massivo e possibilitava certa incerteza frente ao que poderia ocorrer naquele grupo cada vez mais próximo afetivamente.

Os psicólogos, por sua vez, conseguiam se preparar para enfrentar o novo e a improvisação necessária em diversos momentos, uma verdadeira escola para os atendimentos clínicos. Por isso, semanalmente as atividades eram diversas. Nesse ano trabalhou-se com: atividades lúdicas com contação de histórias, desenhos feitos com lápis, com tinta, colagens de papel, modelagem em argila. Também foram trabalhados jogos de diversas formas, às vezes em grupo, às vezes individualmente, com regras rígidas, com equipamentos ou até mesmo com o próprio corpo. Afinal, o jogo pode fornecer uma noção do mundo interior do indivíduo juntamente com o brincar, que se faz importante para o desenvolvimento infantil, incluindo aspectos como o temperamento e lidar com frustrações (Chateau, 1987).

Esses movimentos livres do existir das crianças e do brincar eram intercalados com a aplicação de alguns testes e questionários, a saber: HTP, Inventário de Estilo de Parentalidade, CAT-A e Baralho ABCDE. A participação dos pais e responsáveis era frequente, com participação a cada 3 sessões, em que se discutia o avanço dos filhos, além de possibilitar novas demandas para aqueles pais, que poderiam estar aprendendo sua importância na vida dos filhos (Gomes, 2022).

Na manutenção do trabalho investigativo do psicodiagnóstico, os psicólogos adotaram até as visitas escolares e domiciliares nesse ano. Essas visitas permitem conhecer o mundo interno das crianças, o mundo em que ela atua e as relações sociais que ela traz, os aspectos socioeconômicos da família, além de possibilitar que todos os membros do círculo social familiar e escolar sejam conhecidos (Ancona-Lopez, 2018).

A análise dos clientes se deu durante todo o processo de psicodiagnóstico. O grupo de crianças foi se fortalecendo e pouco a pouco se aproximando afetivamente. Apesar de tal aproximação, talvez pela diferente forma de socialização (um retraído e outro expansivo), A. e M. mantiveram pouco contato no decorrer do ano. Todavia, quando esse contato ocorria, certa dificuldade em retomar a sessão poderia surgir devido à bagunça

dos dois, que aliciavam os outros a colaborar com eles. Na sessão de colagens foi assim, com comportamentos agressivos, falas fortes e uma segregação da única menina no grupo. Na sessão com tintas também, a atividade foi deixada de lado para que eles ficassem misturando a tinta sem se preocupar em cumprir o proposto.

A importância da abertura do psicólogo, especialmente dentro de uma abordagem fenomenológica, é crucial quando se lida com crianças que demonstram espontaneidade e, por vezes, desinteresse pelo que foi previamente planejado. Esta abertura permite que o psicólogo acolha verdadeiramente o ser-aí (Dasein) das crianças, oferecendo um setting terapêutico que valoriza suas experiências autênticas e singulares. Quando M. e A. desviavam das atividades planejadas, estavam expressando suas necessidades e realidades internas de forma genuína. Ao manter-se aberto e flexível, o psicólogo cria um ambiente de acolhimento onde as crianças podem se expressar livremente, sem a pressão de seguir roteiros rígidos, promovendo um espaço seguro e respeitoso para o desenvolvimento emocional e relacional (Dutra, 2013).

Essa postura de abertura não só enriquece o processo terapêutico, mas também fortalece o vínculo entre terapeuta e paciente, permitindo intervenções mais significativas e ajustadas às necessidades reais das crianças. Ao deixar de lado expectativas rígidas, o terapeuta adota uma escuta ativa e uma presença autêntica, onde o brincar e a interação espontânea são vistos como poderosos instrumentos de revelação do mundo interior das crianças. Isso possibilita um processo terapêutico que evolui de acordo com o ritmo e as demandas dos pequenos pacientes, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas dentro do setting terapêutico (Evangelista, 2016).

CONSIDERAÇÕES

A abertura do psicólogo, como destacado anteriormente, é fundamental para criar um ambiente terapêutico que acomoda as necessidades únicas e autênticas das crianças. Isso não só facilita o processo de acolhimento e compreensão das expressões genuínas dos pacientes, mas também enriquece a formação do psicólogo, que aprende a lidar com a imprevisi-

bilidade e a complexidade das interações humanas. O psicodiagnóstico, dentro dessa abordagem fenomenológica, oferece uma oportunidade única para que os psicólogos em formação desenvolvam competências essenciais, como a escuta ativa e a flexibilidade nas intervenções, ajustando-se às nuances de cada caso individualmente (Dutra, 2013).

Não somente, mas o psicodiagnóstico foi muito importante para os dois garotos que fizeram parte do desenvolvimento desse estudo de caso. No caso de M., o processo de psicodiagnóstico interventivo não encontrou nenhuma questão relacionada a transtornos. Apesar da valorização e abertura propiciada pela clínica fenomenológica, o encaminhamento do menino iria ser feito para a clínica-escola, então o conhecimento sobre possíveis transtornos seria essencial.

O que se pode perceber em M. foi sua incapacidade de lidar com os impulsos e situações desconfortáveis. Ou seja, M. não consegue suprimir suas respostas em prol de um bem social, por exemplo, o bom andamento de um jogo. Tal incapacidade pode explicar o motivo dos problemas vivenciados na escola, ora com alunos, ora com professores, trata-se de uma dificuldade em regular o controle inibitório. O controle inibitório corresponde à habilidade de suspender um comportamento planejado em prol de uma resposta mais adequada frente ao estímulo e/ou situação (Melo et al., 2017).

Essa dificuldade está muito atrelada à queixa de agressividade experimentada pelo garoto. A agressividade faz parte do desenvolvimento infantil, sendo necessária para o movimento de maturação e para lidar com as situações da vida. Entretanto, os comportamentos agressivos devem ser investigados, pois, conforme a incidência e o conteúdo, podem indicar sérias necessidades da criança (Santos et al., 2021).

Tal necessidade vem de encontro à sua relação materna; a mãe, por vezes, possui falas violentas com o garoto e demonstra também não saber lidar com situações problemáticas, explodindo, como faz o filho (Schapuis; Toni, 2022).

Na relação com a mãe, ou melhor, na ausência dessa figura feminina, pode estar contida a explicação para o comportamento egocêntrico e chamativo do menino, que liderava a bagunça, fazia piadinhas, tentava

responder e sempre se sobressair frente aos outros clientes. Nesse comportamento, que era o causador das intrigas escolares, havia também uma tentativa de comunicação, de pedir afeto positivo, de falar e chamar atenção de sua mãe, ausente por conta do trabalho, e de seu pai, que se afastou após o divórcio (Santos et al., 2022).

No que tange o caráter interventivo do programa, ao término do psicodiagnóstico, não só M. foi encaminhado para a psicoterapia, para dar continuidade ao que já haviam iniciado, mas também sua mãe, que trazia muitos de seus problemas para o garoto e para suas sessões, demonstrou interesse e vínculo em continuar na psicoterapia (Oliveira, 2002).

A intervenção se deu também com a modificação da maneira com que o menino utilizava as tecnologias, principalmente o seu próprio celular. A agressividade discutida, além do afastamento familiar, podem estar associados à utilização da tecnologia (Barbosa; Rocha; Lopes, 2023), por isso, após diversas intervenções, o tempo e qualidade de conteúdo foram melhor supervisionados pela mãe.

No caso de A., destaca-se a importância do psicodiagnóstico interventivo em compreender e abordar as várias dificuldades que ele enfrenta. As principais queixas de A. envolvem dificuldades significativas na leitura e escrita, associadas a possíveis indícios de dislexia e discalculia, além de desafios emocionais decorrentes de bullying e comportamentos agressivos. O processo de psicodiagnóstico permitiu identificar que a base dessas dificuldades está, em parte, relacionada ao contexto familiar de A., incluindo a separação dos pais e a falta de apoio consistente em sua rotina escolar.

Durante as sessões, foi fundamental a abordagem fenomenológica que permitiu um espaço seguro para A. expressar suas preocupações e experiências. Os psicólogos trabalharam para criar um ambiente de acolhimento, onde ele pudesse se sentir ouvido e compreendido, facilitando a identificação de suas necessidades emocionais e cognitivas. As intervenções propostas incluíram não apenas o acompanhamento psicoterapêutico para A., mas também o envolvimento dos pais em práticas que poderiam apoiar seu desenvolvimento, como a criação de uma rotina de sono adequada e a supervisão do uso de tecnologias.

Ao final do psicodiagnóstico, foi evidente que A. apresentou avanços, mas ainda há um caminho a percorrer. O encaminhamento para psicoterapia contínua é essencial para que ele possa desenvolver estratégias para lidar com suas dificuldades acadêmicas e emocionais. Além disso, a participação ativa dos pais é crucial para garantir um suporte adequado em casa, reforçando a importância de um ambiente familiar que promova segurança e estabilidade emocional (Gomes, 2022).

REFERÊNCIAS

- ANCONA-LOPEZ, S. **Psicodiagnóstico interventivo**: evolução de uma prática. 1ª edição ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARBOSA, C. S. DO V.; ROCHA, J. G. P.; LOPES, H. A. T. OS EFEITOS DO USO DE TELAS NA SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 43, 5 ago. 2023.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1987.
- CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-V**. 5ª edição ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DUTRA, E. Formação do psicólogo clínico na perspectiva fenomenológico-existencial: dilemas e desafios em tempos de técnicas. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 19, n. 2, p. 205–211, dez. 2013.
- EVANGELISTA, P. O psicodiagnóstico interventivo fenomenológico-existencial grupal como possibilidade de ação clínica do psicólogo. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 22, n. 2, p. 219–224, dez. 2016.
- FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e016120, 3 jun. 2019.
- GIACOMINI, E.; RIZZOTTO, M. L. F. Diagnóstico em saúde mental: aceitação e desprezo da pluralidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 32, p. e320302, 24 out. 2022.
- GOMES, M. H. E J. **Tornar-se pais: Visitando pontos importantes para trilhar esse caminho**. Porto Alegre: Arte em Livros Editora, 2022.
- MELO, H. M. et al. Influência do ritmo Alfa (8-12Hz) no tempo de reação em uma tarefa de controle inibitório. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 2, 30 ago. 2017.
- OLIVEIRA, I. T. DE. Critérios de Indicação para Psicoterapia Breve de Crianças e Pais. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 4, n. 1, p. 39–48, 1 jan. 2002.
- SANTOS, C. et al. REFLEXÕES SOBRE ENVOLVIMENTO PATERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 26, n. 1, p. 80–93, 1 maio 2022.

SANTOS, C. T. DOS et al. A Agressividade Infantil de acordo com as Abordagens Psicoterapêuticas. **Revista Cientific@ Universitas**, v. 8, n. 1, p. 54–65, 20 maio 2021.

SCHAPUIS, S. L.; TONI, C. G. D. S. Práticas educativas parentais como preditoras de capacidades e dificuldades na infância. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 11, n. 2, p. 81–93, 2022.

UM ESTUDO TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A COMPARAÇÃO SOCIAL EM UNIVERSITÁRIOS

Rayssa Soares Pereira¹

Patrícia Nunes da Fonseca²

Dayane Gabrielle do Nascimento Dias³

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira⁴

Mayara de Oliveira Silva Machado⁵

Lays Brunnyeli Santos de Oliveira⁶

INTRODUÇÃO

As experiências acadêmicas na universidade comumente trazem novos desafios de ordem social, acadêmica e institucional. Isso ocorre porque o estudante passa a estar inserido em um novo arranjo de vida que resulta em transformações relevantes, uma vez que é nesse ambiente que o desempenho é avaliado, gerando pressão para alcançar o sucesso acadêmico e uma formação de qualidade (Oliveira *et al.*, 2023; Pereira *et al.*, 2024; Vieira-Santos; Malaquias, 2022).

Contudo, tais vivências têm o potencial de afetar a produtividade dos estudantes e acarretar o surgimento de algum grau de sofrimento psíquico, como ansiedade, estresse e comportamentos desadaptativos, a exemplo da Procrastinação Acadêmica (PA) (Araya-Castillo *et al.*, 2023; Bobe *et al.*, 2022). A PA refere-se ao adiamento planejado ou voluntário de tarefas e compromissos relacionados aos estudos, mesmo com a expectativa de consequências negativas, seguida de desconforto psicológico (Behnagh; Ferrari, 2022).

¹Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9102-8951>

²Doutora em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. Professora (UFPB).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-6336>

³Mestranda em Psicologia Social (UFPB). Psicóloga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4175-0217>

⁴Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7550-7971>

⁵Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4922-4828>

⁶Doutoranda em Psicologia Social (UFPB). Psicopedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-6014>

Sendo assim, têm-se observado no contexto universitário padrões disfuncionais de sentimentos, pensamentos e comportamentos relacionados ao ambiente acadêmico, por isso, pesquisadores buscam compreender quais fatores estão interligados à PA. Neste cenário, o Fenômeno do Impostor (FI) pode surgir como uma possível explicação para tais acontecimentos (Fassl *et al.*, 2020; Pereira *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2023). O FI caracteriza-se por padrões de pensamentos disfuncionais, em que são atribuídos sentimentos de falta de capacidade e crenças de falsidade, tal qual um impostor. Nesse sentido, apresentam dificuldades para internalizar conquistas, atribuindo-as a fatores externos como sorte ou esforço excessivo, mesmo diante de evidências de competência (Cokley *et al.*, 2024; Fassl, 2020). Esse fenômeno está associado a contextos de competitividade que requerem padrões de alta qualidade de tarefas, a exemplo do contexto acadêmico ou de trabalho (Ménard; Chittle, 2023; Pereira *et al.*, 2024).

Clance (1985) descreveu pela primeira vez a existência de um ciclo que revela como se origina o FI e como este mantém padrões negativos de pensamento. O ciclo tem início quando o indivíduo se depara com a necessidade de executar uma tarefa desafiadora. Ao considerar a crença negativa que tem de si, associado ao medo de ser descoberto como uma fraude, pode usar duas respostas comportamentais para lidar com o sentimento de impostorismo: o padrão perfeccionista de execução de tarefas, acreditando que necessita esforçar-se demasiadamente; ou o padrão de procrastinação, o qual evita lidar com as tarefas (Cokley, 2024; Fassl *et al.*, 2020).

Dessa forma, durante o processo de ruminação de pensamentos impostores, há uma demanda para captar informações sociais relevantes entre os pares (e.g., opiniões e habilidades) visando diminuir a incerteza sobre si e preparar uma imagem social positiva (Fassl *et al.*, 2020). Este mecanismo psicológico de autoavaliação e autoaprimoramento é chamado de CS, responsável por fornecer informações do entorno, influenciando seus julgamentos, crenças, comportamentos e afetos (Pereira; Fonseca, 2024; Suls; Wheeler, 2020).

Por este motivo, quando os indivíduos realizam comparações sociais desfavoráveis, podem desenvolver sentimentos de inadequação e insegurança.

rança, resultando em procrastinação acadêmica, redução do desempenho estudantil e aumento da afetividade negativa. Isto ocorre devido ao medo do fracasso e de avaliações sociais negativas, também presentes nas experiências de FI (Araya-Castillo *et al.*, 2023; Cockley, 2024; Fassl *et al.*, 2020).

Nesta conjuntura, tendo em vista a perspectiva psicológica, social e educacional dos construtos mencionados acima, especificamente o fenômeno do impostor e a comparação social, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem fatores atrelados ao surgimento e manutenção da procrastinação acadêmica. Isso possibilita a elaboração de novas compreensões teóricas e metodológicas as quais auxiliam a comunidade acadêmica a produzirem intervenções eficazes, como estratégias de redução da PA, melhoria da produtividade e bem-estar psicológico (Behnagh; Ferrari, 2022; Fassl *et al.*, 2020; Gomez-Moralez, 2021; Pereira *et al.*, 2024).

Para tanto, justifica-se o desenvolvimento deste capítulo, que tem por objetivo realizar uma revisão teórica sobre as contribuições conceituais e empíricas do fenômeno do impostor e da comparação social na explicação da procrastinação acadêmica em universitários. Esses construtos são considerados elementares para compreender os impactos sociais e emocionais na vida cotidiana dos estudantes universitários, uma vez que a insegurança e o medo da avaliação negativa comumente levam à procrastinação.

À vista disso, o presente capítulo estrutura-se em quatro seções, sendo as três primeiras referentes a discussão de cada construto separadamente, apresentando definições, características e correlatos. Por fim, a quarta e a última seção abordam a integração teórica das três variáveis, explicando a contribuição do fenômeno do impostor e comparação social nos comportamentos de procrastinação.

PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: UM DESAFIO COMUM ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

De modo geral, conceitua-se a procrastinação como adiamento voluntário ou irracional de compromissos e decisões significativas para o indivíduo, em que se atrasa o início ou a finalização das atividades planejadas. Há uma lacuna entre a intenção e a realização efetiva da tarefa que vem seguidamente acompanhada de desconfortos psicológicos como a preocupação e o sentimento de culpa. Portanto, a procrastinação pode

apresentar-se de forma crônica - em que o indivíduo procrastina de modo generalizado em várias áreas da vida e tipos de compromissos e esporádica - que ocorre somente em situações e contextos específicos, a exemplo da procrastinação acadêmica (PA) (Araya-Castillo *et al.*, 2023; Behnagh; Ferrari, 2022; Bobe *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023).

Assim, a procrastinação acadêmica trata-se de um fenômeno frequentemente evidenciado no contexto acadêmico. Estudos revelam que 80% a 95% dos estudantes se envolvem em PA e sofrem continuamente com os seus efeitos em sua jornada de formação (Kim; Seo, 2015). Desse modo, destaca-se como principais características da PA: o adiamento para iniciar ou concluir as tarefas relacionadas ao estudo, a exemplo de leituras de texto, preparação para exames e elaboração de trabalhos e seminários. Além da falta de participação e atraso em aulas e eventos acadêmicos (Vieira-Santos; Malaquias, 2022).

À vista disso, a PA é uma resposta desadaptativa frente aos compromissos, visto que tem um efeito prejudicial na vida dos estudantes, principalmente se vivenciada com recorrência. Está relacionada à desregulação emocional, depressão, medo do fracasso, e pode até mesmo afetar negativamente o processo de formação, levando a baixos índices acadêmicos, falta de motivação, baixo desempenho, má qualidade das tarefas e o não alcance de metas (Behnagh; Ferrari, 2022; Silva *et al.*, 2023; Pereira *et al.*, 2024).

Com base nisso, a literatura busca constatar as variáveis que colaboram para o surgimento da procrastinação, as quais perpassam características individuais e contextuais, tendo em vista que é uma resposta desadaptativa psicossocial. Os *fatores individuais* estão associados: a) traços de personalidade, como o neuroticismo, que leva ao desenvolvimento de crenças irracionais e distorcidas (e.g., medo de rejeição e de julgamentos) (Silva *et al.*, 2023); b) baixa autorregulação, isto é, a dificuldade para gerir comportamentos, sentimentos e pensamentos, e, c) falta de autoconfiança e motivação para alcançar sucesso, e ao perfeccionismo, induzindo a padrões irrealistas e exigentes (Akbag, 2024).

Enquanto os *fatores contextuais* relacionam-se com: a) qualidade do ambiente de trabalho e estudo, pois, um ambiente desorganizado pode levar a distrações e adiamentos; b) disponibilidade de recursos, uma vez que a

falta de suporte e de instrumentos afetam a realização de tarefas; c) prazo de execução e grau de dificuldade da tarefa, e, d) pressões sociais, pois a forma como as relações são estabelecidas impactam nos comportamentos e afetos frente às atividades (Araya-Castillo *et al.*, 2023; Behnagh; Ferrari, 2022).

Além disso, no contexto universitário, observam-se padrões disfuncionais de cognições relacionados ao ambiente acadêmico. Nesse cenário, é relevante debater de modo sistemático as particularidades pertinentes para esclarecer a PA, tal qual a CS que pode surgir como uma possível explicação para esses acontecimentos, tendo em conta que a maneira como o indivíduo se autoavalia, pode refletir na forma de lidar com as tarefas. Embora exista uma necessidade de buscar informações sociais, a fim de se ajustar socialmente, quando a leitura interna é negativa e associada ao pensamento de incapacidade para realizar algo pode levar o indivíduo ao evitamento de tarefas (Fassl *et al.*, 2020; Jansen *et al.*, 2022). A seguir, será abordado como os indivíduos tendem a estabelecer parâmetros de autoavaliação com base na comparação com outras pessoas.

A COMPARAÇÃO SOCIAL COMO MECANISMO DE AUTOAVALIAÇÃO

A comparação social é um atributo essencial e onipresente nas relações humanas, responsável por orientar julgamentos, comportamentos e experiências de diversas formas (Guibbons; Buunk, 1999). É definida como um mecanismo psicológico de autoavaliação e autoaprimoramento por meio de referências sociais, que tem como objetivo manter uma imagem socialmente estável e positiva (Buunk *et al.*, 2020).

A Teoria Clássica da Comparação Social, elaborada por Festinger (1954), sugere que as pessoas costumam comparar suas *opiniões e aptidões*. A comparação de opiniões refere-se à avaliação das crenças e valores, em razão de que há uma preocupação de estar em concordância com os pares. Enquanto a comparação de aptidões envolve a avaliação do desempenho em relação a uma atividade, e se a execução foi realizada de maneira adequada.

O mecanismo da CS pode ser ainda utilizado em duas direções: *ascendente e descendente*. Na comparação ascendente, são escolhidos alvos que apresentam características superiores e favoráveis de competência, servindo como fonte de inspiração. Contudo, tal direção pode despertar

sentimentos como frustração e inveja, em razão de ser um padrão inalcançável. Por outro lado, na comparação descendente, o alvo é alguém em posição inferior, julgada como menos competente. Nesse caso, pode experimentar emoções positivas como orgulho e autoconfiança, ou emoções negativas, a exemplo da preocupação (Buunk *et al.*, 2020; Pereira; Fonseca, 2024; Suls; Mussweiler, 2020).

Embora seja um mecanismo necessário na busca de informações sociais, visando a manutenção de uma imagem favorável, pode se tornar um mecanismo desadaptativo, uma vez que a ativação do processo, seja positivo ou negativo, provém em parte da autoavaliação que o indivíduo faz de si e do contexto em que está inserido. Quando positiva, descreve autoaprovação, e quando negativa, a autodepreciação (Buunk *et al.*, 2020; Jansen *et al.*, 2022).

Neste panorama, a CS é um construto que colabora para o surgimento de alguns fenômenos psicológicos e sociais. Pesquisas identificam a relação entre CS e autoestima (Pereira *et al.*, 2024); ansiedade e estresse em contextos competitivos que exigem esforços cognitivos e emocionais, levando a pensamentos de inadequação, depressão em pessoas inseguras frente as suas capacidades (Arigo *et al.*, 2024; Suls; Wheeler, 2020). Além disso, a CS também se relaciona com o desempenho e o autoconceito acadêmicos, quando o indivíduo percebe que não pode alcançar as exigências universitárias (Trautwein *et al.*, 2009); além disso, as comparações negativas, podem gerar insatisfação e falta de motivação devido à autocrítica (Jansen *et al.*, 2022).

Em virtude disso, a CS de opiniões e aptidões pode impactar significativamente os estudantes e resultar na PA, isto porque desencadeiam processos cognitivos e emocionais de autossabotagem e assim, conduta evitativa (Jansen *et al.*, 2022; Trautwein *et al.*, 2009). Conforme observado na literatura, tanto os fatores individuais quanto os contextuais exercem uma atribuição importante no desenvolvimento da CS, os quais afetam os indivíduos.

A literatura apresenta os *fatores individuais, tais* como: a) orientação para comparação social, a qual evidencia que algumas pessoas têm maior propensão a se compararem do que outras; b) incerteza do *self* e autoestima instável, o qual pode direcionar a uma busca frequente de referências sociais para diminuir o sentimento de insegurança, e, c) o padrão perfeccionista, também reconhecido como traço de personalidade (Pereira *et al.*, 2024; Pereira; Fonseca, 2024; Silva *et al.*, 2023).

Quanto aos *fatores contextuais* estão: a) os ambientes competitivos, que possuem práticas de exigência e cobranças das atividades por meio de julgamento do desempenho entre os pares; b) os sistemas de avaliação, em que as condutas institucionais de avaliação ocorrem por meio de classificações de desempenho, e, c) o uso de redes sociais *online*, que pode incitar um ambiente de comparações distorcidas e inalcançáveis (Pereira *et al.*, 2024; Pereira; Fonseca, 2024).

Ante o exposto, considerando a cultura de avaliação e os desafios constantes nas instituições de ensino superior, é de se esperar que o ambiente universitário gere experiências que despertem pensamentos e sentimentos negativos acerca de si (e.g., baixa autoeficácia, autocrítica, medo de avaliações sociais) (Fassl *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2023). Por isso, compreende-se que indivíduos com padrões disfuncionais de autopercepção tendem a se sentir inferiores aos outros e, buscam validação de suas habilidades comparando-se socialmente com seus pares. Portanto, entende-se que pessoas que se envolvem mais ativamente em CS tendem a sofrer com sentimentos impostores (Cokley *et al.*, 2024; Fassl *et al.*, 2020). Para entender melhor essa relação, faz-se necessário ter conhecimento acerca das implicações transcorridas àqueles que experienciam sentimentos de fraude, as quais são descritas subsequentemente.

FENÔMENO DO IMPOSTOR: IMPLICAÇÕES NA AUTOPERCEPÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO

O fenômeno do impostor é entendido como uma experiência psicológica de falsidade intelectual e profissional, em que o indivíduo se percebe como uma fraude, mesmo que tenha evidências de competência. Tal pensamento o leva a duvidar de suas próprias capacidades e atribuir o sucesso de suas ações a fatores externos (e.g., sorte, dependência de boas relações sociais, oportunidades) em vez de reconhecer suas próprias habilidades e esforços (Clance; Lawry, 2024; Ménard; Chittle, 2023).

A revisão de literatura realizada por Gomez-Moralez (2021) reuniu as principais características conceituais em comum encontradas em pessoas que sofrem com o FI, são elas: a) sentimento de fraude; b) sentimento de não merecimento diante das realizações, e, c) insegurança. Isto ocorre devido ao medo de falhar e de ser avaliado negativamente, levando-o a exposição

social (Bhama *et al.*, 2021; Ménard; Chittle, 2023). Para além disso, Bravata *et al.* (2020), a partir de uma revisão sistemática que avaliou 62 estudos na área, verificou que cerca de 9% a 82% dos participantes dessas pesquisas já experienciaram sintomas impostores em algum momento de suas vidas.

Neste contexto, o FI pode reverberar de diferentes maneiras e acarretar respostas físicas, emocionais e comportamentais (Gomez-Moralez, 2021; Ménard; Chittle, 2023). Diversos estudos identificaram a relação do FI com ansiedade (Silva *et al.*, 2023), depressão, esgotamento, medo do fracasso, incredulidade sobre as próprias capacidades e falta de autoconfiança e a utilização da procrastinação como estratégia de enfrentamento (Cokley, 2024; Silva *et al.*, 2023).

A experiência de FI tem diferentes implicações a depender das características individuais e contextuais, a qual o indivíduo está inserido (Clance; Lawry, 2024; Cokley, 2024). Acerca dos *fatores individuais*, a personalidade emerge como um importante explicador, tendo em consideração que é um construto responsável por afetar padrões de comportamentos, afetos e cognições (Silva *et al.*, 2023). Outrossim, Silva *et al.*, (2023) observaram que o traço neuroticismo é positivamente relacionado ao FI devido às características de insegurança que aumentam pensamentos impostores.

Acerca dos *fatores contextuais*, destacam-se os aspectos sócio-históricos das questões de gênero, ou seja, os papéis sociais, bem como a qualidade das relações familiares e dos ambientes profissionais. Esses elementos desempenham um papel fundamental na forma como as experiências relacionadas ao fenômeno do impostor são moldadas e vivenciadas (Bravata *et al.*, 2020; Clance; Lawry, 2024; Cockley, 2024).

INTEGRAÇÃO TEÓRICA ENTRE FENÔMENO DO IMPOSTOR, COMPARAÇÃO SOCIAL E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Em síntese, a literatura traz apontamentos sobre a interconexão entre os construtos mencionados. Isto pode levar à compreensão de que, quando as pessoas são mais suscetíveis a buscarem referências sociais por meio da comparação social, sobretudo negativas, reforçam pensamentos de inadequação. Consequentemente, resulta no desenvolvimento de experiências impostoras e no comportamento de procrastinação (Clance; Lawry, 2024; Cokley, 2024; Fassl *et al.*, 2020).

Tal realidade é corroborada no estudo realizado por Molina *et al.* (2023), o qual evidenciou que a falta de autoconfiança, conhecimento e habilidades durante a execução de tarefas acadêmicas é responsável por favorecer o surgimento de sentimentos impostores. Os estudantes, principalmente os que estão nas fases iniciais do curso de graduação, podem apresentar um padrão comportamental e crenças de medo diante dos desafios acadêmicos, a exemplo da preferência por realizar atividades individuais ao invés de grupais, devido ao receio de avaliações sociais. Já Pigart *et al.* (2024), ao avaliarem estudantes universitários, verificaram que quando esses se sentem ameaçados ou infernizados aos pares, devido aos padrões sociais impostos, são mais propensos a se compararem negativamente.

Nesta direção, devido ao aumento da tendência de realizar comparações a fim de diminuir o grau de incerteza e aumentar a possibilidade de desenvolver uma imagem social estável e distante de críticas sociais, as pessoas passam a usar estratégias evitativas, que servem como forma de proteção contra avaliações e sentimentos de impostores (Behnagh; Ferrari, 2022; Cokley, 2024). Nesta direção, o sentimento impostor, acrescido da ansiedade e medo de ser descoberto como uma fraude pode desencadear declínios psicológicos e comportamentais (Bhama *et al.*, 2021). Dessa forma, sugere-se que a comparação social pode ser um fator relevante para compreender a relação entre o fenômeno do impostor e a procrastinação acadêmica. Pois, o processo de se comparar socialmente pode intensificar sentimentos de inadequação e autocrítica, consequentemente levar a experiências impostoras e à tendência para procrastinar (Fassl *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procrastinação acadêmica é um fenômeno social recorrente, presente em grande parte da jornada acadêmica dos universitários, sendo responsável por afetar o bem-estar e desempenho nos estudos (Behnagh; Ferrari, 2022). Para tanto, a revisão teórica apresentada indicou observações acerca da possível relação conceitual e empírica entre o fenômeno do impostor e da comparação social, o qual desempenham um importante papel no surgimento e manutenção da procrastinação (Araya-Castillo *et al.*, 2023; Bobe *et al.*, 2022; Fassl *et al.*, 2020; Pereira *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2023).

A PA, por ser um construto complexo que abarca fatores cognitivos, emocionais e comportamentais de autopercepção, é imprescindível

conhecer as variáveis psicossociais a exemplo da comparação social e do fenômeno do impostor para esclarecer a natureza do construto. Pois, apesar da literatura em procrastinação acadêmica ter evoluído nos últimos anos, faz-se necessário estudos empíricos que aprimorem o desenvolvimento teórico e metodológico, principalmente no Brasil, no qual são limitados a poucas áreas de aplicação (Bhama *et al.*, 2021).

A discussão de tais achados pode fomentar implicações práticas para futuras pesquisas na área da psicologia social, dando direcionamentos para os pesquisadores do tema, educadores, psicólogos, bem como, instituições de ensino superior, os quais podem empregar as evidências científicas para mitigar as consequências advindas da procrastinação, fenômeno do impostor e da comparação social (Clance; Lawry, 2024; Ménard; Chittle, 2023; Oliveira *et al.*, 2023).

REFERÊNCIAS

- AKBAĞ, M. How adaptive and maladaptive perfectionism affect psychological well-being among university students: The mediating role of procrastination. **Research on Education and Psychology**, v. 8, n. 1, p. 226-252, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.54535/rep.1478695>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- ARAYA-CASTILLO, L.; BURGOS, M.; GONZÁLEZ, P.; RIVERA, Y.; BARRIENTOS, N.; YÁÑEZ JARA, V.; GANGA-CONTRERAS, F.; SÁEZ, W. Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. **Behavioral Sciences**, v. 13, n. 2, p. 128, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs13020128>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- ARIGO, D.; BERCOVITZ, I.; LAPITAN, E.; GULAR, S. Social Comparison and Mental Health. **Curr Treat Options Psych**, v. 11, p. 17–33, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40501-024-00313-0>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BEHNAGH, F. R.; FERRARI, J. R. Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: a literature review of situational and dispositional types. **Curr Psychol**, v. 41, p. 1097–1111, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BHAMA, A. R.; RITZ, E. M.; ANAND, R. J.; AU YANG, E. D.; LIPMAN, J.; GREENBERG, J. A.; KAPADIA, M. R. Imposter Syndrome in Surgical Trainees: Clance Imposter Phenomenon Scale Assessment in General Surgery Residents. **J Am Coll Surg**, v. 233, n. 5, p. 633-638, 2021. DOI: 10.1016/j.jamcollsurg.2021.07.681.
- BOBE, J.; SCHNETTLER, T.; SCHEUNEMANN, A.; FRIES, S.; BÄULKE, L.; THIES, D. O.; DRESEL, M.; LEUTNER, D.; WIRTH, J.; KLINGSIECK, K. B.; GRUNSCHER, C. Delaying Academic Tasks and Feeling Bad About It: Development and Validation of a Six-Item Scale Measuring Academic Procrastination. **European Journal of Psychological Assessment**, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000728>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRAVATA, D. M.; WATTS, S. A.; KEEFER, A. L.; MADHUSUDHAN, D. K.; TAYLOR, K. T.; CLARK, D. M.; HAGG, H. K. Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. **Journal of General Internal Medicine**, v. 35, n. 4, p. 1252–1275, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BUUNK, A. P.; GIBBONS, F. X.; DIJKSTRA, P.; ZLATAN, K. Individual differences in social comparison: The complex effects of social comparison orientation. In: J. SULLS; R. L. COLLINS (Eds.). **Social comparison, judgement and behavior**, p. 77-104, 2020.

CLANCE, P. R. **The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success**. Peachtree, 1985.

CLANCE, P.; LAWRY, S. Impostor Phenomenon: Origins and Treatment. In: COKLEY, K. **The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions**. American Psychological Association, p. 17-43, 2024.

COKLEY, K. Introduction: The Importance of Empirical Research on the Impostor Phenomenon. In Cokley K. **The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions**. **American Psychological Association**, 2024.

FASSL, F.; YANAGIDA, T.; KOLLMAYER, M. Impostors dare to compare: Associations between the impostor phenomenon, gender typing, and social comparison orientation in university students. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1225, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01225>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FESTINGER, L. A theory of social comparison processes. **Human relations**, v. 7, n. 2, p. 117-140, 1954. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>. Acesso em: 17 fev. 2025.

GÓMEZ-MORALES, A. Impostor Phenomenon: A Concept Analysis. **Nursing science quarterly**, v. 34, p. 309-315, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/08943184211010462>. Acesso em: 17 fev. 2025.

JANSEN, M.; ZSÓFIA, B.; LORENZ, G. Social Comparison Effects on Academic Self-Concepts—Which Peers Matter Most? **Developmental Psychology**, v. 58, n. 8, p. 1541–1556, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/dev0001368>. Acesso em: 17 fev. 2025.

KIM, K. R.; SEO, E. H. The Relationship Between Procrastination and Academic Performance: A Meta-analysis. **Personality & Individual Differences**, v. 82, p. 26-33, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MÉNARD, A. D.; CHITTLE, L. The impostor phenomenon in post-secondary students: A review of the literature. **Review of Education**, v. 11, e3399, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3399>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MOLINA, S. DE A.; MORAES, M. L. B.; BORDIN, R.; NUGEM, R. DE C. Síndrome do Impostor: Desafios e Prevenções. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5797>. Acesso em: 17 fev. 2025.

OLIVEIRA, T.; SANTANA F. A. L.; BELEI-MARTINS, G.; BOLSONI-SILVA, A. T. Cultura do cuidado no ensino superior: A universidade, as políticas públicas e o Promove-

Universitários. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, p. 208–227, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18761/vecc0100123>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PEREIRA, L. M. O.; SILVA, D. R. G.; SILVA, H. A.; BARROS, L. G. DE C.; NUNES F. J. D. Impacto da Síndrome do Impostor no âmbito acadêmico e profissional. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 3, e15278, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e15278.2024>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PEREIRA, R. S.; FONSECA, P. N. Interpretando a realidade social à luz da comparação social. Em ALBERTO, M. de F. P.; ZAMBRONI-DE SOUZA, P. C.; MACIEL, S. C.; PIMENTEL, C. E. **Psicologia Social, Desenvolvimento, Valores, Desigualdades, Saúde e Trabalho**. Editora UFPB, 2024.

PIGART, C. J.; MACKINNON, D. P.; COOPER, K. M. Academic social comparison: a promising new target to reduce fear of negative evaluation in large-enrollment college science courses. **International Journal of STEM Education**, v. 11, n. 1, p. 42, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00501-7>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, P. G. N. S.; ARAÚJO, P. F.; CUNHA, G. R.; NERES, L. R. L.; OLIVEIRA, M. I.; MEDEIROS, L.; ARAÚJO, P. C. B.; SILVA, G. O.; MEDEIROS, A. C. M. M. Ansiedade cognitiva sobre provas acadêmicas e procrastinação: um estudo com universidades brasileiras. **DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)**, v. 21, p. 415–439, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28783>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, P. G. N.; ARAÚJO, G. R.; LOPES DA CUNHA, L. R.; BEZERRA, P. C. M.; MARTINS, A. C. M. S.; DE SOUSA, M. C. S.; SILVA, R. A.; MEDEIROS, E. D. Fenômeno do impostor em universitários: Contribuições de variáveis demográficas e da personalidade. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 9, n. 2, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.2.306>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SULS, J. R.; WHEELER, L. Looking up and ahead: the social comparison of abilities, personal attributes, and opinions. In SULS, J. R.; COLLINS, L.; WHEELER, L. **Social comparison, judgment, and behavior**, p. 53-104, 2020. Oxford University Press. Disponível em: <https://oxford.universitypressscholarship>. Acesso em: 17 fev. 2025.

TRAUTWEIN, U.; LÜDTKE, O.; MARSH, H. W.; NAGY, G. Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 4, p. 853–866, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0016306>. Acesso em: 17 fev. 2025.

VIEIRA-SANTOS, J.; MALAQUIAS, V. Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. **Educação em Foco**, v. 25, 2022. <https://doi.org/10.36704/ef.v25i47.5816>.

O INDIZÍVEL ESCULPIDO POR CAMILLE CLAUDEL

Regina Raposo¹
Viviana Velasco Martinez²

Nesta exibição/análise que nos propomos fazer da escultura de Camille Claudel, *A idade madura* (1899), partimos das primeiras impressões suscitadas pelo nosso encontro com esta obra, em torno do óbvio dos temas da feminilidade e do amor, para, então, avançar na discussão de detalhes que entrelaçam a vida e a arte da escultora. Para tanto, adotamos conceitos concernentes à relação possível entre arte e psicanálise e conceitos psicanalíticos propriamente ditos que possibilitam uma leitura dos temas que nos atravessaram a partir da obra em cena.

Do horror anterior a um nome à construção de um enigma

O primeiro encontro com a escultura de Claudel causou-nos surpresa, impacto e até mesmo uma espécie de horror, de aversão a algo insuportável ao olhar, contudo, parecia algo familiar - o ominoso freudiano?

Tínhamos frente a nós uma jovem mulher nua, de joelhos, com braços estendidos e olhar doloroso frente ao que parece fugir-lhe das mãos. São outras mãos, as de um ancião que parece ser conduzido para longe por uma anciã que o envolve com seus braços e esboça um sorriso enquanto olha para ele. Um tecido os une, pois se estende sobre as costas da velha mulher e, enquanto uma extremidade se destaca acima de sua cabeça, uma das pontas, da outra extremidade, parece recobrir o pênis do ancião.

¹ Mestre em Psicologia (UEM). Psicóloga. Servidora Federal (PSIU/UFBA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5893420133688895>

² Doutorado em Psicologia (PUC-SP). Professora (UEM). Coordenadora do Laboratório de extensão e pesquisa em psicanálise e civilização (LEPPSIC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3141306816608544>



Fonte: © Agência Fotográfica do Museu Rodin - Jérôme Manoukian

Nesta impressionante escultura é possível perceber nas feições dos rostos nuances das diversas emoções implicadas nessa cena. A escultura imprime todo um movimento que vai da jovem em direção ao casal à sua frente, estes últimos engrandecidos, por ocupar, o homem, uma superfície com um degrau acima do da jovem ajoelhada, e, a anciã, dois degraus, o que parece dizer algo da ordem da imposição e da impossibilidade.

O abraço da anciã, assim como o tecido que a une ao idoso são envolventes e imponentes na cena. Como se ambos se confundissem. Será esse manto, uma mortalha? A cena parece apontar para separações, pois a mão do homem parece se afastar das mãos da jovem que, ajoelhada e suplicante, estaria prestes a perder o equilíbrio.

Se a anciã é a morte, quem é a jovem? Isso também nos leva a pensar na terceira mãe na vida de um homem que, para Freud (1913/1996b), é a morte. A primeira mãe é a que generosamente dá a vida; a segunda, a mãe corruptora ou a amante – a jovem da cena? - e, a terceira, a mãe destruidora, a que nos acolhe no seu corpo e conduz para a última morada. Contudo, segundo Jabif (2017), a velha mulher se assemelha a uma bruxa, o que permite a superposição da figura da mãe, fundida à figura de Beuret, companheira

de Rodan, por quem ele decide abandonar de vez Claudel, sua amante. A figura masculina, para a autora, também é representante de Rodin, mas também sobreposto ao pai. E, nessas superposições, as relações triangulares.

Violência de uma visão, onde a destruição é dupla, a de si mesma e a da outra, tudo se desloca, estoura o visível. A pulsão escópica resulta comovente, vê-se mesquinha usurpando um ninho que não lhe pertence, entre duas mulheres que compartilham a mesma cama põe em evidência as fendas de um ser sem bordas, aceitar o sofrimento com o risco da sua própria destruição. (JABIF, 2017, p. 2).

É importante salientar que não sabemos se tal materialidade da cena esculpida pode ser tomada *ipsis litteris* dos acontecimentos concretos da vida amorosa da artista, há necessariamente o fantasmático a ser considerado, e o faremos mais adiante. De todas as maneiras, a mão do homem soltando (ou buscando?) as mãos da jovem ajoelhada, apontam para o impossível, o inatingível. Para uma angústia em torno de um vazio que se abre entre as mãos. Ou, tal vez não se trate de uma separação, mas de um (des)encontro fadado ao não realizável, o que exigiria uma renúncia.

Por outro lado, a imagem da anciã, diferente da jovem, leva os cabelos soltos, mas também está nua, apenas leva o tecido, dissemos, e dirige um leve sorriso e seu um olhar interessado ao homem que conduz num abraço envolvente. O tecido, uma espécie de cordão umbilical, os funde no deslocamento invertido que se opera do umbigo para os genitais, pois tratar-se-ia de um abraço maternal e mortífero. Contudo, trata-se de um casal, um homem velho e uma mulher velha: a bruxa?, a amante?, a mãe?, a própria Camille?.

Também chama a atenção o corpo delicado da jovem, em contraste com o corpo, embora envelhecido, visivelmente mais forte da mulher que se impõe entre o que poderia ser um casal.

Tal delicadeza e fragilidade da jovem de joelhos não aparecem no que supomos ser a primeira versão da obra de Claudel, feita em gesso em 1895, como possível estudo preparatório no processo de criação. A cena parece trazer o instante anterior ao afastamento do casal, da versão final da escultura. Neste estudo em gesso, as duas mulheres seguram o homem que parece estar, por um lado, sem forças, e, por outro, em estado de passividade perante o que parece ser uma disputa entre as duas mulheres. E, mesmo suplicante, a jovem, diferente da versão em bronze,

parece manter o equilíbrio. Também chamamos a atenção para os braços fortes da jovem – na realidade dos três -, em contraste com a delicadeza da versão final em bronze.

É interessante antecipar que a ruptura com Rodin – que havia rejeitado o filho que Claudel esperava e, por isso o abortara – estava entrelaçada a outra ruptura. A ruptura do contrato da prefeitura que havia lhe encomendado precisamente essa escultura em homenagem a Blanqui³, o que precipitou algo que já estava em andamento, o adoecimento grave da jovem. A perda do seu equilíbrio emocional – o que aparece na jovem ajoelhada - é o pretexto da mãe e do irmão para interná-la num manicômio até seus últimos dias, apesar de suplicante, ela ter pedido inúmeras vezes que a deixassem voltar para casa com o consentimento médico (WAHBA, 1996; POLO, 2013; SILVA, 2010).

Feitas essas primeiras observações da escultura de Claudel, após um primeiro momento de aprisionamento e capturadas pelo impacto da escultura, tentamos decifrar algo do enigma suscitado: o que se diz através da cena esculpida para além da mensagem explícita pelo título da obra? Destacamos inicialmente as múltiplas versões e nomeações que aparecem na menção à obra no site do Museu Rodin⁴: *A idade madura; O destino; O caminho da vida* ou; *A fatalidade*. Mas, todos esses nomes tem um sentido em comum, que pode ser traduzido pela popular expressão francesa *c'est la vie!*, que precisamente denota um sentido do inevitável, como o são as separações, o abandono, a traição, o envelhecimento, muitas vezes a loucura, e a morte. De todas maneiras, e na tentativa de propor uma apreensão livre, embora implicada da obra, voltamos o nosso olhar para a alteridade posta em cena, a partir da nossa posição flutuante de espectadoras.

Então, antes mesmo de adentrar nos labirintos do inconsciente, para produzir a nossa interpretação do enigmático evocado pela escultura de Claudel, discutimos brevemente os conceitos que dão sustentação a tal tarefa.

A poética, a estética e a apreensão psicanalítica

Existem diferentes formas da arte ser pensada pela psicanálise e, conforme destacam Capellozza e Campos (2020), a abordagem que predomina atualmente é de interpretar uma expressão artística a partir do

³Revolucionário socialista francês dos começos do século XIX.

⁴<https://is.gd/EUQ4m5>

que esta evoca no espectador analista. Tal forma analítica acompanha o próprio contexto artístico geral, no qual a vertente estética da arte é hoje amplamente valorizada em sua relação com o espectador. Segundo os autores, a estética de uma arte corresponde ao seu estado de recepção, à forma como se apresenta para um público. Isto difere do estado poético de uma obra artística, onde se destaca o que anima uma criação, sem focar na relação com o público que a observa.

Assim, para Capeloza e Campos (2020), a interpretação psicanalítica sobre uma obra atualmente valoriza mais o que é capturado pelo olhar e escuta psicanalíticos, considerando os efeitos que a arte produz no seu admirador. Tal abordagem é consonante à ideia que estes autores tomam de Frayze-Pereira (2009, cit. por Mayara CAPELOZZA & Érico CAMPOS, 2020), de uma psicanálise implicada, já que o intérprete freudiano está implicado, convocado, afetado pelos efeitos inquietantes que uma obra produz. Eis o nosso horror diante do primeiro encontro com a obra de Claudel.

Ainda segundo Capeloza e Campos (2020), essa abordagem contemporânea de uma leitura psicanalítica implicada se contrapõe à forma clássica da psicanálise interpretar uma obra de arte a partir da mera aplicação dos conceitos freudianos, em que a arte é considerada somente em seu aspecto de expressão do artista, sem ponderar sobre o espectador implicado. A respeito da não-consideração dos efeitos da arte pelo espectador analítico, Morgenstein (2009) a compreende como um momento na dinâmica interpretativa, marcado por um processo defensivo, justamente para que o intérprete freudiano não seja capturado. Em suas próprias palavras:

Numa primeira abordagem – de certa forma defensiva, porém não menos significativa – há uma tentativa de “decifrar” a obra, sendo inevitável, nesse ponto, uma associação com o enigma da esfinge: “decifra-me ou te devoro”. Esse primeiro movimento de decifrar é como uma tentativa de devorar para não ser devorado pelos sentidos que podem ressoar dentro do sujeito. Há um certo movimento projetivo: não sou eu que fico impactada, a obra é que é impactante. (MORGENSTEIN, 2009, p. 52)

As palavras de Morgenstein (2009) soam provocativas a respeito da posição subjetiva do espectador psicanalista diante de uma expressão de

arte, embora tal provocação não tenha por intuito desmerecer o trabalho de decodificação de uma obra, sendo ambos parte importante de um trabalho interpretativo. A autora, então, destaca que o encontro da psicanálise com a arte evoca diversas desconstruções e construções analíticas, em que o espectador psicanalista passa de um momento de impacto, aprisionado pelas primeiras impressões sobre a obra, para momentos de desdobramentos desse efeito de inquietação, quando então poderá ser construída uma leitura profunda da obra em seu sentido relacional e singular.

As ideias de Rivera (2007) nos permitem dialogar a respeito disso que captura e é capturado pelo espectador psicanalítico. A autora se refere a uma mirada em comum tanto na arte quanto na psicanálise, que é a de provocar efeitos de sujeito. Trata-se do despertar do que uma obra incita a partir das fantasias que se mobilizam tanto no artista na composição de uma obra quanto no espectador diante dela. A autora considera que o artista é efeito de sua obra, bem como o espectador é causado pela expressão artística. Ou seja, a arte provoca um sujeito, desperta, incita a subjetividade ao provocar enigmas. Por outro lado, Rivera (2007) não deixa de ressaltar o valor das fantasias do artista e do espectador que são postas na criação da obra ou no encontro com esta.

Tais fantasias, continua a autora, são parte do sujeito e delas ele se (re)apropria diante da arte ou da vivência de análise. A arte é potente na criação subjetiva à medida em que diversas vivências são experienciadas a partir dela. Podemos dizer, então, que uma expressão artística não só é efeito de criação, mas também cria efeitos únicos no sujeito, sendo isto parte singular do que já está como trauma, marca, fantasias em ambos – artista e espectador – e que então se reatualiza. A apreensão, a interpretação ou a análise freudiana de uma obra diz respeito, portanto, à interlocução possível com esse acontecimento que é da ordem do singular.

Knafo (2012) propõe uma relação de semelhança da própria psicanálise como arte, em que analista e analisando são coautores de uma criação, que seria a experiência psicanalítica com o que ela provoca na vida do sujeito em análise e na própria formação do analista. Assim, quando a psicanálise se debruça sobre um trabalho artístico o faz baseado no seu método que implica criação. A singularidade da subjetividade do analista espectador está aí implicada, tal como está o que é singular de cada artista nas suas criações.

O enigmático

Não é novidade o interesse especial de Freud pela arte, influenciando sua obra nas importantes interlocuções travadas com os mitos, escritos literários e esculturas⁵. Particularmente em 1914, em *Moisés de Michelangelo*, Freud (1914/1996c) se refere a uma necessidade de explicar a si mesmo porque uma obra o comove, o afeta. Da sua análise podemos desdobrar três características essenciais, a primeira diz respeito a assumir inicialmente uma posição sensível diante da contemplação de uma obra de arte, deixar-se afetar por ela. A isto podemos somar a capacidade de sair do estado de perplexidade para a construção de um enigma, que é precisamente o que determina a terceira característica que é a emergência da singularidade de cada observador.

Freud (1914/1996c) referiu-se ao monumental Moisés, de Michelangelo, como a obra que mais o impressionou, que o levou a contemplá-la diversas vezes. E, a partir desse estado de contemplação que a escultura provoca, Freud se pergunta precisamente sobre o que pode tê-lo afetado e, ainda, sobre o que Michelangelo quis expressar através dela, iniciando seu precioso trabalho interpretativo. Nesse percurso, menciona as diversas interpretações já realizadas com base no que cada espectador e crítico pode apreender da obra, segundo sua singularidade, o que produziu diversos pontos de vista sobre a intencionalidade do próprio Michelangelo.

Contudo, o pai da psicanálise se centra nos detalhes, porque são nos detalhes, de maior ou menor destaque, que aspectos inconscientes têm a sua expressão: esses pormenores, afirma Freud (1914/1996c), tem significação. Assim, analisa a fisionomia de Moises, sem perder de vista o contexto histórico e social da criação e do criador dessa obra, Michelangelo. E será em torno do cabelo e barba de Moisés, das suas mãos e pés, e da posição das tábuas que Freud apontará que Michelangelo, ao contrário das suposições dos outros autores, teria tentado cristalizar no mármore o instante em que Moises controla as suas paixões e desiste de se levantar enfurecido pelas blasfêmias do seu povo durante a sua ausência. Isto é, contêm as pulsões e preserva intactas as tábuas das leis. No entanto, Freud finaliza seu artigo, dizendo que não é possível saber se a sua interpretação está correta ou não, ou de talvez ter percebido coisas que o artista não pretendeu seja de forma consciente ou, mesmo, inconsciente.

⁵ Sua valiosa coleção, com mais de duas mil peças de arte Grega, Egípcia, Asíria, Romana e oriental se encontra exposta no Museu Freud em Londres (BURKE, 2010).

De todas maneiras, destacamos aqui o aspecto enigmático produzido pela obra que impulsiona Freud a interpretar, a traduzir o que esse Moises despertou nele.

Isso é muito interessante, porque não se trata mais da intencionalidade do artista – impossível de saber – mas do enigmático que circula nesse encontro de Freud com a obra de Michelangelo. Freud, seduzido pela grandiosidade da obra, e do que a figura de Moises possa significar para ele, a interpreta em termos do que produziu nele. Mas, talvez o faça dentro da sua própria fantasmática - do seu próprio Moises -, afetada, mobilizada pelo Moises de Michelangelo. E, nesse sentido, um laço auto-transferencial do próprio Freud, possibilita a análise do Moisés que, para Martinez (2008) significa uma revalorização do próprio pai⁶.

O que podemos, então, dizer da escultura que nos afeta?

Camille Claudel: *A idade madura*

Se no primeiro momento em que nos deparamos com a escultura *A idade madura* (1899) não sabíamos seu nome, não ignorávamos que a artista era Camille Claudel, uma mulher. E o fato de termos diante de nós uma jovem ajoelhada em posição de suplica, imediatamente nos fez pensar na condição da mulher subjugada por uma sociedade patriarcal. Além, claro, da condição da própria artista, uma mulher, fortemente marcada pela posição que ocupara na vida para os pais, irmãos e, mais tarde, para Rodin, o amante. Também, o fato de ter vivido grande parte da sua vida no abandono e internada num manicômio se mostrava inquietante.

Assim, começamos a fazer trabalhar o que *A idade madura* nos dizia e a nos familiarizarmos com a sua criadora, através da leitura dos trabalhos de Wahba (1996), Morgenstein (2009) e Silva (2010), entre outros.

Camille Claudel nasceu numa região parisiense, na França, em 08 de dezembro de 1864, um ano e meio após seus pais perderem um filho

⁶Martinez (2008) se refere ao relato do pai de Freud, sobre ter sido empurrado e humilhado na rua por um homem, numa manifestação antissemita, e simplesmente ter recolhido seu chapéu sujo e voltado para casa. Esse relato do pai, escutado pela criança, que era Freud, foi seguido por grande decepção, pois ele esperava que o pai, na sequência, relatasse a sua reação contra o agressor. Foi muito depois que, talvez, Freud compreendesse que o pai/Moises, teve a grandeza de se conter, “de modo que a estrutura gigantesca, com a sua tremenda força física, torna-se apenas uma expressão concreta da mais alta realização mental que é possível a um homem, ou seja, combater com êxito uma paixão interior (...)”. (FREUD, 1914/1996c, p. 276-277). Talvez se tratava de uma reconciliação com o pai, afirma a autora.

com apenas 15 dias de vida. Camille teve dois irmãos mais novos, Louise e Paul. Cresceu em um ambiente com uma mãe fria e distante, e um pai bastante rígido. Contudo, o pai, grande admirador da literatura, incentivou Camille e seu irmão Paul nessa direção, sendo que este último tornou-se um reconhecido poeta e diplomata da época. Assim, e através da arte, criou-se um forte vínculo entre Camille e seu irmão, que perdurou ao longo de toda sua vida Wahba (1996), Morgenstein (2009) e Silva (2020).

Aos 17 anos, afirma Morgenstein (2009), Camille Claudel muda-se com a mãe e os irmãos para Paris, ficando o pai em vilarejo próximo devido o trabalho público que exercia. O motivo da mudança foi por um conselho do escultor Boucher, que reconhece o potencial de Camille vendo seus primeiros trabalhos esculpidos na argila, sem orientação de um professor. Esta decisão do pai de Camille teria contrariado profundamente a sua mãe. Segundo Silva (2020), Camille entra para a *Académie Colarossi*, em Paris – era a única que aceitava mulheres -, e, mais tarde, junto com três amigas abre o primeiro ateliê. Aos 19 anos, por intermédio de Boucher, conhece Rodin de quem passa a ser a primeira aluna do sexo feminino, ajudante e modelo. Rodin estava no auge de sua carreira, com 43 anos de idade.

Com Rodin, Camille vive uma relação amorosa intensa por vários anos, o que atravessa o enredo artístico da sua obra, já que seu nome fica atrelado ao de Rodin, sobretudo numa sociedade em que a autonomia profissional de uma mulher era limitada ou mesmo cerceada. Em 1887, com 23 anos de idade, Camille vai morar num ateliê alugado por Rodin para ficarem juntos, como sua amante e ajudante. Ele mantinha em paralelo uma vida conjugal com outra mulher, Rose, de quem nunca se separou e com quem se casa oficialmente já no final da vida, em 1917. (WAHBA, 1996; MORGENSTEIN, 2009; e SILVA, 2020).

Outros acontecimentos causam intenso sofrimento, uma perda gestacional, a partida de seu irmão Paul para os Estados Unidos e, ainda, a recusa de Rodin de se casar com ela. O casal se separa, mas mantém ainda por um tempo a relação, até que, em 1898, ocorre a separação definitiva. É nesse contexto que Camille vive uma época solitária, mas de intensa atividade artística até por volta de 1905, que é quando a sua desconfiança, de ter sido roubada, sobretudo por Rodin, revelam ideias persecutórias que a levarão, em 1913, ano da morte do pai, a uma internação da qual

nunca mais sairia (WAHBA, 1996; SILVA, 2020). A mãe e, após sua morte, o irmão se recusarão a tirar Camille do manicômio, apesar da sua franca melhoria e prescrição médica.

Um ano depois da separação de Rodin, Camille exhibe, em 1899, *A idade madura*, tida por diversos autores, segundo Morgenstein (2009), como a sua obra prima. Contudo, seu trabalho continuava inevitavelmente associado a Rodin, pois durante muito tempo suas obras foram expostas no *Musée Rodin*. Ou mesmo, como aponta Whabe (1996) e Silva (2020), era convidada a expor suas obras pela influência de Rodin. Foi somente em 2017, quando foi criado o *Musée Camille Claudel*, que se afasta dela a sombra do seu algoz.

Mas digamos algo sobre a escultura através de outros olhares. Na apresentação do *Musée Camille Claudel (on line)*, lemos que há na *A idade madura* uma importante alusão ao movimento, e seus dilemas, que conecta os tempos passado e futuro, o novo e o velho. Camille explora diferentes emoções esculpidas em cada personagem, que representam momentos de vida com suas mudanças e perdas.

(...) uma diagonal liga o corpo da jovem suplicante à mão estendida do homem e ao drapeado da velha mulher. Os diferentes degraus acentuam ainda mais esta marcha, cujo desfecho só pode ser a morte. A artista prima aqui por representar vários momentos de uma mesma história: a jovem mostra dor e resignação, o homem tenta resistir, mas já se deixa levar. Acima de tudo, Claudel brinca com os vazios, que são parte integrante da obra: o espaço entre as mãos do homem e da mulher expressa, por si só, toda a tensão emocional deste momento⁷ (*MUSÉE CAMILLE CLAUDEL*. Tradução nossa).

Por outro lado, o tema do destino está em destaque, representado pela árvore, como ela mesma menciona em carta ao irmão Paul, em 1893 (SILVA, 2020). E nos interessa, em particular, as variações sobre o tema, nas diferentes versões da escultura:

⁷« (...) une diagonale relie le corps de la jeune femme suppliante à la main tendue de l'homme et à la draperie de la vieille femme. Les différents niveaux de la terrasse accentuent encore cette marche dont l'issue ne peut être que la mort. L'artiste excelle ici à représenter plusieurs moments d'une même histoire : la jeune femme montre douleur puis résignation, l'homme tente de résister mais déjà se laisse entraîner. Surtout, Claudel joue avec les vides, qui font partie intégrante de l'œuvre : l'espace entre les mains de l'homme et de la femme exprime à lui seul toute la tension émotionnelle de ce moment ».

Em um movimento irresistível, o homem, ainda mantido firmemente pela juventude e pela vida, na primeira versão, é arrancado dos braços estendidos da jovem suplicante pela velhice e pela morte, na segunda. As dobras reviradas dos panos, as sombras violentas aproximam esta segunda versão da estética “Art Nouveau”⁸ (*MUSÉE RODIN*. Tradução nossa).

Sabemos que *A idade madura* já estava em elaboração desde 1890. Em 1893, em carta o irmão, Camille se referia a ela, então, como *O Grupo dos três*⁹ (SILVA, 2020). Mas, a sua primeira versão em gesso aparecerá 1895, quando o Estado Francês encomenda a obra. Eis o que diz um trecho de uma carta 108, de 1895, do diretor de belas artes da França: “Senhorita, Tenho a honra de informar-lhe que o senhor Ministro a encarregou de executar, conforme a maquete que submeteu ao Senhor Inspetor das Belas-Artes, o modelo em gesso de um grupo representando ‘L’Age Mûr’” (CLAUDEL, 2018, p. 77).

Após a conclusão da obra em gesso para o Estado, em 1895, Camille passa a trabalhar incansavelmente na execução da versão final em bronze, de 1899. A oferece para um colecionador particular que, interessado por seu estilo artístico, a adquire em 1902. Anos depois, conforme outras cartas (CLAUDEL, 2018), o Estado, interessado pela última versão em bronze, a encomenda, ao tempo em que também encomenda a escultura *Niôbe Ferida* (1907), a sua última escultura.

De fato, em sua história pessoal, Camille Claudel atravessava no período de 1890 a 1899 vivências importantes em sua vida. Passa a morar sozinha e dedica-se inteiramente à produção artística, que vai até meados de 1905. Camille, já está com 41 anos de idade e com uma aparência muito deteriorada, sobretudo pelo consumo de álcool, para se aquecer do frio rigoroso, e a extrema pobreza (WHABA, 1996). Nesse período, passa a se isolar do convívio social, termina sua relação amorosa com Rodin, como dissemos, e vive intensas crises em que crê fortemente num complô orquestrado por Rodin contra seu sucesso artístico. Foram nesses momen-

⁸ Dans un mouvement d’irrésistible entraînement, l’homme, encore tenu fermement par la jeunesse et la vie dans la première version, est arraché dans la seconde aux bras tendus de la jeune suppliante par la vieillesse et la mort. Les drapes tourmentés, les ombres violentes rapprochent cette deuxième version de l’esthétique «Art nouveau».

⁹ Talvez seja por isso mesmo que a obra seja frequentemente interpretada num sentido autobiográfico, como expressão da situação triangular entre Rodin, sua velha amante Rose e a jovem Camille e sua sobreposições edípicas, como já vimos acima.

tos de desespero que destrói grande parte de suas obras a fim de não ter suas ideias roubadas pelo artista ou por outros. Além disso, e pela falta de recursos para a execução de suas obras, recorre constantemente à ajuda do irmão Paul (WHABA, 1996; MORGENSTEIN, 2009; SILVA, 2020). Também se queixa dos maus tratos e assédio dos seus credores e prestadores de serviços a quem ela não tem como pagar, o que é bastante possível.

Em 1913, e após a morte de seu pai, Paul decide interná-la, contra a sua vontade, por conta das suas crises delirantes com forte tonalidade persecutória e o descuido pessoal. A imprensa da época, relata Whabe (1996), reage contra o que considera o sequestro da artista e a ausência de liberdade, mas Paul e a sua família, permanecem em silêncio.

Durante 30 anos, Camille ficará internada até sua morte, em 1943, aos 79 anos de idade, apesar de ter suplicado à família, em diversas ocasiões, por sua saída como dissemos. Assim escreve ao seu irmão, em carta sem data específica, após 1929, segundo Whabe (1996, p. 104):

Pois, pode dizer, Paul, que sua irmã se acha presa. Presa, e com loucas que gritam o dia inteiro, fazem caretas, são incapazes de dizer coisa com coisa. É esse o tratamento que há quase vinte anos se inflige a uma inocente; enquanto Mamãe viveu, não parei de suplicar-lhe que me tirasse daqui, que me colocasse onde quer que fosse, no hospital, num convento, mas não no meio dos loucos.

Nesses longos anos recebeu apenas visitas esporádicas do irmão Paul, muito interessado em preservar sua carreira diplomática e artística (WAHBA, 1996) e algumas cartas da mãe.

O tempo, na vida da artista, foi implacável. Assim como em suas esculturas, ele aparece nos detalhes realistas - sua grande marca -, que lhe rendeu várias críticas por grande parte dos círculos artísticos da época. E, entrelaçado ao tempo, o tema do destino, também implacável, seu próprio destino que, durante a maior parte da sua vida, ficou submetido ora a Rodin, ora à família, ora às vicissitudes de ser mulher e de ser uma artista no seu tempo.

Do tempo de esculpir ao momento de síntese

Torna-se ainda mais cara, para nós, a analogia que Freud fez entre o trabalho analítico e o trabalho de esculpir, quando lembra que a atividade

de esculpir “funciona *per via di levare*, pois retira da pedra tudo o que encobre a superfície da estátua nela contida” (FREUD, 1905/1996a, p. 247), assim como ocorre em um trabalho de análise, já que este se propõe não a acrescentar, mas a retirar por meio da associação livre conteúdos recobertos, inconscientes. É sem perder de vista essa relação entre o processo de análise e o ato de esculpir, que aqui pretendemos extrair de uma observação sensível uma interpretação da obra *A idade madura* sem pretender reduzir o valor da obra à nossa particular análise.

Assim, delimitamos alguns pontos de partida. O primeiro ponto é o tempo, assim como é retratado na escultura e que é o tema explicitado no próprio título desta. O tempo em *A idade madura* traz a dimensão de movimento, de mudanças radicais, rupturas e perdas. É um tempo simbolizado por uma anciã que carrega um homem, mesmo que este expresse em sua feição desfalecida uma certa contrariedade. Esse tempo-anciã não olha para quem ou o que fica atrás, segue decidida e forte, não se compadece com o passado, pois, de certa forma, representa o único futuro possível e seguro, o fim último.

O sorriso leve da anciã, que representa o tempo que passou, em nada parece com as feições do homem e da jovem ajoelhada que, em sintonia, expressam dor. Há, pois, uma ruptura em *A idade madura* simbolizada, sobretudo, pelo vazio entre as mãos do homem que segue e da mulher ajoelhada que fica. É nesse sentido que a dimensão temporal exerce na cena um papel ativo, como causadora do que se rompe, do que se distancia, do que se diferencia, a juventude e a velhice, o presente e o passado, a vida e a morte.

E, de fato, em se tratando da vida e da morte, há a possibilidade de considerar a intenção de Camille Claudel em abordar um tempo esculpido também em sua versão mitológica. Referimos-nos a Cloto, uma das Moiras que já havia sido esculpida pela artista, com o nome de Cloto Calva, em 1893. Uma segunda versão, Cloto em mármore, ainda foi esculpida em 1913, e, diferente da sua primeira versão, os cabelos cumpridos da Moira surpreendem, pois são os fios do destino que se tecem implacavelmente, como a intonação que espera a Camille, nesse ano, que é o da morte do pai, o que representa seu próprio fim. Chama a atenção Cloto que apresenta características muito semelhantes à anciã

esculpida em gesso na sua primeira versão e também em *A idade madura*, em bronze, onde talvez possamos intercambiar o marcante tecido que une os dois anciãos, com os longos e abundantes fios de cabelo de Cloto. Isso nos leva ao tema do destino, pois Cloto é, segundo Brandão (1996, p. 230-231), uma das Moiras, “personificação do destino individual que toca a cada um neste mundo (...) a que fia, a fiandeira, a que segura o fuso e vai puxando o fio da vida”. Láquesis, a segunda Moira, enrola o fio da vida e determina quem deve morrer. Finalmente Átropos, a última irmã, corta o fio da vida.

Segundo Abreu (2014, p. 396), “Clotho era a tecelã. Seu nome advém de klothēin (tecido): ‘tecer e manter a roca girando’ (...) cuidadosamente elaborava e tecia a trama do destino de todas as criaturas, assim que nasciam. Amores, amizades, familiares, encontros – todos eram entrelaçados por ela”.

Isto é muito interessante, porque nos leva de volta à própria vida de Camille, ao seu destino trágico. Talvez haja uma certa intencionalidade na artista que expressa de forma realista o passar do tempo e, sobretudo, o que a cada um lhe corresponde na vida. E mesmo que na *Idade madura* encontremos, a modo de cobertura, um triângulo amoroso entre ela, Rodin e Rose, devemos escutá-la quando diz em carta ao próprio Rodin:

Você está errado ao pensar que é sobre você, você é um escultor Rodin, e não uma escultura. Você deveria saber. Sou eu essa velha que tem apenas o tempo sobre seus ossos, e a garota de joelhos que não encontra mais a juventude também sou eu, e o homem ainda sou eu, e não você. Eu dei a ele toda a minha solidez, e ele me deixou seu vazio em troca. Enfim, são três vezes eu, a santíssima trindade, a trindade do vazio. (CLAUDEL, 1898 apud NUYTTEN, 1988) (cit. por SILVA, 2010, p. 215).

É Camille que está fazendo, à época de *A idade madura*, um movimento radical de vida, que envolve a perda, a partida e uma ruptura. Em algumas cartas a um amigo colecionador, durante a década de 1890, ela se refere à sua necessidade de ver-se independente de Rodin, tanto no campo artístico quanto afetivo:

Imaginava que as [obras] que expus este ano “Hamadr-yade”, em mármore e bronze, e “*Profonde Pensée*” eram

de um espírito bem meu e que eu começava a escapar da influência de Rodin (esforcei-me muito para isso) (...) Mas quanta energia é necessária para escapar de uma primeira e nefasta influência! Ah! O Senhor tem razão em dizer que esse homem me fez mal! (...) O que queria é que eu dependesse sempre dele, por toda minha vida! (CLAUDEL, 1898, Carta 153, p. 101-102)

E, ainda, anos mais tarde, em carta ao Ministério de Belas Artes declara:

Ao haver tentado por todos os meios possíveis apropriar-se de diferentes ideias minhas, de diferentes esboços nos quais pôs seus olhos, e ao haver encontrado em mim uma resistência tenaz, queria pela força, pela miséria com que sabe abater-me, obrigar-me a entregar-lhe o que quer ter, é seu meio habitual. Esta é a infame exploração a que se vê obrigado a entregar-se esse Grande Gênio [Rodin] para conquistar as ideias que lhe faltam [...] (CLAUDEL, 1907 apud PARIS, 2015. p. 27-28) (Cit. por SILVA, 2010, p. 124).

Mesmo que a escultora tenha tomado a decisão de se afastar da influência de Rodin, de fato não o afasta de sua vida após o término definitivo do relacionamento. Conforme a correspondência e nos relatos biográficos sobre a autora, temos uma Camille que continua presa a Rodin, que o evoca constantemente responsabilizando-o por insucessos na sua vida artística e financeira (MORGENSTEIN, 2009; SILVA, 2010). Nesse sentido, sua decisão de ruptura pareceu ineficaz, uma vez que Rodin persistiu para Camille como objeto de amor, mesmo que persecutório. Por outro lado, devemos também dar crédito ao que nos parece meramente persecutório. Silva (2010) se refere à postura ambivalente de Rodin, em relação à Camille, após a ruptura, pois ora a recomenda e quer ajuda-la, ora usa da sua influência para impedir que seus trabalhos sejam expostos ou mesmo comprados, além de tê-la rejeitado. O que dizer da época em que estavam juntos, quando Rodin teria assinado obras de Camille, como sendo suas? Talvez é nesse contexto que a imagem da jovem de *A idade Madura* surge como uma escultura independente, *A suplicante*, sendo comercializada com um certo sucesso (SILVA, 2010). Camille suplica, contudo, ao mesmo tempo, não se intimida diante do que o destino lhe

anuncia como mulher, além do seu tempo, e como artista num universo estritamente masculino. Talvez porque, como os gregos da mitologia que a inspiram, ela acreditasse que nem mesmo os deuses podiam mudar o que Cloto tece para cada um.

Por outro lado, não podemos ignorar a fantasmática edípica presente na relação suplicante de Camille com Rodin. Zalcberg (2007), na sua leitura freudiana do tema do amor e do feminino, associa a forma como uma menina resolve seu complexo edípico à maneira como irá se posicionar nas relações amorosas. Assim, segundo a autora, o que uma mulher faz do amor e da perda do objeto amado está relacionado ao que ela faz de sua falta fálica, se a renega ou se a aceita. E é ao aceitar a falta que a mulher passa a querer o que não tem: “A atitude decidida das mulheres frente à sua falta acaba se revelando um grande propulsor das relações que elas estabelecem com os homens no desenvolvimento e exercício de sua feminilidade” (ZALCBERG, 2007, p.52). Eis novamente o tema da súplica que talvez foi, na ruptura com Rodin, substituída pela posse do objeto. Assim, Rodin permanece nela, é de dentro que a assombra e a persegue, a expropria inclusive da sua genialidade. É esse ataque por dentro que leva a artista a destruir todo seu trabalho, a partir de 1906, como dissemos, e a sustentar seu discurso que se torna delirante para o olhar médico e, sobretudo, o da mãe.

Em 1905, apresenta sua famosa escultura *O Abandono*, ou *Sakountala*, onde se invertem os papéis, é o homem que, suplicante, pede perdão à amada, por tê-la abandonado e esquecido – verdadeira realização de desejos. Desse enredo todo, comandado pelas forças do destino, resta a mulher ferida, não é por acaso que a última escultura de Camille, que ficou intata, é precisamente *Níobe ferida*, de 1906. Novamente o tema mítico pode nos dizer algo sobre a fantasmática de Camille. Níobe, orgulhosa pela sua prole de 14 filhos, menospreza Leto, a amante de Zeus e mãe de apenas dois filhos, Apolo e Ártemis. Leto clama por vingança e ambos matam todos os filhos de Níobe. E é tanta a sua dor que, compadecidos, os deuses a transformam num rochedo, num rochedo que derrama lágrimas (BRANDÃO, 1997). Essa é Camille, mergulhada no sofrimento, na pobreza e na solidão tentando, talvez, se endurecer como o mármore ou o bronze na medida em que esculpe seu destino, uma obra exposta aos olhares e à reprovação, mas também de profunda beleza.

Assim, entre a demanda de amor que a aprisiona e o desejo de vida que a anima através da arte, Camille Claudel ajoelha-se perante o destino, rendida à própria sorte, eternizando, através das suas esculturas – muitas delas ajoelhadas –, a sua súplica de amor e reconhecimento como mulher e como artista, mas também diante do impossível: “Há sempre algo de ausente que me atormenta”, como escrevera a Rodin (cit. por OUTEIRAL; MOURA, 2004). O vazio...

O trecho de uma carta a Rodin, em 1897, parece sintetizar por si só a própria cena esculpida em *A idade madura*.

Você sabe bem que ódio profundo me dedicam todas as mulheres logo que me veem aparecer. Até que eu volte ao meu casulo, usam todas as armas. Além disso, logo que um homem gentil se preocupa em me pôr à vontade, a mulher chega para segurar-lhe o braço e impedi-lo de agir. Por causa disso, corro muito risco de nunca colher o fruto de todos os meus esforços e de me apagar na sombra das calúnias e das suspeitas maldosas. (CLAUDEL, 2018, Carta 144, p. 95)

Sua feminilidade não se dobra ao que se definia, no seu tempo, ser uma mulher. E, talvez, a sua maior e feroz opositora foi a sua mãe, que aglutina Rose e a tantas outras. São as guardiãs do patriarcado que, em todo tempo e lugar, estarão a postos para exercer a sua crueldade diante das variações que possam compor ser mulher e a feminilidade. Esta carta é a resposta da mãe aos apelos médicos para que retirassem Camille do manicómio:

Eu recebi uma nova carta de minha filha C. Claudel informando-me de que esta muito infeliz e que deseja ser transferida para Saint-Anne, em Paris. Eu me pergunto como ela se encontra aí para me enviar cartas por outros intermediários e não pelo médico ou por vocês mesmos. Eu me encontro excessivamente preocupada com isso porque ela bem pode da mesma forma enviá-las a outras pessoas (...) eu não quero, sob nenhum pretexto, retirá-la de vocês (...) quanto a recebê-la novamente em minha casa ou reenviá-la à sua própria residência, como ela estivera outrora, jamais, jamais. Eu tenho 75 anos, eu não posso ocupar-me de uma garota que tem idéias tão extravagantes (...) que nos detesta e está pronta a nos fazer toda sorte de mal que puder (...). Guardem-na, eu os imploro (...). Por fim, ela porta todos os vícios, eu não quero revê-la, ela nos faz tanto mal (Lessana, 200:244). (Cit. por LIGEIRO, 2010, p. 84).

Sem dúvida Camille incomoda, perturba, se entrega ao que entende ser seu destino, o que, de certa forma, a tornará imortal. Aí onde podia se conformar, se dobrar, ela resiste ferozmente. A destruição da sua obra, o que é lido por muitos autores como a prova inabalável da sua loucura, foi, antes de mais nada, um grito de protesto diante dos abusos sofridos num universo misógino que não a intimidou, mas que cobrou um preço muito alto.

Camille fugiu dos preconceitos e se fechou em um universo pessoal, de liberdade e igualdade, que viria dilacerá-la. A partir do momento em que se separou de Rodin, ela se tornou alvo da incompreensão familiar e de uma verdadeira perseguição. Contraditoriamente, essa mulher, embora excepcionalmente livre, não conseguiu resistir aos constrangimentos sem um homem ao seu lado. Sem querer, participou da grande revolução feminista do século XX e dela foi vítima (BÜEL, 2007).

Não é a primeira artista a se sacrificar ao que o destino reserva a uma mulher em tempos patriarcais, lembremos-nos de Artemisia Gentileschi (1593 – 1656) que, segundo Martinez (2012), pagou muito caro o preço de ser genial e, sobretudo, de ser uma mulher fora dos padrões estabelecidos.

A anatomia é o destino, dizia Freud (1925/1996d) e, efetivamente, todo o entorno de Camille está voltado para dobrá-la, para encaixá-la e fechá-la nos limites da ideologia patriarcal sobre ser mulher, um sexo e um gênero castigado, castrado, submetido às prerrogativas da potência masculina, como vimos no caso do poderoso Rodin, ou, mesmo, do irmão Paul. Mas, será uma mulher – a velha mãe –, o feroz algoz que condenará Camille ao enclausuramento pela sua ousadia de ser uma mulher sim, mas livre – eis o amor do pai! -, a artista capaz de transformar a dureza das pedras e dos metais em belas formas. E é seu sacrifício, afinal de contas, - a aceitação do destino traçado pela velha Cloto - que lhe garantiram a imortalidade.

Em 1932, quinze anos após a morte de Rodin, Camille recebe uma carta de Eugène Blot, editor/mercador e amigo da artista, é com ela que finalizamos este trabalho:

Já não sabia de seu paradeiro... No mundo matreiro da escultura, Rodin, você, possivelmente mais três ou quatro, tinham introduzido a autenticidade, isso não se esquece.

(...) Num dia em que Rodin me fazia uma visita, vi-o subitamente imobilizar-se diante desse retrato (“A Suplicante”, Claudel, 1900), contemplá-lo, acariciar suavemente o metal e chorar. Sim, chorar. Como uma criança. Faz quinze anos que ele morreu. Na realidade, ele nunca amou ninguém, senão você, Camille, posso dizê-lo hoje. Tudo o mais - essas aventuras lamentáveis, esta ridícula vida mundana, ele que no fundo permanecia um homem do povo - era a válvula de escape de uma natureza de excessos. Oh! Sei bem, Camille, que ele a abandonou não procuro justificá-lo. Você sofreu muito por ele. Mas não retiro nada do que acabo de escrever, o tempo reporá tudo no seu lugar (OUTEIRAL; MOURA, 2004, p. 89).

Como não admirá-la?

REFERÊNCIAS

- ABREU, Denise B. “Narrativas femininas britânicas da Primeira Guerra: perspectivas da evolução e representação de papéis sociais femininos no Século XX”. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo, 14(2), 395-407, dezembro de 2014.
- BRANDÃO, Junito. Mitologia Grega. V. I. Petrópolis, Vozes, 1996.
- BRANDÃO, Junito. Mitologia Grega. Dicionário mítico-etimológico. V. II. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BÜEL, Romaric. “A genialidade reprimida”. In *Camille Claudel. A sombra de Rodin*. Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte, RTB, 2007.
- CAPELLOZA, Mayara S.; CAMPOS, Érico B. V. “Entre a poética e a estética: um inusitado encontro da psicanálise com a arte”. *IDE*, São Paulo, 42 [70], 13-29, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://is.gd/0pvDa4>
- CHAVES, Eugênia. “Narcisismo e desenvolvimento da capacidade de amar na atualidade”. In *Anais do V Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental*. XI Edição, 2012, Fortaleza.
- CLAUDEL, Camille. *Correspondência*. E-book, São Paulo, e-galáxia, 2018.
- FRAYZE-PEREIRA, João A. “Psicanálise implicada”. *Viver: Mente & Cérebro*, Porto Alegre, 9, 40-51, 2009.
- FREUD, Sigmund. (1996a). Sobre a Psicoterapia. In *Edição Standard do Brasil das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, VII. Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- FREUD, Sigmund. (1996b). O tema dos três escrínios. In *Edição Standard do Brasil das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, XII. Imago. (Trabalho original publicado em 1913)

- FREUD, Sigmund. (1996c). O Moisés de Michelangelo. In *Edição Standard do Brasil das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, XIII. Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- FREUD, Sigmund. (1996d). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In *Edição Standard do Brasil das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, XIX. Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- JABIF, Elena. “Camille Claudell. La Crucifixion: el aullido, lo infinito de la madre”. *“Fort Da” Revista de Psicoanálisis con niños*. Buenos Aires, 12, 1-2, diciembre, 2017.
- KNAFO, D. “Dancing With the Unconscious: The Art of Psychoanalysis”. *Psychoanalytic Inquiry*, Londres, 2012, 32, 275–291, maio, 2012.
- LIGEIRO, Vivian M. *Viver o amor como o desespero: a angústia e a mulher*. 2010. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicanálise) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MARTINEZ, Viviana. “Moisés de Michelangelo; uma lei para o pai”. *Encontros com a psicanálise IV: A violência, o sujeito e a lei*. 4ª. Edição, 2008. Maringá, Ato Analítico.
- MARTINEZ, Viviana. ““Suzana e os velhos”: sedução, trauma e sofrimento psíquico. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 2012, 17 (3), p. 475-485.
- MORGENSTEIN, Ada. *Perseu, Medusa & Camille Claudel – Sobre a experiência de captura estética*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2009.
- MUSÉE CAMILLE CLAUDEL. [on line] Coleções: *A idade madura*.
- MUSÉE RODIN. Camille Claudel [on line].
- OUTEIRAL, José; MOURA, Luiza. Paixão e criatividade. Estudos Psicanalíticos sobre Frida Kahlo – Camille Claudel – Coco Chanel. Rio de Janeiro: Revinter. 2004.
- POLO, Higinio. (2013). “Camille Claudel, un extraño azul en los ojos”. *Rebelión* [on line]. 2013.
- RIVERA, Tania. “O sujeito na psicanálise e na arte contemporânea”. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, 19(1), 13-24, setembro, 2007.
- SILVA, Luana A. Mulheres artistas: reflexões sobre a vida e a obra de Camille.
2020. Doutorado (Programa de Pós graduação em Artes), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.
- WHABE, Liliane L. Camille Claudel. Criação e loucura. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.
- ZALCBERG, Malvine. *Amor Paixão Feminina*. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2007.
- ZALCBERG, Malvine. “Parcerias amorosas sintomáticas”. *Reverso*, Belo Horizonte, 32(59), 15 – 22, jun. 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abertura 77, 80–81, 118
Abuso de poder 63, 68–70, 118
Acolhimento 80, 82, 118
Adolescência 50–51, 56, 118
Afetividade 23, 26–28, 87, 118
Alimentos 23–25, 30–32, 34, 118
Amadurecimento 38, 44, 118
Ambiente de trabalho 61–65, 67–69, 71, 73–74, 88, 118
Ambivalência 38, 118
Assédio moral 61–74, 118

B

Brincar 79–80, 118

C

Classe social 24, 30–31, 34, 118
Clínica 11, 14–15, 77–78, 81, 118
Comportamentos abusivos 62, 70, 118
Consequências emocionais 70, 118
Crenças 9, 15, 28, 51, 57, 86, 88–89, 93, 118
Culpa 45, 47, 66, 87, 118
Cultura 9, 11–12, 14, 20, 24–25, 27–29, 31, 34, 69–70, 72–73, 91, 118
Cultura organizacional 69–70, 72–73, 118

D

Dasein 10, 13, 76, 80, 118
Desejo 17–18, 25, 47–48, 71, 73, 113, 118
Desempenho profissional 61–62, 71, 118
Desenvolvimento 9, 12, 14, 17, 19, 21, 23, 25–27, 52, 54, 62, 65–66, 71–73, 78–82, 87–88, 90, 92, 94, 112, 118
Desenvolvimento de carreira 52, 118

E

Emoções 9–10, 16–18, 20, 23–26, 28, 34, 90, 98, 106, 118
Escolha profissional 49–57, 118
Escuta 48, 80–81, 101, 118
Espinosa 23, 25–26, 118
Experiência vivida 10, 13, 23, 118

Expressão 9, 11–14, 18, 23, 26, 28–29, 32, 52, 76–77, 100–103, 118

F

Família 12, 15–18, 20–21, 24, 29–33, 49, 51, 53–55, 79, 108, 118
Fenomenologia 10–12, 14, 19, 75, 118
Frustração 16, 18, 38, 42–43, 45, 77, 90, 118

G

Gratificações 39, 42, 118

H

Hábitos alimentares 24, 32–35, 118
Humilhação 63–64, 68, 118

I

Identidade 12, 21, 28, 30–35, 54, 61, 118
Impacto 9, 12, 14, 16–18, 20, 34, 52, 70–73, 78, 97, 100, 102, 118
Infância 9–11, 33, 43, 118
Influências extrínsecas 53, 57, 118
Influências intrínsecas 49–51, 56, 118
Inibição 40, 118
Instituição pública 61, 67, 118
Intersubjetividade 11–12, 118
Intervenção 13, 77, 82, 118

L

Liderança 69–70, 73, 78, 118
Luto 9–15, 40, 46, 118

M

Mal-estar 38–41, 44, 47–48, 66, 118
Meio social 23, 51, 53, 57, 118
Memórias 10, 18, 24, 26, 33, 35, 118
Mercado de trabalho 53, 55–56, 118

O

Oblómov 37–39, 41, 43, 45–47, 118
Olga 37–48, 118

Onipotência 41–43, 118
Orientação profissional 52, 56–57, 118

P

Pares 51, 53–55, 86, 89, 91, 93, 118
Perda 9–12, 14–15, 45–46, 66–67, 70, 72, 100, 105, 110, 112, 118
Personalidade 11, 27, 41, 51–53, 57, 61, 63–65, 88, 90, 92, 118
Prevenção 70, 72–74, 118
Psicanálise 38, 97, 100–103, 118
Psicodiagnóstico 20, 75–79, 81–83, 118
Psicoterapia 82–83, 118

Q

Questões socioeconômicas 53, 55–56, 118

R

Relações sociais 23, 25, 27, 29, 34, 51, 56–57, 79, 91, 118
Religião 25, 30–31, 34, 118
Reparação 42–44, 46–47, 118
Rituais 9–11, 118

S

Saúde mental 20, 62–63, 65–67, 70–73, 118
Sentido 10–11, 18, 25–32, 34, 37, 39, 42, 44, 46–47, 54–56, 86, 100, 102, 104, 109, 111, 118
Servidores 62, 65, 68–70, 72–73, 118
Sofrimento 10–11, 24, 37–41, 43–45, 47–48, 66, 75–77, 85, 99, 105, 112, 118
Subjetividade 12, 14, 21, 23, 26–29, 32–34, 76, 102, 118

T

Terapia 76, 118

V

Valores 12, 15, 28–30, 33, 51, 53, 57, 61, 67, 89, 118
Vigotski 23, 25–26, 29, 118
Violência psicológica 62, 66, 68, 118



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br