

Editorial

Corpo Editorial¹

A publicação da primeira edição de 2022 da revista *Mosaico: Estudos em Psicologia* representa um novo marco em nossa história, pela renovação da composição do nosso corpo editorial e pela mudança na periodicidade, agora semestral, das nossas publicações. Nesta edição, cinco trabalhos são apresentados com relevância científica e social para a psicologia e áreas afins.

Na seção de *Estudos Teóricos/Ensaio*s, apresentamos dois trabalhos. No primeiro, “*Um debate sócio-estrutural a partir de uma tragédia amorosa: Beyoncé em Lemonade, uma interface com a psicologia*”, são apresentados debates diversos em temáticas como racismo e feminismo a partir da análise da expressão artística da cantora Beyoncé no álbum *Lemonade*.

No segundo trabalho, “*Guerra e pandemia: O que sonham os profissionais da linha de frente?*”, uma relevante análise comparativa de sonhos de profissionais de saúde que atuaram na linha de frente na pandemia da COVID-19 e de soldados em guerras, com o propósito de compreender os focos dados em cada um desses contextos.

Na seção de *Revisões Críticas da Literatura*, três trabalhos são apresentados. Em “*Eficácia de intervenções não medicamentosas em procrastinação acadêmica: Revisão integrativa*”, os autores apresentam dados de 22 artigos que apontam intervenções não medicamentosas para lidar com a problemática da procrastinação acadêmica.

Em “*Psicanálise e o feminismo de Beauvoir: O indizível d’a mulher*”, as autoras exploram a constituição do ser mulher a partir da análise conjunta de obras de Simone de Beauvoir, Sigmund Freud e Jacques Lacan. Por fim, o trabalho “*A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências*” apresenta análise de artigos diversos que investigam os efeitos da estimulação pela música durante a formação de crianças.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nestes cinco trabalhos, de diferentes perspectivas, são resgatadas relevantes discussões que articulam a Psicologia e diferentes outras áreas, reafirmando o interesse da nossa revista em ser reconhecido com um espaço plural e diverso de divulgação de conhecimentos da ciência psicológica. E esperamos encontrá-los em breve, em nossa próxima edição.

Aproveitem a leitura!

Sobre os autores

Luciano da Silva Amorim | Editor-Chefe

Raíssa Emmerich Santana | Editora Associada Secretária

Ana Luisa Valadares Lanza Guimarães | Editora Associada

Anderson Moraes Pires | Editor Associado

Carine Tabaczinski | Editora Associada

Enrico Martins Poletti Jorge | Editor Associado

Fernando Junio Cardoso Duarte | Editor Associado

Gabriel Lucas Baessa Dias | Editor Associado

Hermógenes Abraão Paz Siqueira | Editor Associado

Janaína Cristina de Sousa Bertoldo e Martins | Editora Associada

João Henrique de Sousa Santos | Editor Associado

Lucas Soares dos Santos | Editor Associado

Maria de Fatima dos Santos Jesus Mendes | Editora Associada

Natália de Oliveira Viana | Editora Associada

Vinícius Henrique Teixeira da Silva | Editor Associado

Corpo Editorial

Luciano da Silva Amorim
Editor-Chefe

Raíssa Emmerich Santana
Editora Associada Secretária

Ana Luisa Valadares Lanza Guimarães
Editora Associada

Anderson Moraes Pires
Editor Associado

Carine Tabaczinski
Editora Associada

Enrico Martins Poletti Jorge
Editor Associado

Fernando Junio Cardoso Duarte
Editor Associado

Gabriel Lucas Baessa Dias
Editor Associado

Hermógenes Abraão Paz Siqueira
Editor Associado

Janaína Cristina de Sousa Bertoldo e Martins
Editora Associada

João Henrique de Sousa Santos
Editor Associado

Lucas Soares dos Santos
Editor Associado

Maria de Fatima dos Santos Jesus Mendes
Editora Associada

Natália de Oliveira Viana
Editora Associada

Vinícius Henrique Teixeira da Silva
Editor Associado

Conselho Consultivo

Prof. Dr. Adriano Roberto Afonso do Nascimento
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Ana Karenina de Melo Arraes Amorim
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª Drª Déborah Rosária Barbosa
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes
Universidade Federal de Viçosa

Profª Drª Elizabeth do Nascimento
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Gilson de Paulo Moreira Iannini
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Jacqueline de Oliveira Moreira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profª Drª Lisandra Espíndula Moreira
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Maria Ignez Costa Moreira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profª Drª Maria Luísa Magalhães Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Maycoln Leôni Martins Teodoro
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Roberta Carvalho Romagnoli
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profª Drª Simone Mainieri Paulon
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª Thais Porlan de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Vitor Geraldi Haase
Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Prof. Bruno Pinheiro Wanderley Reis
Diretor

Profa. Thaís Porlan de Oliveira
Vice-diretora

Centro Acadêmico de Psicologia da UFMG Gestão Catarse

Ana Cláudia Luciano
Caique Belchior
Carolina Guitzel Borghi
Cissa Canto Silva Coimbra
Geovanna Ferreira Carazza
Gustavo Dias Ribeiro
João Marcos de Sousa Teixeira
Leone Ferreira
Manuela Maria Magalhães de Almeida
Mariana Pereira Santos
Marina Fraga Duarte
Sérgio Gustavo de Almeida
Sévio Barbalho Ramos
Victor Sidartha Mandelli Noujeimi

Equipe de Revisão Textual

Caio César Costa
Camila Guerra Contine
Eric Tempesta
Felipe Emanuel da Silva Costa
Julia Gomes
Vinícius Henrique Teixeira da Silva

Projeto Gráfico

Lucas Soares Rodrigues
Editor-Chefe (Edição 2018)

Luciano da Silva Amorim
Editor-Chefe

Diagramação

Luciano da Silva Amorim
Editor-Chefe

Contato

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Sala F3037
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901
Belo Horizonte - Minas Gerais
Site: periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico
E-mail: mosaico.epsicologia@gmail.com

**Um debate sócio-estrutural a partir de uma tragédia amorosa:
Beyoncé em *Lemonade*, uma interface com a psicologia**

*Isaac Marlon Vasconcelos do Nascimento*¹

*Lucas Marques Angelim*²

*Iasmin Monteiro Ferreira Costa*³

*Francisco Francinete Leite Junior*⁴

Resumo

O álbum *Lemonade* da cantora Beyoncé é uma expressão artística que se utiliza da música, dança, pintura, poesia, performance, cultura, palavras e as diversas formas de arte possíveis para falar de uma tragédia amorosa na vida da cantora e da mulher negra, fazendo menções a debates como o do racismo e machismo estruturais, feminismo, feminismo negro e interseccionalidade. Dessa forma, a presente pesquisa objetiva entender a interface entre a psicologia e a expressão artística chamada *Lemonade*. Metodologicamente, utilizou-se das bases de dados Scielo, Google Acadêmico (*Google Scholar*) e periódicos da CAPES para coleta de dados científicos com os marcadores Beyoncé, *Lemonade* e Psicologia, primeiramente de forma separada e em seguida usando de dois em dois, ligando os marcadores ligados, englobando todos os apresentados para que haja uma conversa dentre eles, proporcionando assim uma pesquisa bibliográfica de caráter mais investigativo. A pesquisa resulta numa forte importância da expressão artística da cantora no álbum em diversas cenas que podem ser interpretadas por uma visão científica psicológica. Conclui-se a importância da arte e da crítica social para a firmeza do posicionamento ético do psicólogo.

Palavras-chave: Luto; Arte; Álbum; *Lemonade*; Psicologia

A socio-structural debate from a loving tragedy: Beyoncé in *Lemonade*, an interface with psychology

Abstract

The album *Lemonade* by the singer Beyoncé is an artistic expression that uses music, dance, painting, poetry, performance, culture, words and the various forms of art possible to talk about a love tragedy in the life of the singer and the black woman, making mentions of debates such as racism and structural machismo, feminism, black feminism and intersectionality. Thus, this research aims to understand the interface between psychology and artistic expression called *Lemonade*. Methodologically, the databases Scielo, Google Academic (*Google Scholar*) and CAPES journals were used to collect scientific data with the Beyoncé, *Lemonade* and Psychology markers, first separately and then using two by two, linking the linked markers, encompassing all those presented so that there is a conversation among them, thus providing a more investigative bibliographic research. The research results in a strong importance of the singer's artistic expression on the album in several scenes that can be interpreted by a psychological scientific view. It concludes the importance of art and social criticism for the firmness of the psychologist's ethical position.

Keyword: Mourning; Art; Album; *Lemonade*; Psychology.

¹ UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

² UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

³ UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

⁴ UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

Introdução

Lançado em 2016, o álbum *Lemonade* aborda diversas questões relacionadas às tragédias que culminam no fim da maioria das famílias negras. A produção do álbum se inspirou no modelo Kübler-Ross da psiquiatra suíça Elisabeth Kübler-Ross (1985) como é visto no vídeo de análise do youtuber Spartakus Santiago (2021). O modelo da psiquiatria aborda as 5 fases do luto: negação, raiva, negociação, depressão e aceitação. Este modelo foi adaptado ao álbum e ganhou mais 7 fases, configurando um total de 11 fases: intuição, negação, raiva, apatia, vazão, responsabilidade, reforma, perdão, ressurreição, esperança e redenção (Beyoncé, 2016). Estas fases são abordadas em capítulos e nelas são apresentadas as fases que permeiam os lares negros bem como o processo de cura e ressurreição, junto com a quebra da estrutura que dissipa as famílias negras trazendo temas políticos, estruturais e subjetivos, expondo como Beyoncé conseguiu superar esta tragédia amorosa e se tornar uma fonte de representatividade, de conhecimento histórico e estrutural, de luta política, de empoderamento feminino, lutas antirracistas, anti-violência policial e muitos outros temas, abordados por Lopes (2017) em seus estudos sobre “Empoderamento, Representatividade e Crítica ao Racismo em *Lemonade*, Beyoncé, 2016”. O álbum é todo produzido a partir de uma linha do tempo, de uma superação progressiva por meio de reflexões individuais e coletivas acerca da realidade que muitas vezes é silenciada, a trágica estrutura racista. O álbum possui 10 capítulos seguidos de 10 *singles* e um epílogo intitulado “*Formation*”. Nesta produção a cantora expõe que é através do amor, força, reflexão e ressignificação que fez de “Limões uma doce limonada”.

Essa produção artística, política e de representatividade negra é de grande importância para a Psicologia, pois traz por meio da arte questões importantes para o entendimento de uma estrutura que causa sofrimento psíquico e físico, repartição, exclusão, violência, opressão, entre outros mecanismos que culminam na quebra dos direitos humanos dos sujeitos negros. Segundo Silva (2005) a maior parte da população negra vive em um permanente sofrimento mental devido às condições de vida precárias. Ele também aponta diversos sintomas físicos e psíquicos provenientes da permanente condição “de tensão emocional, de angústia e de ansiedade, com rasgos momentâneos dos distúrbios de conduta e do pensamento” (Silva, 2005, p.130).

Essas condições de pobreza vivenciadas pelo povo negro, apresentadas por Silva (2005) e que os autores Jocson & McLoyd (2015) abordam em seus estudos, tem efeito significativo sob os estilos e práticas parentais, aumentando os níveis de riscos a problemas mentais, bem como estresse e ansiedade, podendo interromper também o investimento na prática parental dos sujeitos, passando a se tornar um problema de saúde pública, sendo então necessário o requerimento de mais políticas

públicas que garantam os direitos sociais fundamentais a toda a população negra. Além disso é importante ao psicólogo, como princípio fundamental de sua ética, ter um embasamento e crítica social, além de lutar também para o extermínio das formas de opressão, silenciamento e exclusão (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005). Dessa forma, a presente pesquisa busca compreender a interface entre a psicologia e a expressão artística chamada *Lemonade*, entendendo como o processo que a cantora expõe de forma artística por meio de músicas, imagens, poemas, performances etc. é perspicaz para o debate em Psicologia e Saúde Mental.

Método

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, através de uma revisão de literatura narrativa, em articulação com artefatos culturais, neste caso a produção do álbum *Lemonade*. Objetiva-se proporcionar aos pesquisadores e aos leitores uma maior familiaridade com o problema em estudo. Este modelo de pesquisa tem como foco tornar um problema complexo mais explícito ou mesmo construir hipóteses mais adequadas. A realização das buscas foram realizadas entre dezembro de 2020 e março de 2021, utilizando as bases de dados: Scielo, Google Acadêmico (Scholar Google) e periódicos da CAPES, onde ocorreu uma seleção criteriosa no que diz respeito às obras utilizadas para o desenvolvimento desta revisão. Com os descritores utilizados de modo associado e isolados foram: “Beyoncé”, “*Lemonade*”, e “Psicologia”, estes marcadores foram colocados para busca primeiramente separados, proporcionando ao leitores um contexto mais geral do tema, e após uma leitura minuciosa sobre as temáticas, buscou-se pelos marcadores juntos de dois em dois.

Resultados e Discussão

Segundo o autor Vecchia (2017) o álbum da cantora é baseado no modelo de luto, da autora Elisabeth Kübler-Ross, o qual a artista adapta aos seus próprios estágios, estes vivenciados e observados pela protagonista. Aprofundando-se no conceito dos estágios de luto da autora Elisabeth Kübler-Ross, a primeira fase do luto, é a “negação”. Quando uma pessoa recebe a notícia de que um ente querido morreu, sua primeira reação, na maioria das vezes, é negar (Kübler-Ross, 2008; Kübler-Ross & Kessler, 2005). A segunda fase é a “raiva”, onde aparece uma direção para algo/alguém que receba a culpa do ocorrido (Kübler-Ross, 2008; Kübler-Ross & Kessler, 2005). A terceira fase é a “barganha”, um exemplo dessa fase é quando o sujeito começa a suplicar a Deus,

a fazer promessas e juramentos de que não fará mais as coisas como antes. (Kübler-Ross, 2008; Kübler-Ross & Kessler, 2005). A quarta fase é a “depressão”, que não deve ser entendida como um estágio patológico, mas uma reação do processo de luto. Já a quinta fase é a “aceitação”, quando o enlutado aceita a realidade (Kübler-Ross, 2008; Kübler-Ross & Kessler, 2005). Adaptando este modelo a realidade cantada e ilustrada pela cantora, no decorrer do seu processo de reconhecimento político, Beyoncé apresenta estes estágios, e expõe mais alguns em sua vivência, os sentimentos da cantora aparecem nos capítulos que são mencionados e discutidos nos parágrafos abaixo.

No primeiro capítulo e *single* “Intuição” (*Pray You Catch Me*), Beyoncé expõe a sua intuição sobre uma traição e aborda questões estruturais que assolam sua ancestralidade e que culminam no que ela chama de “maldição” (visto no álbum como o processo de separação dos casais negros, devido aos problemas estruturais vivenciados pelos mesmos), fato este que ocorre na vida de outras mulheres negras. Já no segundo capítulo e *single*: “Negação” (*Hold Up*) a cantora nega a si mesma a realidade, se culpabiliza pela traição e questiona os motivos disso acontecer com ela. No terceiro capítulo *single* “Raiva” (*Don't Hurt Yourself*) ela aborda a sua ira pela maldição e retorna a questões estruturais como a desvalorização da mulher negra, o padrão estético europeu (utilizado até os dias atuais como modelo de beleza e admiração) que influenciam o embranquecimento de mulheres negras para serem minimamente aceitas e amadas. Diante desta temática abordada aqui, Pinto (2004), corrobora com a cantora afirmando que a categoria cor é elemento que diferencia o estado conjugal das mulheres.

No capítulo e *single* quatro “Apatia” (*Sorry*), a cantora se vê em uma posição apática ao relacionamento, focando na estrutura racial que a impede de ser feliz, ela deixa o seu marido livre para ligar para a “Becky do cabelo bom” (visto no álbum como uma frase popularmente dita por mulheres negras, para se referirem a mulheres brancas), aqui ela retorna à questão do feminismo negro, a desvalorização da mulher negra e a luta negra contra a segregação racial liderada por Martin Luther King, nos Estados Unidos na década de 60. No quinto capítulo e *single* “Vazio” (*6 Inch*), ela aparece em cenas de inversão de papéis de gênero quando está à procura de prostitutas. Focada no seu trabalho apesar do vazio emocional e sexual que sente devido ao rompimento que a maldição está deixando no seu relacionamento, ela reconhece que a sua luta não é para obter coisas materiais e mesmo conseguindo ser bem sucedida financeiramente, a marca que a maldição deixa nela é um vazio que avassala a sua vida e a de demais mulheres negras. Aqui é abordada uma relação ao sentimento de vazio das mulheres negras e à prostituição, questões que tem raízes na escravidão, segundo Fernandes (1978).

No sexto capítulo e *single* “Prestação de Contas” (*Daddy Lessons*), ela se questiona sobre masculinidades e patriarcados citando pais e maridos. O passado, se repete no presente, porém a artista ressignifica a relação dando um novo rumo/futuro para o seu relacionamento, podendo fazer um paralelo analítico com o conceito de Repetição de Freud, trabalhado pelo teórico nas suas obras “Recordar, repetir e elaborar.” ([1914]1969) e “Além do princípio de prazer ([1920]1976), conceito este que será estruturado posteriormente. No sétimo capítulo e o *single*: “Reforma” (*Love Drought*), ela aborda o sentimento constante em negros de não se sentirem dignos de serem amados, de amar e de se sentirem merecedores do paraíso. Esse sentimento carrega uma marca histórica da escravidão. Aqui ela reforça que acredita que o amor existente em sua relação é maior do que a traição e que a reforma na união dos dois irá ocorrer, pois ela está disposta a perdô-lo. No oitavo capítulo e *single* intitulado: “Perdão” (*Sandcastles*) Jay Z (seu marido) aparece pela primeira vez em posição de respeito pela esposa. Todo o cenário do capítulo remete a nova fase que o casal está passando ao respeito, ao perdão, à ressignificação do casamento, ao reconhecimento da imperfeição do ser humano e a compreensão de que a união dos dois tem um propósito baseado no amor que vence barreiras.

No nono capítulo e *single* “Ressureição” (*Forward*) ela denuncia a violência policial dando ênfase ao movimento “*Black Lives Matter*”, com quadros de negros brutalmente assassinados pela polícia americana sendo segurados por suas mães, um grito de voz pelas vidas negras. Já no décimo capítulo e *single* “Esperança” (*Freedom*) ela apresenta a esperança pelo fim da opressão sofrida pelo seu povo, principalmente entre mulheres negras, além de simbolizar o nascimento de duas crianças que representam a primeira, o momento em que a Beyoncé se depara com a “maldição” e a entende, e a segunda, a dor sentida por ela para manifestar o seu sofrimento. “Esperança” mostra a importância da unificação feminina para a quebra da “maldição” e a luta constante pela liberdade, além de nos mostrar que Beyoncé se reencontra e torna-se totalmente consciente da sua negritude. O décimo primeiro e último capítulo e *single* “Redenção” (*All Night*) mostra que o amor é a arma mais poderosa, capaz de salvar vidas. A cantora diz em um monólogo uma receita de “limonada” passada de gerações em gerações, que como uma parábola foi desvendada por ela nessa sua luta contra a “maldição” que assola os lares negros e acometeu o seu. Com a louvável frase “a vida me deu limões e eu fiz uma limonada”, aqui expõe-se a resistência feminina e negra que foi ganhando forma no decorrer das gerações. No final do capítulo Beyoncé fala sobre como todo esse sofrimento foi necessário para que ela conseguisse se reencontrar, diversos tipos de casais são apresentados simbolizando o amor e a união.

O “*Formation*”, epílogo lançado em Fevereiro de 2016, mês em que se celebra a história

negra nos Estados Unidos, aborda pontos expostos pela Beyoncé durante o álbum, como: negritude, feminismo negro, racismo, violência policial, subversão dos papéis de gênero, cultura, ancestralidade e representatividade. A cantora convoca todas as mulheres negras para entrar em “formação”, unirem-se. A representatividade é extremamente importante para promoção de emancipação e valorização da mulher negra, pois a problemática da não valorização da mulher negra colabora com o embranquecimento que atinge a comunidade desde a infância por meio das mídias, contribuindo também com o auto ódio por serem sempre retratadas como objetos sexuais, inferiores e despudoradas (Bhabha, 2012). No clipe, a cantora demonstra força, valorização da sua cultura e valoriza a estética negra juntamente com os seus traços negros.

O álbum *Lemonade* foi analisado qualitativamente e trouxe ao estudo um enorme e rico conhecimento em relação a história dos negros, feminismo negro, empoderamento negro, lutas pelos direitos civis, escravidão racial e sexual, importância da representatividade para a comunidade negra e outros temas que merecem abordagem dentro da academia e com a comunidade em geral. Estas são questões que devem ser refletidas para que a população compreenda as raízes do racismo e com isso se tornem conscientes sobre o seu lugar de privilégio em relação a esta minoria tão oprimida. O álbum é rico em história e representatividade negra, além de ser uma constante crítica ao padrão eurocêntrico que mantém o monopólio e os privilégios desde muito tempo. Pode-se dizer que faz parte da ética profissional analisar criticamente as questões sociais como as citadas acima e procurar sempre conhecer e entender tais questões e se atualizar por meio de ferramentas que proporcionem uma crítica social, pois o profissional de psicologia tem que lutar pelo extermínio das questões de exclusão que trazem sofrimento ao ser humano (CFP, 2005).

A arte é um objeto muito perspicaz e crucial para a psicologia. Vygotsky (1999, p. 315) afirma que a arte implica transformação, e enfatiza o seu sentido social ao escrever que “a arte é o social em nós [...]; quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem, com isso, deixar de continuar social”. Segundo o autor, o contato de cada indivíduo com uma música, um poema ou um quadro implica uma apreciação que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais a partir de seus referenciais histórico-culturais. É exatamente esta implicação que se torna visível quando a cantora resolve transformar seus limões em uma limonada.

Quando Beyoncé se refere à uma “maldição”, se faz necessário o aprofundamento na ideia de “Repetição” de Freud (já mencionada anteriormente). Quando Freud analisa este conceito em paralelo com a transferência e resistência, ele observa alguns pontos de extrema relevância:

1) há uma relação estreita entre esses três acontecimentos psíquicos; 2) quanto mais hostil se torna a transferência, menos se recorda e mais se repete; 3) a repetição é determinada pela ocorrência da resistência; 4) a repetição é uma força atual, contrapondo-se à recordação, que marca um acontecimento bem definido do passado (Freud, [1914]1969, p. 166 citado por Almeida & Atallah, 2008).

Um dos assuntos abordados no álbum e que os autores Fernandes (1978) e Janice Raymond (2013) discutem em seus estudos é sobre prostituição, escravidão sexual e mulheres negras. Os estudos indicam que durante o início da abolição da escravidão, por serem alforriadas primeiro que os homens, muitas mulheres negras se viram obrigadas por questões de sobrevivência a retornarem ao modelo escravocrata que as submetiam à escravidão sexual, a triste realidade que as mulheres negras eram obrigadas a enfrentar, as separavam ainda mais de relacionamentos duradouros, de serem amadas e terem uma família, pois eram incompreendidas e vistas como seres vulgares e sem valor, como ressalta o autor:

Das jovens “negras” e “mulatas” que viviam nos porões e cortiços em estado de “promiscuidade”, a quase totalidade “se infelicitava” fora de qualquer compromisso de noivado ou perspectivas de casamento. Vários informantes consultados por Fernandes indicaram que “as mães solteiras trabalhavam onde podiam, e quando não encontravam serviço, tinham de recorrer à mendicância e à prostituição ocasional” (Fernandes, 1978, citado por Domingues, 2006, pp. 345-374).

Não tão distante em seus estudos sobre o presente a autora e ativista feminista Janice Raymond (2013) fala no seu livro *Not a Choice, Not a Job!* sobre a escravidão sexual que assim como a racial foi constituída socialmente e politicamente, com a ideia de dominação masculina e subordinação feminina. A prostituição é vista até os dias atuais como uma forma aceitável de objetificar alguém em detrimento ao seu desejo, uma forma de escravidão, pois ela nada mais é do que a compra e venda de seres humanos, além de colocar em risco a vida e os direitos das mulheres que se submetem, mesmo de forma “livre” a este tipo de “trabalho/escravidão.

[...] são as brancas que compreendem o maior percentual de mulheres casadas; as pretas apresentam o menor percentual; e as pardas um índice intermediário. Ou seja, as chances de união variam de acordo com a cor da mulher. Pirâmide da solidão foi a denominação que a autora deu às seguintes conclusões: as mulheres, em geral, têm menos chances que os homens de ter uma união; a população preta casa mais tardiamente e com menor intensidade, e o celibato das mulheres pretas é mais acentuado. Os dados quantitativos apresentados permitem detectar alguns fatores que determinam essa situação, como o excesso de mulheres na população branca, o que provavelmente as levaria a competir com as mulheres pardas e pretas no mercado matrimonial (Pinto, 2004, pp. 37-38).

No que diz respeito à formação e ao exercício da psicologia no Brasil, promover sua descolonização também passa por marcar que a psicologia brasileira é branca (Veiga, 2018). Dessa forma, Abdias Nascimento corrobora com a presente questão afirmando que:

Como poderiam as ciências humanas, históricas - etnologia, economia, história, antropologia, sociologia, psicologia e outras - nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos socioeconômicos diferentes, prestarem útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro, à sua realidade na Europa e nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? (Nascimento, 2009, p. 206).

Sobre a saúde mental da população Preta, pode-se dizer, de acordo com a psicanalista Neusa Santos Souza (1983), há uma ideia do branco como ideal de perfeição, que consolida que o negro sinta o desejo e a necessidade (muitas vezes) de se aproximar deste ideal branco, apagando assim os seus traços característicos (a partir de procedimentos estéticos e cirúrgicos, mudança de cor de cabelo, uso de perucas, raspagem de cabelos e outros), e, no limite, desejar o apagamento total do seu corpo negro, sua própria extinção. Este processo se configura como sofrimento, para se adequar ao padrão. Ainda se destaca sobre o sofrimento psíquico da população Preta, que:

A experiência da negritude é marcada pelo desprezo e pelo ódio que a branquitude projetou sobre as vidas negras desde a escravidão até os dias de hoje. Ódio que, introjetado nas subjetividades negras, resulta num doloroso processo de auto-ódio. Essa engrenagem subjetiva de introjetar o afeto do outro como sendo seu é muito semelhante ao que se dá com uma vítima de abuso ou outra violência. A vítima, por vezes, sente-se culpada pelo ocorrido quando o afeto de culpa deveria ficar com o abusador. Culpa e auto-ódio atravessam a dolorosa experiência de elaboração do trauma de uma violência. Os abusos do racismo sobre os corpos e as subjetividades negras têm como um de seus efeitos a culpa pela condição socioeconômica precária em que a maior parte da população negra se encontra; e o auto-ódio por toda a raça negra e por si mesmo por sentir-se falho, menor, sem qualidades diante dos privilégios da branquitude (Vieira, 2019, p. 246).

Outro conceito que surge como imprescindível para a presente pesquisa é a proposta de Interseccionalidade. Segundo a autora Crenshaw (2002), interseccionalidade é um conceito que busca compreender as consequências que o racismo, patriarcalismo, opressão de classe e outros sistemas discriminatórios geram ao estruturarem ações e políticas de opressão que criam desigualdades básicas que acarretam no desempoderamento de minorias como: mulheres, negros, pobres e outras. É a partir da conceituação do que é Interseccionalidade que se consegue buscar formas de captar as consequências que as estruturas raciais, sexistas e de classes produzem na minoria afetada. Com o conceito em mente, fica claro que a mulher negra é a que mais sofre com a opressão. Dessa forma, pode-se dizer, a partir de uma visualização minuciosa dos autores sobre o

projeto audiovisual da cantora Beyoncé, que a arte se faz muito importante para o processo de empoderamento, pois:

O empoderamento individual ou intrapessoal ocorre quando indivíduos singulares são/se autopercebem como detentores de recursos que lhes permitem influir nos e mesmo controlar os cursos de ação que lhes afetam. Embora fortemente influenciado por fatores psicológicos – auto-estima, temperamento, traumas e experiências – o empoderamento individual é relacional, na medida em que resulta da percepção que os indivíduos têm de e em suas interações com os ambientes e as demais pessoas. (Spreitzer citado por Horochovski e Meirelles, 2007).

Assim, considera-se que a presente pesquisa cumpriu seu objetivo de entender as repercussões artísticas de *Lemonade* promovendo uma interface com a Psicologia e com questões às quais essa ciência e profissão discute, focando na saúde mental, na descolonização da psicologia e do processo artístico enquanto transmissor de empoderamento e ressignificação. Lopes (2017) fala que a artista pontuou a questão racial pois no trabalho audiovisual é visível o quanto Beyoncé abordou a violência policial, o genocídio negro, a solidão da mulher preta, a representatividade, a falsa abolição, a valorização da estética e ancestralidade negras, e ainda a defesa da ascensão econômica de pessoas negras, por isso ela colaborou com o progresso e desenvolvimento social e da saúde mental da mulher e do negro, que também é uma missão do Psicólogo. Ainda segundo Lopes (2017), “a cantora inteligentemente usou de seu lugar de poder para enfim falar sobre o racismo, em um momento crucial de sua carreira, em que possui força, popularidade e uma legião de fãs que não a deixam ser silenciada”.

Referências

- Anthunes, A (2020) . Um guia completo sobre o “Lemonade” da Beyoncé. [Transcrição de discurso]. *Eolor*, 23 de Junho de 2020. <https://www.revistaeolor.com/post/um-guia-completo-do-lemonade-da-beyonc%C3%A9>
- Beyonce. [2016]. Lemonade [Video]. You tube. <https://www.dailymotion.com/video/x4831dk>
- Bhabha, H. K. (2007). A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: _____. O local da cultura. Editora UFMG. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1574/bhabha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Crenshaw, K. (2022). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem*, 10 (1), 171-188. <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>
- Damasceno, M. G.; Zanello, V.M. (2018) Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Scielo*, 38 (3), 450-464. <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n3/1982-3703-pcp-38-3-0450.pdf>

- Domingues, P. (2006). Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. *QG Feminista*. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Fernandes, F. (1978). *A condição de sociólogo*. Hucitec
- Freud, S. (1976). *Além do princípio de prazer*. Edição: Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Imago.
- Freud. (1969) *Recordar, repetir e elaborar. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)*. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago.
- Horochovski, R. R., & Meirelles, G. (2007). Problematizando o conceito de empoderamento. In: *II Seminário Nacional – Movimentos Sociais, Participação e Democracia*.
- Kubler-Ross, E. (1985). *Sobre a morte e o morrer*. Editora Martins Fontes.
- Lopes, V. S. (2017). *Empoderamento, representatividade e crítica ao racismo em Lemonade, Beyoncé, 2016*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18666/1/2017_VilmaDeSouzaLopes_tcc.pdf
- Martin Luther King Jr. [Biography]. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2021. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1964/king/biographical/>
- Mckenzie, J. M. (2016). A Complete Breakdown of Beyoncé's Album 'Lemonade' by Track. *ABCNEWS*. <https://abcnews.go.com/Entertainment/complete-breakdown-beyonces-album-lemonade-track/story?id=38632970>
- Nascimento, A. (2009). Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afrobrasileira. In: Nascimento, Elisa (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Selo Negro, p. 197-218.
- O significado de Lemonade: Parte 1. (2020). [Análise] - Beyoncé | Spartakus Santiago. Direção de Spartakus Santiago. Produção de Spartakus Santiago. Vídeo (22:56). https://www.youtube.com/watch?v=ryO8L37_MjU
- O significado de Lemonade: Parte 2 (2020). [Análise] - Beyoncé | Spartakus Santiago. Direção de Spartakus Santiago. Produção de Spartakus Santiago. Vídeo (22:40). <https://www.youtube.com/watch?v=4yARi4wGKB4>
- Pinto, E. A. (2004). *Sexualidade na Identidade da Mulher Negra a partir da Diáspora Africana: o Caso do Brasil*. [Tese Doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Silva, M. L. 2005. Racismo e os efeitos na saúde mental. In: L. E. Batista, S. Kalckmann (Orgs.), *Seminário saúde da população negra do Estado de São Paulo* (pp. 129-132). Instituto de Saúde.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro*. Graal.
- Veiga, L. M. (2019). Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31, 244-248. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000
- Veiga, L. M. (2018). Qual a cor da Psicologia no Brasil? *Jornal do Brasil*, 9 set. Opinião, p. 9. <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2018/09/4697-qual-a-cor-da-psicologia-no-brasil.html>
- Woortmann, K. (1987). *A família das mulheres*. Tempo.

Sobre os autores

¹**Isaac Marlon Vasconcelos do Nascimento.** Acadêmico de Psicologia na UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, membro do LIEVI - Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão em Educação Inclusiva e Violência; presidente da LASID - Liga Acadêmica de Saúde Integral para a Diversidade. Pesquisador em Psicologia, Diversidade e Violências.

²**Lucas Marques Angelim.** Acadêmico de Odontologia na UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

³**Iasmin Monteiro Ferreira Costa.** Acadêmica de Psicologia na UNILEÃO - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

⁴**Francisco Francinete Leite Junior.** Doutor em Psicologia Clínica pela UNICAP - Universidade Católica do Pernambuco. Professor do curso de Psicologia da UNILEÃO.

Recebido em: 19/07/2021

Aceito em: 31/01/2022

Guerra e pandemia: O que sonham os profissionais da linha de frente?

Helena Oliveira Coelho¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre em que medida é possível fazer uma análise comparativa entre sonhos de profissionais de saúde durante a pandemia de COVID-19 e de soldados durante uma guerra, ambos os grupos atuando na linha de frente em suas respectivas realidades. Embora sejam contextos essencialmente diferentes, o foco será no que apresentam de comum: a necessidade de lidar com a morte.

Palavras-chave: Sonhos; Psicanálise; Guerra; Pandemia.

War and pandemic: What do frontline professionals dream of?

Abstract

This article aims to discuss the extent to which it is possible to carry out a comparative analysis between the dreams of health professionals during the COVID-19 pandemic and of soldiers during a war, both groups acting on the frontline in their respective realities. Although they are essentially different contexts, the focus will be on what they have in common: the need to deal with death.

Keywords: Dreams; Psychoanalysis; War; Pandemic.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Introdução

Os sonhos, para a psicanálise, são um meio de acesso ao inconsciente do sujeito. Durante o sono, há um trabalho daquilo que não é processado conscientemente pela pessoa durante a vigília e isso, por sua vez, aparece nos sonhos de forma elaborada e com menos censuras. Levando em consideração que o sonho é algo íntimo do sujeito, mas também é histórica e socialmente influenciado, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre em que medida é possível fazer uma análise comparativa entre sonhos de profissionais de saúde durante a pandemia de covid-19 e de soldados durante uma guerra, ambos os grupos atuando na linha de frente em suas respectivas realidades.

Frequentemente, pensamos que os sonhos são reflexos do inconsciente de quem sonha, mas ao reunir e analisar relatos de uma sociedade que passa por algum evento em comum, são notáveis os efeitos de alguns períodos críticos da humanidade sobre a psique. Um dos estudos mais importantes que, até hoje, contribui para essa percepção é o livro “Sonhos no Terceiro Reich” (1966/2017), da jornalista alemã judia Charlotte Beradt. Nessa obra, foram coletados diversos relatos de sonhos de alemães que vivenciaram a ascensão do nazifascismo na Alemanha, de modo que posteriormente foram analisados para entendermos o impacto da vida política e social nos sonhos dos sujeitos. Por muitas vezes, depois disso, estudos semelhantes foram reproduzidos, analisando relatos de sonhos de sociedades com governos autoritários, de combatentes de guerra, e, recentemente, da população geral e de grupos específicos – como médicos e professores – durante a pandemia de covid-19.

Utilizando dados principalmente de duas pesquisas atuais – uma brasileira conduzida por pesquisadores das instituições UFMG, USP e UFRGS (Dunker et al., 2021), e uma estadunidense dirigida por uma pesquisadora de Harvard (Barrett, 2020) – serão abordados pontos relevantes para a discussão aqui proposta. No contexto da pandemia de covid-19, tem-se um cenário completamente novo, estranho e ameaçador. Para Freud (1923/2011), o inconsciente não consegue conceber a ideia da morte, o que, nesse cenário, é uma realidade inevitável a ser enfrentada. Nosso aparelho psíquico não é preparado e não consegue lidar com esse excesso de energia, de forma que há um intenso trabalho nos sonhos. Segundo o psicanalista Christian Dunker (2020), um dos profissionais envolvidos na pesquisa nacional intitulada “Sonhos Confinados”, em tempos de isolamento e incerteza, os sonhos têm função restaurativa, uma vez que dão forma para a angústia vivenciada nesse contexto, ajudando a elaborar a realidade.

Aspectos Teóricos e Pesquisas Empíricas

Na pandemia, pesquisadores (Dunker et al., 2021; Barrett, 2020) perceberam que profissionais de saúde, que trabalham na linha de frente e se expõem diariamente ao vírus, fazem parte de um grupo que, em especial, está com a saúde mental fragilizada – o que é manifestado, também, em seus sonhos. Evidenciou-se que muitos desses profissionais têm tido sonhos muito diretos e muito literais em relação ao que está acontecendo ao seu redor. Essa percepção vai ao encontro da ideia de que o sujeito é tanto agente em seu mundo, quanto sujeito a ele, de modo que os conteúdos vivenciados em vigília podem também aparecer no trabalho dos sonhos. Essa ideia pode remeter ao que Freud (1900/1980) denomina “restos diurnos”, que seriam as experiências não processadas do sujeito, conectadas aos nossos desejos recalcados ou reprimidos (além da nossa história individual) sobre os quais seriam elaboradas as narrativas dos sonhos. Ao se afirmar que os sonhos realizam o que é recalcado, o sentido da palavra “realizar” não tem apenas a conotação popular de “satisfazer”, mas também, e concomitantemente, de “tornar real”, dando lugar à narrativa que o sujeito, em vigília, não é capaz de processar. Dessa forma, os sonhos diretamente ligados ao contexto da pandemia, muito relatados pelos profissionais de linha de frente no combate à covid-19, poderiam se justificar por essa tentativa de “tornar real” e dar sentido às histórias vivenciadas por eles.

Um trecho da obra “Além do princípio do prazer” (Freud, 1920/2010) pode ser importante para esclarecer os significados de termos que serão utilizados ao longo deste artigo e que podem levar a uma reflexão mais aprofundada de seu uso em cada uma das situações apresentadas:

“Terror”, “medo” e “angústia” são empregados erradamente como sinônimos; mas podem se diferenciar de modo claro na sua relação com o perigo. “Angústia” designa um estado como de expectativa do perigo e preparação para ele, ainda que seja desconhecido; “medo” requer um determinado objeto, ante o qual nos amedrontamos; mas “terror” se denomina o estado em que ficamos ao correr um perigo sem estarmos para ele preparados, enfatiza o fator da surpresa. (Freud, 1920/2010, p. 126)

Voltando às pesquisas atuais, o estudo internacional, referido anteriormente, foi relatado no livro “Pandemic Dreams” (2020) da autora e pesquisadora Deirdre Barrett. Nessa pesquisa, ela afirma que um ponto em comum dos relatos de sonhos analisados é a grande carga de ansiedade, muito maior do que em períodos tidos como “normais”. Entretanto, aponta que só são comuns pesadelos terríveis no recorte que avalia profissionais de saúde que lidam diretamente com pacientes de covid-19. Para Barrett (2020), a pandemia só será um trauma para esses profissionais, para pacientes acometidos pela doença, ou para pessoas que perderam entes próximos e queridos,

enquanto para os demais é apenas um “fator estressante” que gera “sonhos ansiosos”, não necessariamente traumáticos. Isso pode explicar por que, em 2021, os relatos coletados por ambas as pesquisas analisadas estão mais próximos dos sonhos pré-pandemia do que daqueles vivenciados nos primeiros meses dessa. Barrett (2021), em entrevista à CNN, menciona que as pessoas passaram a declarar sonhos mais positivos e otimistas. No mesmo caminho, Dunker et al. (2021) afirmam que, após um ano, os sonhos parecem já ter cumprido a função de elaborar cenários possíveis, que no início eram impensáveis devido à novidade da realidade. Além disso, passaram a receber consideravelmente menos relatos em suas coletas de dados, como se as pessoas estivessem menos interessadas no tema atualmente. Entretanto, o fato de os sonhos da população geral estarem retornando ao que eram antes da pandemia da covid-19 pode não ser representativo do recorte proposto para este artigo, uma vez que, na concepção de Barrett (2020), o evento só seria traumático para algumas pessoas, dentre elas os profissionais da linha de frente.

Pensando na relação de traumas e sonhos, muitas pesquisas de diferentes áreas já foram feitas analisando sonhos de combatentes de guerra. Uma experiência evidentemente traumática, que gera sequelas físicas e mentais em soldados, impacta profundamente os sonhos desses sujeitos. A psicanálise defende que o inconsciente não se organiza temporalmente, mas a partir de investimentos libidinais. Assim, situações traumáticas, que contam com um excesso de energia, fixam o sujeito naquele local. Em uma analogia, tais situações são como uma ferida aberta, em que o primeiro corte machuca a pele e outros posteriores podem rompê-la novamente, muito mais facilmente. No texto “Psicanálise e as neuroses de guerra” (Freud, 1919/1996), é trazida a ideia de que o excesso pulsional do acontecimento traumático rompe o “escudo protetor”, uma vez que o aparelho psíquico não consegue trabalhar tal conteúdo, já que faltam formas simbólicas para criar a narração.

Estudos de outras áreas do conhecimento, que não a psicanálise, podem ser úteis ao trazer dados empíricos da relação entre soldados de guerras e pesadelos crônicos. Um artigo publicado pelo site da U.S. Department of Veterans Affairs (2019) indica que sobreviventes que apresentam transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) têm muita tendência a ter pesadelos. Um estudo apontado no artigo comparou veteranos da guerra do Vietnã com civis e mostrou que 52% dos combatentes tinham pesadelos com frequência, contra apenas 3% do segundo grupo. Outra pesquisa, também mencionada nessa fonte, indicou que, dentre os sobreviventes, estima-se que de 71% a 96% daqueles com TEPT devem apresentar esse sintoma.

Reflexões Críticas

A partir da exposição feita até aqui e levando-se em consideração esses dois contextos específicos – o de ser um profissional que atua na linha de frente no combate à covid-19 e de ser um combatente na linha de frente em uma guerra – propõe-se, na medida do possível, estabelecer uma comparação entre os dois. Primeiramente, cabe fazer uma diferenciação entre as funções, que apesar de aparentemente semelhantes, visto que ambos os grupos atuam em combates e temem perder a própria vida em função da atividade de trabalho, têm um ponto essencialmente divergente: o profissional de saúde atua com objetivo de salvar vidas e o soldado em guerra, frequentemente, precisa sacrificá-las. Além disso, diferenciam-se no ponto de que a grande maioria dos estudos com combatentes de guerra coleta relatos de sonhos que aconteceram depois do evento traumático e não durante, como está sendo o caso das pesquisas sobre a pandemia de covid-19, mesmo as mais recentes em um momento de “volta à normalidade” de alguns países. Desse modo, e considerando que são questões relevantes que podem impedir a comparação em certos aspectos, mas sendo neste momento ainda impossível analisar os casos de outra forma, o foco será no que apresentam de comum e enfatizando o ponto principal: a necessidade de lidar com a morte.

Como já apontado, experiências traumáticas podem afetar intensamente os sonhos, de modo que sentimentos de medo, perda, isolamento e tristeza ganhem narrativas. Barrett (2020) afirma que os sonhos dos profissionais de saúde norte-americanos que lidam com o coronavírus diariamente são semelhantes aos de pessoas que passaram por algum trauma. Essa afirmação é baseada na comparação com outros estudos feitos anteriormente, inclusive pela própria pesquisadora (Barrett & Behbehani, 2003; Barrett et al., 2013), com veteranos e prisioneiros de guerra, com sobreviventes de atentados terroristas, entre outras situações consideradas traumáticas. Os dados coletados em cada estudo convergem para o mesmo resultado: pessoas têm sonhos muito mais angustiantes quando vivem períodos de estresse extremo. Charlotte Brontë, poetisa inglesa, já falava disso no século XIX: “uma mente confusa faz um travesseiro inquieto” (Brontë, 1837, p. 258). No mesmo caminho, Christian Dunker escreveu no prefácio da versão brasileira do livro *Sonhos no Terceiro Reich* (Beradt, 1966/2017) que “a falta de sentido experimentada na vida social ordinária era tratada pela falta de sentido dos sonhos”.

Comparando diretamente relatos de sonhos de profissionais da linha de frente no combate à covid-19 com os de sobreviventes de guerra, é possível perceber as semelhanças. Barrett (2020) diz que profissionais da saúde sonham com pessoas que estão “prestes a morrer, e que dependem deles para salvá-las, mas que não há nada que possam fazer” (conforme citado em Hummel, 2020,

parágrafo 4), e sonham também com situações muito reais, como tubos de ventilação que não funcionam e máquinas com defeito. A pesquisa brasileira “Sonhos Confinados” coletou um relato de sonho menos explícito, mas que exemplifica bem o trazido por Barrett:

“Sonho constantemente que preciso chegar a algum lugar com muita urgência, mas nunca consigo chegar. Tento de várias formas, mas sempre há obstáculos. Tentativas sem fim e frustradas de atingir o destino final, como se não houvesse saídas e vias mais simples. Talvez seja essa a sensação diária de estar na linha de frente em momento de pandemia” – Trecho de um relato de sonho de uma profissional de saúde publicado por Shin Suzuki (G1, 2020).

A seguir, um outro relato de sonho, desta vez feito pelo veterano de guerra David Langness (2015) em seu texto intitulado “War, Nightmares, PTSD—and the Power of Dreaming”, demonstra ainda estar impactado por sua experiência traumática:

“Por muitos anos depois, eu acordava suando e apavorado após me encontrar de volta à guerra . . . apesar de cumprir meu tempo, eu tinha que voltar para o Exército e voltar ao combate, para sempre . . . Eu percebi que tinha deixado a guerra, mas a guerra não me deixou” – Trecho de um relato de sonho de veterano da guerra do Vietnã [traduzido pela autora deste artigo].

Em ambos os casos, é perceptível a repetição: a busca pelo “destino final” é infundável, de modo que a sensação desprazerosa do sujeito não cessa. A profissional de saúde do sonho relatado anteriormente tenta de várias formas atingir seu objetivo, o de “chegar a algum lugar” – o de vencer a covid-19 e salvar vidas; da mesma forma, o soldado não consegue se livrar da guerra, por mais que tenha cumprido seus anos de serviço, continua a ser convocado e não pode sair daquela situação. Os relatos refletem a angústia do sujeito que se vê na linha de frente do combate.

O tema da morte, irrepresentável para o nosso inconsciente, aparece também de forma mais direta em outros relatos. Assim como nos últimos exemplos os sujeitos estavam presos nas situações que geraram o trauma, sem conseguir concluir suas missões, há também aqueles sonhos em que há não tanto uma angústia, mas a realização de seus medos. Um veterano da guerra civil estadunidense, por exemplo, relatou ter sonhos não naturais e que terminavam de forma muito desagradável, como estar em uma batalha e ser explodido em pedaços em um ataque de canhão (Carroll, 2020). Flávia Mantovani conta no episódio de Podcast “Como os sonhos refletem os efeitos da pandemia sobre a nossa mente” (Flores & Meireles, 2020, 10:01) o relato de uma angolana que tem função administrativa em uma clínica que trata de pacientes de covid-19, e apesar de não ser profissional de saúde, compartilha um de seus maiores medos: o de ser contaminada e contaminar seus parentes. E é exatamente o que aparece em seu sonho, que torna real seu medo e a faz despertar. Lidar com a morte é algo para o qual não estamos preparados, mas processar a ideia

da própria morte é inconcebível para o aparelho psíquico, de modo que a pessoa não tem como, conscientemente, pensar nisso. Dessa forma, ao vivenciar situações que põem em risco a vida, como a guerra ou uma pandemia, o sujeito não tem outra saída senão trabalhar esse tema nos sonhos.

Considerações Finais

Após as reflexões acerca de aspectos teóricos e empíricos analisados neste artigo, é prudente retomar as classificações de “terror”, “medo” e “angústia” propostos por Freud (1920/2010). Apesar de ter utilizado os três termos no decorrer do texto, é possível associar cada um deles aos principais exemplos dados. Nos relatos coletados em *Sonhos no Terceiro Reich* (Beradt, 1966/2017), os sonhos são majoritariamente de angústia. Como a própria autora aponta, havia uma antecipação das coisas que viriam: deportações, câmaras de gás. Nos relatos dos profissionais de saúde, tem-se principalmente o medo, cujo objeto ante o qual se amedrontam é o coronavírus. Já nos relatos dos soldados de guerra, há um terror, uma vez que estão a todo momento correndo risco de morte, sem saber ao certo quando podem ser atacados. É importante ressaltar, entretanto, que apesar de o sentimento na pandemia ser predominantemente o medo do vírus, o fator da surpresa, especialmente nos primeiros meses, foi e é muito relevante, de modo que há, também, uma faceta de terror.

Por fim, embora haja atualmente uma limitação de estudos para coletar dados de pesquisas já realizadas sobre os sonhos nesse contexto, foi possível fazer esta breve análise comparativa entre sonhos de profissionais de saúde na pandemia de covid-19 e de soldados durante uma guerra. Apesar das realidades notadamente diversas e das variáveis que diferem as duas situações, elas se assemelham em alguns aspectos. Comparações mais conclusivas poderão ser feitas após o fim da pandemia, quando for possível, de fato, comparar os traumas deixados por essa calamidade mundial aos traumas trazidos pela guerra e ainda presentes nos sonhos dos veteranos.

Referências

- Academia Brasileira de Neurologia. (2020, maio 12). *Coronavírus: pesquisa diz que estamos sonhando parecido durante pandemia*. <https://www.abneuro.org.br/post/coronav%C3%ADrus-pesquisa-diz-que-estamos-sonhando-parecido-durante-pandemia>
- Barrett, D., & Behbehani, J. (2003). Post-traumatic nightmares in Kuwait following the Iraqi invasion. In S. Krippner & T. McIntyre (Eds.), *Psychological Effects of War on Civilians: An International Perspective (Psychological Dimensions to War and Peace)*, 135-144.

- Barrett, D., Sogolow, Z., Angela, O. H., Panton, J., Grayson, M., & Justiniano, M. (2013). Content of dreams from WWII POWs. *Imagination, Cognition and Personality*, 33(1), 193-204. <https://doi.org/10.2190%2FIC.33.1-2.g>
- Beradt, C. (2017). *Sonhos no Terceiro Reich*. Três Estrelas. (Trabalho original publicado em 1966)
- Brontë, C., (1837). *The professor: a tale*. Harper & brothers.
- Carroll, D. J. (2020). Civil war soldiers and dreams of war. *Civil War History*, 66(2), 103-124.
- Dunker, C., Perrone, C., Iannini, G., Debieux Rosa, M., & Gurski, R. (2021). *Sonhos confinados: O que sonham os brasileiros em tempos de pandemia*. Autêntica Editora.
- Flores, M. & Meireles, M. (Locutores). (2020, junho 2020). Como os sonhos refletem os efeitos da pandemia sobre a nossa mente. [Episódio de Podcast]. Em *Café da manhã*. Folha de S.Paulo & Spotify Studios. <https://open.spotify.com/episode/13GpdtscIIgMiM7KYKe8Yu?si=p6TeuFJbSY2XSON9w6BjkA&nd=1>
- Freud, S. (1980). A Interpretação dos Sonhos. *Obras Completas*, vol. IV. (Trabalho original publicado em 1900)
- Freud, S. (1996). Introdução à psicanálise e às neuroses de guerra. *Obras Completas*, vol. XVII. (Trabalho original publicado em 1919)
- Freud, S. (2010). Além do princípio do prazer. *Obras Completas*, vol. 14. Companhia das Letras, 161-239. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (2011). O eu e o id. *Obras Completas*, vol. 16. Companhia das Letras, 9-64. (Trabalho original publicado em 1923)
- Hummel, G. (2020, setembro 11). *Covid cancela o sono, os sonhos virtuosos e até os carneirinhos*. Saúde Business. <https://www.saudebusiness.com/eventos/covid-cancela-o-sono-os-sonhos-virtuosos-e-os-carneirinhos>
- Iannini, G. (2019). Sonhos confinados—uma pesquisa sobre a vida onírica no contexto de uma pandemia. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 7(1), 103-113.
- Iannini, G., Rodrigues, G. H., Gontijo Moreira, I., & Werneck, J. (2020, maio 1). *Sonhos confinados*. Folha de S. Paulo. <https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/artigos/i/sonhos-confinados>
- LaMotte, S. (2021, julho 18). *Saiba como os sonhos têm sido influenciados pela pandemia de Covid-19*. CNN Brasil. <https://www.cnnbrasil.com.br/amp/saude/2021/07/18/saiba-como-os-sonhos-tem-sido-influenciados-pela-pandemia-de-covid-19>
- Langness, D. (2015, janeiro 28). *War, Nightmares, PTSD—and the Power of Dreaming*. Baha’i teachings. <https://bahaiteachings.org/war-nightmares-ptsd-and-the-power-of-dreaming/>
- Mantovani, F., Benevides, B., Perassolo, J., Alonso, L., & Ferraro, M. (2020, junho 13). *Monstros, fuga para a Lua, pazes com o ex: sonhos revelam efeito da pandemia sobre mente humana*. Folha de S. Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/monstros-fuga-para-a-lua-pazes-com-o-ex-sonhos-revelam-efeito-da-pandemia-sobre-mente-humana.shtml>
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2020, maio 7). *O que você está sonhando durante a pandemia?* <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/o-que-voce-esta-sonhando-durante-a-pandemia/>

- U.S. Department of Veterans Affairs. (2019). *PTSD: National Center for PTSD*. PTSD. <https://www.ptsd.va.gov/understand/related/nightmares.asp>
- Ribeiro, F. (2020, abril 25). *Tem tido sonhos estranhos na quarentena? Especialistas explicam o porquê*. VivaBem. <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/25/tem-tido-sonhos-estranhos-na-quarentena-especialistas-explicam-o-porque.htm>
- Suzuki, S. (2020, maio 15). *Como o estresse da pandemia da Covid-19 tem se refletido no que sonham os profissionais de saúde no Brasil*. G1. <https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2020/05/15/como-o-estresse-da-pandemia-da-covid-19-tem-se-refletido-no-que-sonham-os-profissionais-de-saude-no-brasil.ghtml>

Sobre a autora

¹**Helena Oliveira Coelho** | helena.oliveira.coelho@gmail.com | Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, com ênfase em Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica. Aluna de iniciação científica no Laboratório de Estudos sobre Comportamento, Cognição e Aprendizagem. Monitora bolsista da disciplina de Técnicas de Exame Psicológico. Experiência nas áreas de psicologia organizacional e orientação profissional e de carreira.

Recebido em: 30/07/2021

Aceito em: 07/11/2021

Eficácia de intervenções não medicamentosas em procrastinação acadêmica: Revisão integrativa

Hiago Souza Costa¹
Henrique Lima Reis²
Villena Louise Meira Costa Lima³
Erica Teles de Souza⁴
Christian Ferreira de Oliveira⁵
Guilherme Chirinéa⁶

Resumo

A procrastinação é caracterizada pelo adiamento voluntário do início e do término de tarefas independente de suas consequências. No ambiente acadêmico, esse atraso pode afetar negativamente o desempenho acadêmico. Objetivo: identificar, analisar e categorizar, através de uma revisão integrativa, as intervenções não medicamentosas na procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino. Método: Foram utilizadas as bases Portal Capes, Lilacs, PubMed e Scielo. Foram selecionados 22 artigos produzidos no período de 2010-2020 que descreveram uma ou mais intervenções destinadas ou usadas para redução da procrastinação acadêmica em estudantes. Resultados: Do total de estudos, 77,3% relataram melhoras significativas na redução da procrastinação acadêmica. O principal tipo de intervenção foi a terapêutica. Conclusão: diversas intervenções aqui relatadas foram eficazes para a redução da procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Procrastinação; Procrastinação acadêmica; Intervenção.

Efficacy of non-drug interventions in academic procrastination: integrative review

Abstract

Procrastination is characterized by the voluntary postponement of starting and finishing tasks regardless of their consequences. In the academic environment, this delay can negatively affect academic performance. Objective: To identify, analyze, and categorize, through an integrative review, non-drug interventions in procrastination in students of all educational levels. Method: The databases Portal Capes, Lilacs, PubMed and Scielo were used. Twenty-two articles were selected, produced in the period 2010-2020, that described one or more interventions designed or used to reduce academic procrastination in students. Results: Of the total number of studies, 77.3% reported relevant improvements in reducing procrastination in at least one of the measures evaluated. The main type of intervention was therapeutic. Conclusion: several interventions reported here were effective in reducing procrastination in students at all educational levels.

Keywords: Procrastination; Academic procrastination; Intervention.

¹Universidade Federal da Bahia (UFBA).

²Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁴Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁵Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁶Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Introdução

A procrastinação é um fenômeno comum que pode apresentar riscos à qualidade de vida das pessoas, sendo experienciada em diversas situações do cotidiano por procrastinadores crônicos ou em eventos pontuais (Brito & Bakos, 2013; Klingsieck, 2013a; Zacks & Hen, 2018). Estima-se que, aproximadamente, 20% dos adultos apresentem comportamentos procrastinatórios em relação às atividades rotineiras. Em estudantes universitários, a marca dos 70% é atingida quando se trata de tarefas acadêmicas (Ferrari et al., 2005; Schouwenburg, 2004). Especula-se que a procrastinação não deixa de ocorrer ao longo da vida, mas há uma mudança no tipo de tarefas que são adiadas. Por exemplo, um estudante universitário que procrastina no âmbito acadêmico, quando passa à vida adulta, pode começar a procrastinar em atividades rotineiras ou do trabalho (Ferrari et al., 2005).

O comportamento de procrastinar tem como principal característica o adiamento voluntário do início ou término de tarefas, principalmente atividades aversivas, consideradas “chatas”, independentemente das suas consequências (Ferrari, 1998; Steel, 2007). Ele pode ser compreendido como um fenômeno multifacetado que envolve aspectos emocionais, cognitivos e motivacionais (Rebetez et al., 2015). Sampaio e Bariani (2011) falam sobre a existência de duas perspectivas que orientam as investigações em procrastinação. Uma que a considera como traço de personalidade e outra, como comportamento.

Na primeira perspectiva, a procrastinação é entendida como um traço de personalidade e utiliza como modelo teórico o Big Five (Cinco Grandes Fatores), que divide a personalidade em cinco fatores: neuroticismo, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência. O neuroticismo configura a tendência de homens e mulheres vivenciarem estados emocionais negativos. A extroversão, por sua vez, diz respeito às pessoas serem sociáveis e comunicativas, tendendo a serem otimistas e gostarem de estimulações. A amabilidade está diretamente ligada a aspectos como altruísmo e simpatia, enquanto a abertura é um traço de pessoas curiosas sobre seu mundo interno e externo, dispostos a passar por novas experiências. Por fim, a conscienciosidade relaciona-se com os níveis de organização, disciplina, persistência e motivação. Vale lembrar que os indivíduos possuem todos estes traços, mas com diferenças na intensidade na qual eles se apresentam (Costa & McCrae, 2005).

A partir do modelo teórico Big Five, portanto, a personalidade pode ser descrita como uma totalidade de características do indivíduo referentes a preferências, interesses, tendências, padrões emocionais e comportamentais, habilidades, valores e autoconceito. Tratando-se especificamente da

procrastinação, Steel e Klingsieck (2016), apontam que a mesma está especificamente ligada à conscienciosidade e suas facetas.

De acordo com Costa e McCrae (2005) e Peixoto e Menezes (2018), uma pessoa conscienciosa apresenta determinação e altos níveis de “força de vontade”, associando características como pontualidade, disciplina e realização acadêmica. Com isso, baixos escores em tal fator podem estar associados a comportamentos procrastinatórios e pouco metódicos, além de uma baixa autorregulação. Esta última pode ser entendida como a capacidade de adequar comportamentos a situações adversas e resistir a distrações a fim de cumprir objetivos e realizar tarefas, estando diretamente ligada à procrastinação (Grunschel et al., 2013; Kupczyszyn & Bastacini, 2020).

Na segunda perspectiva, a procrastinação é explorada como comportamento. Klingsieck (2013b) e Sampaio e Bariani (2011) definem procrastinação como um atraso voluntário de uma tarefa, apresentando como principais características a postergação de decisões, tarefas ou ações, mesmo sabendo-se que isso pode trazer consequências negativas futuramente. Numa perspectiva comportamental, as ações do organismo são mantidas e determinadas pelas suas consequências. Sendo assim, a procrastinação está sujeita a contingências ambientais, é mutável e dependente do contexto (Schouwenburg, 2004; Wolters, 2003).

A procrastinação pode acarretar resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem e ao desempenho em tarefas, sendo um dos agentes causadores de estresse (Ackerman & Gross, 2005). Por exemplo, Tice e Baumeister (1997) evidenciaram que, enquanto o prazo das tarefas se mantém distante, pessoas que procrastinam são capazes de reduzir seu estresse e sofrimento psíquico a curto prazo, se comparadas com pessoas que iniciam as tarefas imediatamente. Porém, à medida que o prazo final se aproxima, os indivíduos procrastinadores apresentam sinais de estresse e sofrimento que ultrapassam aqueles apresentados pelo grupo de pessoas não procrastinadoras. Sampaio e Bariani (2011) também apontam o comportamento procrastinador como gerador de sentimentos de ansiedade, autodepreciação e autocondenação devido ao adiamento das atividades importantes e a pensamentos de preocupação e culpa. As autoras afirmam que a procrastinação acadêmica pode impactar negativamente na aprendizagem e no desempenho acadêmico dos estudantes.

No contexto educacional, ênfase do presente estudo, utiliza-se o termo procrastinação acadêmica para o comportamento procrastinador de estudantes de todos os níveis educacionais. Na procrastinação acadêmica ocorre o atraso para se iniciar ou concluir tarefas, atividades, trabalhos e outras ações voltadas para o estudo, podendo afetar negativamente a performance acadêmica

(Ackerman & Gross, 2005; Sampaio & Bariani, 2011). Ainda de acordo com Sampaio e Bariani (2011), a leitura obrigatória, escrita de textos, trabalhos acadêmicos e estudos para avaliações estão dentre as atividades acadêmicas mais adiadas pelos estudantes. Segundo essas autoras, dentre os motivos apontados pelos alunos para procrastinação, destacam-se a falta de tempo, insatisfação ao realizar a atividade e dificuldade na realização da tarefa. Além disso, em 21% dos casos não há critério para esse adiamento.

Revisões anteriores (Rozenal et al., 2018; Van Eerde & Klingsieck, 2018; Zacks & Hen, 2018) verificaram a escassez de estudos que investigassem os benefícios de tratamentos não medicamentosos para a procrastinação em estudantes, como intervenções psicológicas, por exemplo. Estes estudos fornecem pistas a respeito da eficácia significativa de intervenções terapêuticas, sobretudo abordagens cognitivas e comportamentais. Ainda assim, o número de pesquisas recentes que examinaram o efeito de intervenções acadêmicas na prevenção desse fenômeno é limitado (Glick & Orsillo, 2015).

Desse modo, expor os tratamentos e intervenções mais eficazes para a diminuição da procrastinação, levando em conta a sua aplicabilidade nesses contextos, é importante para ajudar na atuação dos profissionais que trabalham no campo educacional que muitas vezes não conhecem ferramentas para auxiliar o desempenho dos estudantes. Este trabalho tem, portanto, o objetivo de identificar, categorizar e analisar, através de uma revisão integrativa, as intervenções não medicamentosas na procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino.

Método

O presente trabalho consiste em uma revisão integrativa que buscou 1) identificar e categorizar os artigos e 2) analisar as intervenções em procrastinação acadêmica. A questão de pesquisa foi elaborada com a aplicação da estratégia PICO (P-população/paciente: estudantes; I-Intervenção: intervenção não medicamentosa; Co-Contexto: em procrastinação) (Fram et al., 2014), o que resultou na seguinte questão norteadora: quais as intervenções não medicamentosas mais eficazes para a redução da procrastinação acadêmica?

A busca foi feita em agosto de 2020, utilizando-se quatro base de dados: Lilacs, Portal Capes, PubMed e Scielo, no período de 2010 até agosto de 2020, utilizando-se os descritores “procrastination AND intervention” e suas respectivas traduções em português e espanhol, “procrastinação AND intervenção” e “procrastinación AND intervención”. O termo “procrastinação

acadêmica" é frequentemente utilizado em estudos sobre a procrastinação entre estudantes. No entanto, nem sempre o adjetivo "acadêmica" é utilizado. Portanto, optou-se apenas pelo termo "procrastinação" para evitar que artigos que tratassem de procrastinação entre estudantes, mas que não fizessem uso do termo "procrastinação acadêmica", fossem excluídos da amostra. Além disso, optou-se por excluir o termo "estudantes" para que artigos que falassem de procrastinação acadêmica, mas não utilizassem esse termo fossem incluídos na pesquisa.

Foram selecionados artigos que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: 1) terem sido publicados em periódicos revisados por pares; 2) terem sido escritos em português, inglês ou espanhol; 3) descreverem uma ou mais intervenções destinadas ou usadas para redução da procrastinação acadêmica em estudantes de todos os níveis de ensino. Foram excluídos os artigos que 1) não descreveram intervenções ou descreviam o uso de intervenções medicamentosas, 2) que não citam diretamente o termo procrastinação e, 3) que não descreveram intervenções destinadas ou usadas especificamente para a redução da procrastinação. Foram também excluídos artigos de revisão e outros estudos que não se enquadram no formato de artigo, como editoriais, carta ao autor e obituários.

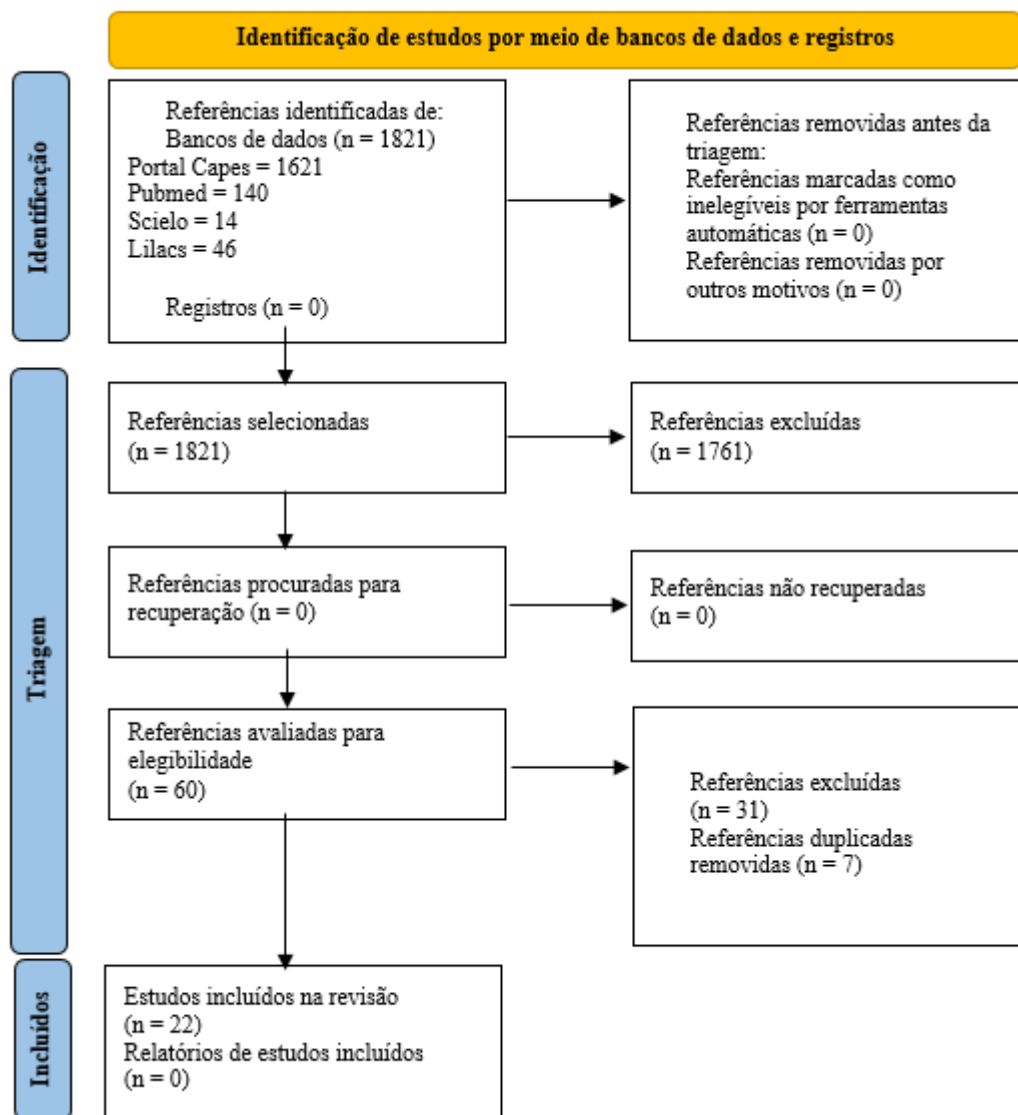
Na seleção dos estudos, dividiu-se as bases de dados entre os autores para leitura do título e do resumo dos artigos, com o objetivo de identificar os critérios de inclusão. Caso não fosse possível essa identificação, o próximo passo seria a leitura dos métodos do artigo e por último, a leitura do artigo completo. Foram encontrados nas quatro bases de dados 1821 artigos. Destes, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 60 artigos. Depois de selecionados, os artigos foram importados em um gerenciador de referências (Mendeley), em uma pasta compartilhada por todos os autores e, posteriormente, foram removidas as duplicatas, restando 53 artigos.

Após a leitura completa dos textos, foram excluídos 31 artigos por não se encaixarem nos critérios de inclusão, restando 22 estudos para compor os resultados desta revisão integrativa. A fim de avaliar o risco de viés de algum dos estudos selecionados, foi verificado se as pesquisas receberam algum tipo de financiamento. Em caso positivo, pesquisou-se sobre a instituição que financiou e se poderia existir algum conflito de interesses. O processo descrito acima pode ser observado na Figura 1.

Em seguida foi construído um banco de dados baseado em Souza et al. (2010) para nortear a extração e análise dos principais dados dos artigos e tornar a avaliação mais padronizada. O banco continha os dados de identificação, tipo de publicação, características metodológicas do estudo (tipo

de estudo, objetivos, amostra, características gerais da intervenção, intervenção realizada, resultados, análise, implicações e nível de evidência) e avaliação do rigor metodológico. Para além de tais critérios, foram adicionados também a presença ou não de follow-up, o tamanho de efeito e se a intervenção foi realizada na modalidade online, presencial ou híbrida.

Figura 1.
Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos



Com o objetivo de identificar e categorizar, os artigos foram separados em três grupos: 1) intervenção instrucional, em que o participante recebia orientações via texto, vídeos ou até mesmo em sessões, porém sem o feedback do instrutor; 2) intervenção terapêutica, em que os participantes recebiam, além das orientações, feedback e acompanhamento do aplicador; e 3) manejo de

contingências, em que as contingências das intervenções eram alteradas de acordo com o comportamento do participante.

Com o objetivo de analisar as intervenções, a partir dos dados coletados no banco de dados, foram usados para avaliar a qualidade das intervenções os critérios sugeridos por Souza et al. (2010): nível 1) evidência obtida do resultado de metanálise de estudos clínicos controlados e com randomização; nível 2) evidência obtida em estudo de desenho experimental; nível 3) evidência obtida de pesquisas quase-experimentais; nível 4) evidências obtidas de estudos descritivos ou com abordagem metodológica qualitativa; nível 5) evidências obtidas de relatórios de casos ou relatos de experiências; nível 6) evidências baseadas em opiniões de especialistas ou com base em normas ou legislação. Salienta-se que no presente trabalho nenhum artigo poderia receber avaliação de nível 1, visto que foram excluídos artigos de revisão (incluindo-se meta-análises). Assim, o nível mais alto de evidência no presente trabalho é o nível 2.

Resultados

Nesta revisão, foram selecionados 22 artigos e, em relação ao local de publicação, 22,7% destes foram produzidos nos Estados Unidos; 18,2% na Alemanha; 13,6% no Canadá; 9,5% no Irã; 9,0% na Turquia e 4,5% na Argentina, Austrália, Colômbia, China, Holanda e Suécia cada. Percebe-se que nenhum estudo foi conduzido em território nacional, evidenciando uma lacuna na produção acadêmica na área. Quanto à escolaridade dos participantes, 68,2% foram realizados com estudantes de graduação, 18,2% foram realizados com estudantes de graduação e pós-graduação, 4,5% foram realizados com estudantes de cursos de pós-graduação e 9,1% com estudantes do ensino médio.

Em se tratando da eficácia das intervenções aplicadas, 77,3% dos estudos relataram melhoras significativas na redução da procrastinação em pelo menos uma das intervenções avaliadas (Ansaralhosseini et al., 2013; Celik & Odaci, 2018; Daneshjoo et al., 2019; Dionne et al., 2016; Furlan, 2013; Gagnon et al., 2018; Grunschel et al., 2018; Johnson et al., 2016; Krispenz et al., 2019; Losch et al., 2016; Lukas & Berking, 2018; Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017; Ozer et al., 2013; Rozental et al., 2017; Visser et al., 2017; Wang et al., 2017; Eckert et al., 2018). Os valores do tamanho do efeito e nível de significância podem ser observados na **Tabela 1**.

Tabela 1.

Tipo de intervenção utilizada, descrição e resultados dos artigos selecionados

Referência	Tipo de Intervenção	Descrição e Resultados
1. Ansaralhosseini et al. (2013)	Intervenção Terapêutica	Testou algumas sessões de intervenção em grupo para reduzir a procrastinação acadêmica. Dividiu a amostra em dois grupos (controle e experimental) e realizou uma ANOVA para comparação entre grupos ($F(1,60)=33.1, p=0,001; \eta^2= 0,36$).
2. Blouin-Hudon & Pychyl (2016)	Intervenção Instrucional	Comparou a redução da procrastinação em dois grupos. Um grupo recebeu uma intervenção focada na criação de imagens mentais que aumentassem a auto-continuidade futura. O outro grupo serviu de controle e recebeu treinos de meditação. Os autores indicam que não houve diferença significativa na redução da procrastinação entre os dois grupos.
3. Celik & Odaci (2017)	Intervenção Terapêutica	Explorou a eficácia de uma intervenção em grupo psicoeducativo baseada na terapia de realidade para o tratamento de jovens com procrastinação acadêmica comparado com um grupo controle. Os resultados encontraram que os níveis de procrastinação diminuíram no grupo experimental comparado ao grupo controle ($p < 0,05$).
4. Daneshjoo et al. (2019)	Intervenção Terapêutica	Investigou a eficácia do treinamento de Resolução de Problemas em grupo em reduzir a procrastinação acadêmica. Os resultados da ANOVA entre os testados com medidas repetidas mostrou uma diferença significativa entre os escores de procrastinação do grupo experimental e do grupo controle do pré ao pós-teste e do pós-teste ao acompanhamento ($p = 0,0001; F = 76,04$).
5. Davis & Abbit (2013)	Manejo de Contingências	Investigou o impacto de um sistema de lembrete personalizado de SMS desenvolvido para ajudar os alunos a reduzir a procrastinação e aumentar o desempenho em questionários semanais. Os resultados foram inconclusivos, o nível de significância não foi informado e o tamanho do efeito foi calculado através do procedimento <i>Nonoverlap of All Pairs</i> (NAP), que encontrou valores diferentes para cada um dos participantes: 0,85 (tamanho de efeito grande) para o participante 1 e 0,50 (tamanho de efeito pequeno) para os participantes 2 e 3.
6. Dionne et al. (2016)	Intervenção Terapêutica	Utilizou técnicas de aceitação e <i>mindfulness</i> em uma intervenção grupal com estudantes universitários para reduzir a procrastinação e melhorar as variáveis relacionadas à aceitação e atenção plena. Os resultados mostraram diferença estatisticamente significativa entre o pré-teste

		e o <i>follow-up</i> ($p = 0,001$), diferença não estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste ($p = 0,059$) e nenhuma diferença significativa entre o pós-teste e o <i>follow-up</i> ($p = 0,189$); ($\eta^2 = 0,47$).
7. Eckert et al. (2018)	Intervenção Instrucional	Dividiu a amostra em três grupos, sendo que um recebeu a intervenção apenas com orientações <i>online</i> (Ia), outro com orientações <i>online</i> e em SMS (Isms), enquanto o terceiro grupo ficou na lista de espera e funcionou como controle (WLC). Apesar de não apresentar diferenças significativas nas médias no pós teste, o teste Dunnett-T <i>post hoc</i> indicou que no <i>follow-up</i> após 8 semanas foram encontradas diferenças significativas entre o WLC e o Isms ($p=0,00$, $d=0,57$), mas não entre o WLC e o Ia ($p=0,14$, $d=0,29$).
8. Furlan (2013)	Intervenção Terapêutica	Buscou avaliar a efetividade de um programa baseado em técnicas cognitivo-comportamentais (TCC) e neurocientíficas para diminuir a ansiedade diante de exames acadêmicos, a procrastinação acadêmica e a auto eficiência regulatória, aplicada em grupo. Os resultados, a partir do Teste de Wilcoxon e do Delta Cliff, apontaram uma redução significativa da procrastinação e um tamanho de efeito moderado ($p < 0,05$; $\delta = 0,37$).
9. Gagnon et al. (2018)	Intervenção Instrucional	Buscou investigar a viabilidade e a aceitabilidade de uma intervenção de terapia de aceitação e compromisso baseado na Web (ACT) para reduzir a procrastinação acadêmica e testar a eficácia da intervenção na procrastinação e ações comprometidas. Em relação à procrastinação, os resultados mostraram uma diminuição significativa do grupo de intervenção na pontuação média de pré a pós-intervenção MDIFF=6,00; $t_{32}=5,01$; $P < 0,001$; $d = 0,80$, 95% CI [.29; 1,31].
10. Glick & Orsillo (2015)	Intervenção Instrucional	Buscou verificar a eficácia de uma intervenção baseada em Terapias Comportamentais Baseadas em Aceitação (ABBT) na redução da procrastinação acadêmica, comparando esse modelo com outra intervenção baseada em Gerenciamento de Tempo (TM). Um teste-t revelou uma diferença não significativa na medida comportamental da procrastinação utilizada ($p = 0,95$; $d = 0,01$).
11. Grunschel et al. (2018)	Intervenção Terapêutica	Realizou o treino para melhorar processos de autorregulação e, conseqüentemente, reduzir a procrastinação acadêmica. Os resultados indicaram diferenças significativa entre os indivíduos do grupo experimental e grupo controle ($t[104] = -4,63$, $p = 0,000$, $d = 0,89$), bem como no <i>follow-up</i> cinco semanas após a intervenção ($t[51] = 3,16$, $p = 0,003$, $d = -0,40$).
12. Gustavon & Miyake (2017)	Intervenção Terapêutica	Realizou duas intervenções, uma com estabelecimento de metas e outra com treino de resistência à tentações/distrações, ambas com grupo controle. A ANOVA não indicou diferença significativa entre os grupos ($F(1,173) = 1,16$, $p=0,283$, $\eta^2 = 0,01$).

13. Johnson et al., (2016)	Intervenção Terapêutica	Utilizou regra explícita para diminuir a procrastinação, uma regra que indica a data final de entrega das atividades. A maioria dos participantes procrastinou menos durante a fase de tratamento. Os dados de procrastinação foram analisados inspecionando visualmente os registros cumulativos, calculando uma medida de quarto de vida. A medida média do quarto de vida no controle diminuiu de 0,88 para 0,48 durante o tratamento; o desvio padrão combinado para ambos os grupos de controle e tratamento foi de 0,29. O teste t de amostra pareada encontrou diferenças nas medidas do quarto de vida do grupo controle e do grupo tratamento $p < 0,001$. Um teste t de amostra pareada comparou as medidas da área abaixo da curva entre as condições de controle e tratamento e revelou uma diminuição significativa na procrastinação ($p < 0,001$).
14. Krispenz et al. (2019)	Intervenção Terapêutica	Avaliou os efeitos de uma intervenção baseada em inquérito de redução do estresse (IBSR) na autoeficácia acadêmica dos alunos, ansiedade de teste e procrastinação. Logo após a intervenção, os participantes do IBSR reportaram menos procrastinação ($a_3 = -0,520$, $SE = 0,199$, $p = 0,005$) do que os participantes do grupo controle. Mesmo que a intervenção do IBSR não tenha mais afetado diretamente a procrastinação ($c_3 = 0,085$, $SE = 0,146$, $p = 0,279$) ao final do prazo, foi encontrado um efeito indireto da intervenção do IBSR na procrastinação.
15. Losch et al. (2016)	Intervenção Terapêutica	Comparou a eficácia do coaching individual, auto-coaching e treinamento em grupo para redução da procrastinação. A análise pós-hoc indicou que o coaching individual ($M = 0,80$, $DP = 0,60$, $p = 0,003$) reduziu significativamente a procrastinação do que o grupo controle ($M = 0,23$, $DP = 0,72$). A intervenção em grupo ($M = 0,57$, $DP = 0,58$, $p = 0,060$) reduziu significativamente mais do que o grupo controle. O grupo de autocoaching ($M = 0,54$, $DP = 0,49$) não difere significativamente do grupo controle na redução da procrastinação ($p = 0,155$).
16. Lukas e Berking (2018)	Intervenção Instrucional	Desenvolveu e avaliou a eficácia de uma intervenção baseada em <i>smartphone</i> , com princípios de gamificação, modificação de tendência cognitiva (CBM) e condicionamento operante para reduzir a procrastinação. O teste-t realizado mostrou que houve uma redução significativa na procrastinação no grupo da intervenção ($t[13] = 0,95$; $p < 0,01$; $d = 0,75$; 95%-IC).
17. Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado (2017)	Intervenção Terapêutica	Analisou os efeitos do esclarecimento de metas sobre a impulsividade e procrastinação acadêmica dos estudantes universitários. O pós-teste do escore total em procrastinação acadêmica (TAP) resultou em uma simples diferença estatística ($U = 172$, $z = 2,06$, $p < 0,041$) entre o grupo que recebeu o tratamento virtual <i>online</i> em clarificação de metas acadêmicas

		(grupo A) e o grupo de espera controle (grupo C), com um efeito de tamanho Delta = -0,4, $p \leq 0,05$.
18. Ozer et al. (2013)	Intervenção Terapêutica	Avaliou um tratamento em grupo a curto prazo usando intervenções cognitivas para reduzir a procrastinação acadêmica. A intervenção se mostrou eficaz ($p < 0,01$; $\eta^2=0,088$).
19. Perrin et al. (2011)	Manejo de Contingências	Examinou a procrastinação de estudantes universitários enquanto estudavam para testes semanais através de uma intervenção baseada em contingências. A intervenção se mostrou eficaz. Analisaram a frequência de respostas entre dois grupos, com e sem contingências. Também foi realizado teste t para amostras pareadas ($t(18) -2,21$, $p= 0,02$).
20. Rozental et al. (2017)	Intervenção Terapêutica	Utilizou terapia cognitivo-comportamental (TCC), comparando o tratamento administrado pela Internet com tratamento em grupos. Os resultados mostraram grandes tamanhos de efeito dentro do grupo que receberam intervenções <i>online</i> $d= 1,29$ com 95% de Intervalo de Confiança (IC) [0,81, 1,74], e $d= 1,24$ para a intervenção em grupo, 95% IC [0,76, 1,70].
21. Visser et al. (2017)	Intervenção Terapêutica	Promoveu a conscientização dos pontos fortes dos alunos que vivenciam regularmente a procrastinação acadêmica e ensiná-los a usar seus pontos fortes para intervir na procrastinação. Em T2 (1 semana após o fim das sessões) encontrou-se resultado estatisticamente significativo, na média do grupo de intervenção e do grupo controle [$F(1,43) = 6,789$, $p = 0,01$]. Porém em T3 (11 semanas depois) e T4 (24 semanas depois) não foram encontradas diferenças significativas [T3: $F(1, 40) = 0,901$, $p = 0,35$, e T4: $F(1, 34) = 0,443$, $p = 0,51$].
22. Wang et al. (2017)	Intervenção Terapêutica	Testou a eficácia da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), em comparação com a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), no alívio da procrastinação acadêmica. Ambas as terapias mostraram efeitos notáveis a curto prazo na diminuição da procrastinação, a TCC mostrou diminuição significativa, $DM \frac{1}{4},26$, $p \frac{1}{4},042$, IC 95% [0,50, 0,01] e o grupo ACT mostrou uma diminuição significativa na procrastinação ($DM \frac{1}{4},28$, $p \frac{1}{4},015$, 95% CI [0,50, 0,06]) mas o ACT teve um efeito melhor a longo prazo.

Além disso, foram criadas três categorias no presente estudo, baseando-se nas características do modelo de intervenção utilizado, sendo elas: 1) intervenções instrucionais, 2) intervenções terapêuticas e 3) intervenções utilizando manejo de contingências. Tal divisão pode ser vista na **Tabela 1**.

A primeira categoria (1) se refere às intervenções na qual foram disponibilizados, para os participantes, materiais educacionais que visavam ensinar técnicas com o objetivo de reduzir a procrastinação acadêmica. Os materiais utilizados poderiam ser vídeos, textos, áudios, módulos, slides ou sessões, desde que não houvesse devolutivas durante o processo. Encontram-se nessa categoria os seguintes estudos: Blouin-Hudon & Pychyl (2016); Eckert et al. (2018); Gagnon et al. (2018); Glick & Orsillo (2015) e Lukas & Berking (2018). Esses estudos compõem 22,7% da quantidade total de artigos da presente revisão.

A segunda categoria (2) diz respeito às intervenções presenciais ou online, na qual os participantes aprendem técnicas de redução da procrastinação através de psicoeducação com acompanhamento e feedbacks do aplicador. Essa foi a categoria com a maior quantidade de intervenções encontradas, totalizando 68,2% dos artigos, sendo eles: Ansaralhosseinia et al. (2013), Celik & Odaci (2018), Daneshjoo et al. (2019), Dionne et al. (2016), Furlan (2013), Grunschel et al. (2018), Gustavon & Miyake (2017), Johnson et al. (2016), Krispenz et al. (2019), Losch et al. (2016), Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado (2017), Ozer et al. (2013), Rozental et al. (2017), Visser et al. (2017) e Wang et al. (2017).

Por sua vez, a categoria (3) de manejo de contingências, correspondendo a 9,1% dos artigos, se refere àquelas intervenções nas quais o cenário das instruções se alterava de acordo com o comportamento dos participantes, como o estabelecimento de prazos. Enquadram-se em tal categoria os estudos de Davis e Abbit (2013) e Perrin et al., (2011), por fim, 6 estudos (27,3%) utilizaram abordagens cognitivo ou comportamentais para intervir na procrastinação (Dionne et al., 2016; Furlan, 2013; Gagnon et al., 2018; Glick & Orsillo, 2015; Rozental et al., 2017; Wang et al., 2017).

No que se refere a utilização de follow-up (testes realizados depois de um período de tempo após o término da intervenção), 50,0% dos artigos apresentaram esse recurso. Já os artigos com grupo controle representaram um total de 68,2%, enquanto que os artigos sem grupo controle representaram 31,8% do total de artigos. Somente 40,9% dos artigos apresentaram grupo controle e follow-up.

Dos 22 artigos encontrados nessa revisão, seguindo a classificação de Souza et al. (2010), 54,5% deles tiveram nível de evidência 2, ou seja, 12 dos artigos tiveram evidência obtida em estudo de desenho experimental. Os outros 45,5% tiveram nível de evidência 3, obtido através de estudos de desenho quase-experimental. Esses dados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2.

Características dos artigos de acordo com ano, país, nível de evidência, presença de grupo controle, tamanho da amostra e follow-up

Artigo	Ano	País	Nível de evidência	Grupo controle	Amostra	Follow-Up
1	2013	Irã	2	Sim	60 estudantes do Ensino Médio	Não
2	2016	Canadá	3	Sim	193 estudantes de graduação	Não
3	2018	Turquia	3	Sim	36 estudantes de graduação	Sim
4	2019	Irã	2	Sim	30 estudantes de Ensino Médio	Sim
5	2013	Estados Unidos	3	Não	3 estudantes de graduação	Não
6	2011	Estados Unidos	3	Não	11 estudantes de graduação e pós-graduação (doutorado)	Sim
7	2018	Alemanha	2	Sim	161 estudantes da graduação	Sim
8	2013	Argentina	3	Não	19 estudantes de graduação	Não
9	2018	Canadá	3	Não	33 estudantes de graduação e pós-graduação	Não
10	2015	Estados Unidos	2	Não	118 estudantes de graduação	Não
11	2018	Alemanha	2	Sim	106 estudantes de graduação	Sim
12	2017	Estados Unidos	2	Sim	177 estudantes de graduação	Não
13	2016	Estados Unidos	2	Sim	33 estudantes da graduação	Não

14	2019	Alemanha	3	Sim	66 estudantes de graduação	Sim
15	2016	Austrália	2	Sim	34 estudantes de graduação	Não
16	2018	Alemanha	2	Sim	27 estudantes de graduação e pós-graduação	Sim
17	2017	Colômbia	2	Sim	48 estudantes de graduação	Não
18	2013	Turquia	3	Não	10 estudantes de graduação	Sim
19	2011	Estados Unidos	3	Não	11 estudantes de graduação e pós-graduação (doutorado)	Não
20	2017	Suécia	2	Sim	71 estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado)	Sim
21	2017	Holanda	2	Sim	37 estudantes de pós-graduação (doutorado)	Sim
22	2017	China	3	Sim	60 estudantes de graduação	Sim

Discussão

A procrastinação é o adiamento voluntário do início ou término de tarefas. No ambiente acadêmico, ela pode afetar negativamente o desempenho do estudante, o que contribui para a elevação dos níveis de ansiedade e autodepreciação. Com isso, este trabalho teve como objetivo identificar, analisar e categorizar, através de uma revisão integrativa, as intervenções não medicamentosas na procrastinação em estudantes de todos os níveis.

O maior público das intervenções foram estudantes de graduação (68,2%). De acordo com Ferrari et al. (2005), cerca de 70% dos estudantes universitários procrastinam em tarefas acadêmicas, podendo impactar negativamente nas notas do curso, no desempenho e na saúde mental dos discentes (Kim e Seo, 2015; Rozental et al., 2017; Van Eerde e Klingsieck, 2018). Tal

constatação, juntamente com o fato de a maioria das pesquisas serem realizadas em universidades, justifica o grande número de estudos com essa população.

Foi observada uma grande variedade de metodologias de tratamento da procrastinação. Apesar disso, destacam-se alguns pontos comuns, como o uso de técnicas cognitivas e comportamentais. Destes, os trabalhos que obtiveram resultados significativos em reduzir a procrastinação acadêmica foram os de Furlan (2013), Gagnon et al. (2018), Rozental et al. (2017) e Wang et al. (2017). Tal constatação converge com os achados de Van Eerde e Klingsieck (2018), que apontam a predominância e a eficácia das terapias cognitivas e comportamentais como modelos teóricos para intervir sobre procrastinação acadêmica.

No entanto, os resultados de Dionne et al. (2016) e Glick e Orsillo (2015) foram inconclusivos mesmo utilizando técnicas cognitivas e comportamentais. Isso pode ter ocorrido porque as intervenções eficazes que utilizam tais abordagens tiveram duração maior (mais de 8 sessões) em comparação com os estudos que não apresentaram resultados significativos, cujas intervenções duraram menos (de 20 minutos a 3 sessões).

A análise dos artigos permitiu identificar variáveis que podem afetar os resultados obtidos. Com isso, para orientar a discussão, foram debatidos, em ordem, os seguintes aspectos: possíveis vieses no critério de inclusão, associação entre medidas de análise, presença de follow-up, detalhamento metodológico e tamanho de amostra. Posteriormente, debateu-se as categorias criadas (intervenções terapêuticas, instrucionais e manejo de contingências) destacando estudos considerando os aspectos mencionados.

Inicialmente, percebe-se que alguns pesquisadores (Blouin-Hudon & Pychyl, 2016; Lukas & Berking, 2018) fornecem incentivos, como pontuação extra em componentes acadêmicos, aos sujeitos que participaram da intervenção, o que pode influenciar os achados, uma vez que não é pontuado se tal fato impactou nos resultados. Nesse sentido, é recomendável que os estudos acessem outras variáveis, como níveis de motivação, estresse e relacionamento com pares, atentando-se em como estas influenciam o resultado final (Eckert et al., 2018, Grunschel et al., 2018, Wang et al., 2017).

Também é aconselhável aos estudos que adotem medidas quantitativas (escalas, inventários e questionários) e as associem a qualitativas (entrevistas), a fim de coletar o máximo de informações acerca da eficácia e possíveis fragilidades da intervenção (Van Eerde e Klingsieck, 2018). Os participantes podem apresentar algum tipo de insatisfação ou mal estar caso o

procedimento seja pouco atrativo ou muito aversivo, apesar de eficaz quantitativamente. Como exemplo, o estudo de Perrin et al. (2011) examinou a procrastinação de universitários enquanto estudavam para testes semanais. Os participantes do grupo experimental, chamado de “contingente”, apenas poderiam responder tarefas novas caso as anteriores estivessem completas. Apesar de eficaz ($p=0,02$), no pós teste cerca de 90% dos alunos afirmaram preferir ficar no grupo sem contingências.

Dessa maneira, a presença de follow-up nos estudos oferece sustento à intervenção aplicada, pois é possível que, após o seu término, o nível de procrastinação retorne ao patamar pré intervenção. Tal acontecimento é evidenciado no estudo de Visser et al. (2017) que, ao compararem o grupo experimental com o grupo controle uma semana após a intervenção, encontraram diferenças significativas ($p=0,01$ e $\eta^2 = 0,14$). Porém, no follow-up, 11 semanas depois, as diferenças não foram encontradas ($p=0,35$). Estes resultados evidenciam uma menor possibilidade de generalização dos resultados de artigos que não apresentem follow-up (Ansaralhosseini et al., 2013; Furlan, 2013, Glick & Orsillo, 2015), reforçando a necessidade de estudos futuros incluírem tal tipo de medida.

Nesse sentido, o estudo de Grunschel et al. (2018) que realizou treino para melhorar processos de autorregulação e, conseqüentemente, reduzir a procrastinação acadêmica, merece destaque. Os resultados, obtidos em uma amostra de 106 estudantes de graduação, indicaram reduções significativas nos níveis de procrastinação dos indivíduos do grupo experimental em relação ao grupo controle ($t[104] = -4,63$, $p = 0,000$; $d = 0,89$), bem como no follow-up, cinco semanas após a intervenção ($t[51] = 3,16$, $p = 0,003$; $d = -0,40$).

Outro aspecto que promove a validade do estudo é o seu detalhamento metodológico, evidenciando testes realizados e clareza no tratamento dos dados. Pesquisas como as de Ansaralhosseini et al. (2013), Blouin-Hudon e Pychyl (2016) e Daneshjoo et al. (2019) apresentam os dados de maneira pouco clara, não esclarecendo a razão pela qual escolheram determinado teste, com pouca objetividade na descrição dos resultados, na explicitação dos valores de p e tamanho de efeito e nos procedimentos da intervenção.

Nesse aspecto, é possível mencionar os estudos de Rozental et al. (2017) e Eckert et al. (2018), que apresentam os dados e as análises realizadas, como: tamanho de efeito, teste estatístico, tabela demonstrativa, critérios de inclusão, dados do follow-up e eficácia do tratamento. É aconselhável que as pesquisas descrevam cuidadosamente os passos adotados na análise estatística e

na intervenção de fato, uma vez que isso facilita a sua replicação em outros contextos, bem como a comparação com outros estudos.

No tocante ao tamanho da amostra, um grande número de participantes sustenta uma maior confiabilidade, bem como um aumento na possibilidade de generalização dos resultados. Como exemplo, tem-se Blouin-Hudon e Pychyl (2016) (n=193), Grunschel et al. (2018) (n=106), Eckert et al. (2018) (n=161). No entanto, uma grande amostra não garante uma boa pesquisa, pois o estudo pode apresentar falhas em outros aspectos da metodologia, como em Ansaralhosseini et al. (2013) que, apesar da amostra relativamente grande (n=60) em comparação aos outros estudos da presente revisão, não detalha os procedimentos de intervenção, análises e conclusões.

Em relação às intervenções instrucionais e considerando os aspectos citados no parágrafo anterior, destaca-se o estudo de Eckert et al. (2018). O objetivo era avaliar uma intervenção na internet, baseada no modelo Rubicon (para saber mais sobre o modelo acessar Heckhausen & Gollwitzer, 1987) para redução da procrastinação em 161 estudantes de graduação. Para isso, os autores dividiram a amostra em três grupos. O primeiro grupo, chamado de IA recebeu apenas orientações online, o segundo grupo, chamado ISMS, além das orientações online, recebiam duas mensagens diárias via SMS, cada mensagem continha uma tarefa ou um exercício curto que não levava mais do que 30 segundos para responder, o terceiro grupo ficou em uma lista de espera e serviu como grupo controle.

Um ponto que deve ser levado em consideração nesse tipo de intervenção é o real nível de engajamento dos participantes, uma vez que tal categoria muitas vezes se aplica em ambiente online. Nessa questão Eckert et al. (2018) conseguiram supervisionar quais sujeitos estavam engajando no tratamento e quais participantes quase nunca o realizaram.

Dos estudos categorizados como intervenções terapêuticas, destaca-se o trabalho de Grunschel et al. (2018), cujos resultados foram significativos na redução da procrastinação tanto no pós teste quanto no follow-up, como descrito anteriormente. Assim como a pesquisa de Eckert et al. (2018), esse estudo é relevante por conta do alto nível de evidência (nível 2), o tamanho da amostra (n = 106) e a presença de grupo controle e de uma medida de follow-up de 5 semanas. A metodologia é descrita de forma clara e as conclusões se justificam com base nos resultados. Essas são informações importantes de serem consideradas ao buscar-se uma intervenção mais robusta para a procrastinação acadêmica, tendo em vista a maior probabilidade de generalização dos resultados, maior confiabilidade dos dados obtidos e maior garantia de que o efeito da intervenção será mantido ao longo do tempo.

Para a categoria de manejo de contingências, temos como exemplo os estudos de Davis e Abbit (2013) e Perrin et al. (2011). Percebe-se um baixo número de pesquisas que utilizam tal tipo de técnica e, em ambos os estudos, um baixo número de participantes ($n=3$ e $n=11$, respectivamente). Apesar disto, Perrin et al. (2011) que aplicaram testes semanais em estudantes de graduação verificaram melhoras qualitativas nos testes dos participantes do grupo experimental, ou seja, os estudantes não apenas reduziram a procrastinação como também tiveram melhores desempenhos nos testes. Tal achado é um importante indicativo para que futuros estudos, além de verificarem a redução, também atentem a variáveis semelhantes.

Por fim, é recomendada cautela na interpretação de alguns estudos reunidos nesta revisão integrativa. Por exemplo, o trabalho de Furlan (2013), apesar de ter obtido resultados significativos, com tamanho do efeito moderado ($p < 0,05$; $\delta = 0,37$), trata-se de um estudo piloto, com uma amostra pequena ($n = 19$), cujos critérios de inclusão do estudo não estavam claros, e não incluiu grupo controle nem realizou medidas de follow-up. A intervenção de Ansaralhosseini et al. (2013) também se mostrou eficaz, com resultados significativos ($p < 0,001$). Contudo, não há clareza metodológica no estudo. Os instrumentos utilizados para mensurar o construto (procrastinação) não foram mencionados, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes não foram descritos, a análise estatística não apresenta resultados claros ou outros dados além do nível de significância e falta um modelo teórico que embase a intervenção proposta.

Além disso, pelo fato de as pesquisas serem realizadas dentro de universidades, as amostras dos trabalhos tendem a ser compostas por estudantes e concentram-se na procrastinação dentro do ambiente acadêmico. Dessa forma, é preciso ter cautela na generalização dos achados para outros espaços e populações, como no caso de indivíduos com um diagnóstico psiquiátrico, por exemplo. Dos estudos encontrados, apenas o de Gagnon et al. (2018) incluiu participantes com diagnóstico de ansiedade, depressão e TDAH em sua amostra e foi bem sucedido em reduzir a procrastinação acadêmica do grupo ($p < 0,001$; $d = 0,80$) ao utilizar uma intervenção online baseada na terapia de aceitação e compromisso (ACT).

Considerações Finais

Em relação às lacunas de conhecimento, apesar de existirem estudos acerca da procrastinação acadêmica, verificou-se a baixa produção de estudos realizados no Brasil e na América do Sul em relação de intervenções em si, o que reforça a necessidade de futuras pesquisas

que considerem o contexto sociocultural de tais regiões. Além disso, destaca-se a diversidade de definições e metodologias empregadas para o tratamento desse quadro, o que evidencia a pluralidade conceitual sobre essa temática.

A partir dos dados colhidos, percebe-se a ausência de medidas de follow-up em diversos estudos, o que dificulta considerar tais intervenções como eficazes em um prazo que seja maior do que a duração da pesquisa. Além disso, a baixa clareza no detalhamento metodológico em relação aos testes realizados, medidas encontradas e descrição das intervenções são outros fatores que dificultam a confiabilidade e generalização dos resultados de algumas pesquisas.

Também é importante salientar que a maioria dos estudos não trabalham com participantes com algum tipo de diagnóstico (ansiedade, depressão e TDAH, por exemplo). Portanto, é necessário que novas pesquisas investiguem intervenções para a redução da procrastinação nesse público. Além disso, grande parte dos estudos encontrados concentram-se em reduzir a procrastinação acadêmica em estudantes de graduação. Futuras pesquisas com estudantes de outros níveis de ensino (pós graduação ou ensino médio, por exemplo) devem ser realizadas, evidenciando em que medida a procrastinação entre estes grupos se difere.

Pode-se elencar como uma limitação da presente revisão a criação de categorias que abarquem pontos em comum dos estudos, uma vez que há uma vasta diversidade de abordagens metodológicas e definições de procrastinação acadêmica. Ademais, outra limitação da revisão se refere a utilização de apenas quatro bases de dados. Com isso, é possível que outros estudos importantes, que não foram incluídos, possam ser encontrados em plataformas diferentes.

De modo geral, diversas intervenções aqui relatadas foram eficazes para a redução da procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino. No entanto, é importante que esses estudos sejam replicados considerando outros fatores que possam estar relacionados a ela, como ansiedade, autodepreciação e auto-condenação. Pode-se destacar que estudos que utilizam técnicas cognitivas ou comportamentais apresentam melhores resultados na redução da procrastinação (Eckert et al. 2018, Grunschel et al. 2018). Ademais, não foram percebidas diferenças na eficácia entre as três categorias utilizadas na presente revisão. Porém, em se tratando do manejo de contingências, poucos estudos foram feitos e, portanto, é recomendável mais estudos que abordem esse tipo de intervenção.

Dessa forma, o presente estudo objetivou abarcar o que a literatura aborda, em termos de intervenção, para a redução da procrastinação em estudantes, reunindo os resultados das

intervenções e traçando um panorama geral do que já existe na literatura. A relevância social deste trabalho fundamenta-se na necessidade de estratégias e mecanismos que amenizem sentimentos, sensações e pensamentos negativos ligados à procrastinação em estudantes, contribuindo, assim, para um percurso estudantil mais saudável e com menos sofrimento. A partir disso, é esperado que este estudo ajude na elaboração de novas intervenções que incluam diversos públicos e que sejam efetivas a curto e longo prazo.

Referências

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Ansaralhosseini, H., Abedi, M. R., & Javadzadeh, A. (2013). A social work study on procrastination behavior: A case study of some Iranian high school students. *Management Science Letters*, (3), 1323-1326. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2013.04.023>
- Blouin-Hudon, E. M. C., & Pychyl, T. A. (2016). A mental imagery intervention to increase future self-continuity and reduce procrastination. *Applied Psychology*, 66(2), 326-352. <https://doi.org/10.1111/apps.12088>
- Brito, F. D. S., & Bakos, D. D. G. S. (2013). Procrastinação e terapia cognitivo-comportamental: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 9(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20130006>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2005). *Neo FFI-R: Inventário dos cinco grandes fatores*. Vetor Editora.
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2018). Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(3), 220-233. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0283-1>
- Daneshjoo, M. B., Daneshjoo, M. J., Kazemi, S., Jafari, H., & Refahi, Z. (2019). Investigating the Effect of Teaching Problem Solving in Groups on the Procrastination of Students. *Prensa Médica Argentina*, 105(10), 720-726. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1026049>
- Davis, D. R., & Abbitt, J. T. (2013). An Investigation of the Impact of an Intervention to Reduce Academic Procrastination Using Short Message Service (SMS) Technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3). https://www.researchgate.net/publication/287304441_An_investigation_of_the_impact_of_an_intervention_to_reduce_academic_procrastination_using_short_message_service_SMS_technology
- Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Grégoire, S., Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Práxis*, 1. <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.431>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2018). Does SMS-Support Make a Difference? Effectiveness of a Two-Week Online-Training to Overcome Procrastination. A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in psychology*, 9, 1103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01103>

- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* Vol. 3, (pp. 281–287). Academic.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1). https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276354186_Prevalence_of_Procrastination_in_the_United_States_United_Kingdom_and_Australia_Arousal_and_Avoidance_Delays_among_Adults/links/5557a6c108aeaaff3bf771c5/Prevalence-of-Procrastination-in-the-United-States-United-Kingdom-and-Australia-Arousal-and-Avoidance-Delays-among-Adults.pdf
- Fram, D., Marin, C. M., & Barbosa, D. (2014). Avaliação da necessidade da revisão sistemática e a pergunta do estudo. In: Barbosa D, Taminato M, Fram D, Belasco, A. *Enfermagem baseada em evidências* (pp. 21-28). Atheneu.
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692013000100006&lng=en&tlng=es
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374–382. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., Fries, S. (2018). “I’ll stop procrastinating now!” Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Gustavon, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: a combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160–172. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion*, 11(2), 101-120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Johnson, P. E., Jr., Perrin, C. J., Salo, A., Deschaine, E., & Johnson, B. (2016). Use of an explicit rule decreases procrastination in university students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 346-358. <https://doi.org/10.1002/jaba.287>
- Kupczynsyn, K. N. H., & Bastacini, M. D. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 327-344. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>

- Klingsieck, K. B. (2013a). Procrastination in different life-domains: is procrastination domain specific?. *Current Psychology*, 32(2), 175-185. <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9171-8>
- Klingsieck, K. B. (2013b). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Krispenz, A., Gort, C., Schülke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Losch, S., Traut-Mattausch, E., Mühlberger, M. D., & Jonas, E. (2016). Comparing the effectiveness of individual coaching, self-coaching, and group training: How leadership makes the difference. *Frontiers in psychology*, 7, 629. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2016.00629>
- Lukas, C. A., & Berking, M. (2018). Reducing procrastination using a smartphone-based treatment program: A randomized controlled pilot study. *Internet interventions*, 12, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.07.002>
- Muñoz-Olano, J. F., & Hurtado-Parrado, C. (2017). Efectos de la procrastinación académica de los estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.001>
- Peixoto, A. C., Meneses, R. F (2018). Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade e as Habilidades Sociais: Revisão das Relações. *E - Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*, 6, 1 - 32. <https://doi.org/10.34630/erei.vi6.4039>
- Perrin, C. J., Miller, N., Haberlin, A. T., Ivy, J. W., Meindl, J. N., & Neef, N. A. (2011). Measuring and reducing college students' procrastination. *Journal of applied behavior analysis*, 44(3), 463-474. <https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.2011.44-463>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588>
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Treating Procrastination Using Cognitive Behavior Therapy: A Pragmatic Randomized Controlled Trial Comparing Treatment Delivered via the Internet or in Groups. *Behavior Therapy*, 49(2), 180-197. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n2p242>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds). *Counseling the procrastinator in academic settings*. (pp. 3-18). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Souza, M. T. D., Silva, M. D. D., & Carvalho, R. D. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Uzun Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127–135. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Visser, L., Schoonenboom, J., & Korthagen, F. A. J. (2017). A field experimental design of a strengths-based training to overcome academic procrastination: Short- and long-term effect. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1949. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01949>
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58. <https://doi.org/10.1177/10497315155577890>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95(1), 179. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117–130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

Sobre os autores

¹**Hiago Souza Costa** | hiagosouzacosta@gmail.com | Graduando em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

²**Henrique Lima Reis** | henriquereis@ufba.br | Graduando em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

³**Villena Louise Meira Costa Lima** | villenalouisemeira@gmail.com | Graduanda em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

⁴**Erica Teles de Souza** | erica.teles@ufba.br | Graduanda em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

⁵**Christian Ferreira de Oliveira** | christian.oliveira@ufba.br | Graduando em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

⁶**Guilherme Chirinéa** | chirinea@gmail.com | Professor adjunto do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

Recebido em: 17/05/2021

Aceito em: 10/01/2022

Psicanálise e o feminismo de Beauvoir: O indizível d'a mulher

*Julia Bertoni Guagneli¹
Thayná da Silva Calderaro²*

Resumo

Psicanálise e feminismo são estudos que, apesar de distintos, se encontram em seus desenvolvimentos. Ainda que se fundamentem em pressupostos divergentes e compartilhem de embates significativos, é inegável a influência entre os movimentos, principalmente quando se trata de um mesmo objeto de estudo: a constituição do ser mulher. É esse encontro de tema que nos leva a investigar, através de um estudo de revisão narrativa da literatura, o livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir e textos pontuais de Sigmund Freud e Jacques Lacan a respeito da sexualidade feminina, a fim de mapear as teorias, compreendendo o que consideram como constitutivo da mulher. É perceptível que enquanto Freud analisa o desenvolvimento feminino por meio de uma argumentação biológica e fálica, Beauvoir fundamenta seu estudo sobre as mulheres a partir de perspectivas culturais e sociais, já Lacan estrutura sua teoria sobre o tema se baseando na lógica, na linguagem e nos modos de gozo. A partir dessa investigação sobre as considerações dos autores, torna-se possível compreender como as teorias se amplificam com o passar dos anos, se aproximando e trazendo elaborações sobre o feminino para um lugar contemporâneo menos restritivo.

Palavras-chave: Feminino; Mulher; Psicanálise; Feminismo.

Psychoanalysis and Beauvoir's feminism: The unspeakable of women

Abstract

Psychoanalysis and feminism are studies that, although distinct, are found in their developments. Even though they are based on divergent assumptions and share significant clashes, the influence between the movements is undeniable, especially when it comes to the same object of study: the constitution of being a woman. It is this encounter of theme that leads us to investigate, through a study of narrative literature review, the book *The Second Sex*, by Simone de Beauvoir and specific texts by Sigmund Freud and Jacques Lacan about female sexuality, in order to map the theories, understanding what they consider as constitutive of women. It is noticeable that while Freud analyzes female development through biological and phallic argumentation, Beauvoir fundamentals his study of women from cultural and social adolescents, while Lacan structures his theory on the subject based on logic, language and modes of enjoyment. From this investigation on the authors' considerations, it becomes possible to understand how theories become broader over the years, approaching and bringing the elaborations about the feminine to a less restricted contemporary place.

Keyword: Female; Woman; Psychoanalysis; Feminism.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

² Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Diversas foram as teorias que, ao longo dos anos, buscaram definir o que é a mulher. Psicanálise e feminismo, apesar de abordarem o tema de maneiras distintas, inegavelmente se encontram quando, de forma profunda e ampla, se dedicam ao estudo do feminino e dos impasses do ser mulher. Tais teorias se desenvolveram, em partes, contemporaneamente, e ao longo do século XX se chocaram e se cruzaram ao traçarem o conceito de mulher.

A psicanálise se desenvolveu com Sigmund Freud, que apesar de publicar sua primeira grande obra em 1900, iniciou os estudos psicanalíticos no século XIX. Quando ainda atuava na medicina, Freud se deparou com o que protagonizaria o início da psicanálise: mulheres, ditas histéricas, que apresentavam diferentes sintomas, como paralisia ou mutismo, sem nenhuma causa biológica aparente. A histeria — termo derivado da palavra grega correspondente a útero —, segundo o médico Hipócrates (± 400 a.C.), designaria uma condição médica associada a uma perturbação uterina, ou seja, desordem essencialmente feminina. Foi a partir do encontro entre histeria e feminino que Freud começou a desenvolver a teoria da sexualidade, progressivamente desvinculando sexualidade de genitalidade e atrelando a sexualidade adulta à construção da sexualidade infantil, que segundo o autor se inicia na primeira infância. É na obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* que Freud (1905) faz considerações sobre como a incidência da sexualidade constitui o sujeito, estabelecendo possíveis diferenças entre feminino e masculino.

Apesar de Freud ter sido um dos primeiros homens que se propôs a escutar as mulheres, ele se encontrava imerso em uma época pouco progressista quanto à igualdade de gênero, o que, por momentos, refletiu em sua obra, acarretando diversas críticas. Após Freud (1925) publicar a obra *Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*, a psicanalista Karen Horney (1926) sugeriu que, devido a psicanálise ser uma produção da especulação masculina, diversos impasses incontornáveis surgiriam. Além disso, as colocações freudianas que abordam o desenvolvimento da feminilidade como embaraçoso e incompleto, e sua teoria sobre o destino maternal da mulher foram concepções amplamente discutidas por psicanalistas como Melanie Klein, Helene Deutsch e Marie Bonaparte.

Já o movimento feminista teve significativo desenvolvimento nos séculos XIX e XX, principalmente nos Estados Unidos e Reino Unido. Em diversas manifestações, mulheres insatisfeitas com a opressão e submissão que sofriam, reivindicavam seus direitos à igualdade jurídica, buscando liberdade e autonomia. Em 1949, Simone de Beauvoir, importante autora relacionada a temática, publicou os dois volumes do livro *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*, e *A Experiência Vivida*, obras de suma importância para o movimento.

No século XX, principalmente nas décadas de 60 e 70, o francês Jacques Lacan, que se dedicava à investigação teórica psicanalítica, retomando e reformulando conceitos freudianos, passou a ser alvo de críticas de teóricas feministas francesas, às quais buscou responder. Assim, em Seminário XX – Mais, ainda, Lacan (1972-1973) desenvolve que as noções de homem e mulher não são mais que significantes e que a mulher seria o intraduzível da linguagem, o indizível que deve encontrar significação individual e singular através do gozo próprio.

Devido aos percalços ocasionados pelas diferenças de ponto de vista, tem-se a impressão de que psicanálise e feminismo nada têm em comum, ou ainda que não poderiam ser áreas de estudo que se influenciam e se complementam. Portanto, o objetivo deste artigo de revisão narrativa da literatura acerca de textos pontuais dos autores Freud, Lacan e Beauvoir, é aproximar psicanálise e feminismo, discutindo seus encontros e distanciamentos, abordando como cada uma das teorias compreende a constituição da mulher.

2 A Mulher e o Feminino Segundo o Feminismo de Simone de Beauvoir

“Ela tem uma grande preocupação por tudo que ocorre dentro dela; é desde o início muito mais opaca a seus próprios olhos, mais profundamente assaltada pelo mistério perturbador da vida.” (Beauvoir, 1949).

2.1 Breve Histórico do Feminismo

Desde sua etimologia, as palavras mulher e feminino são relacionadas a algo frágil e vulnerável. Segundo Tiburi (2018), no livro *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*:

O nome mulher (“mulier” deriva de “mollis”, que em latim significa “mole”) bem como o termo feminismo (que vem de “feminino”, “fides minus”, “com menos fé”) têm uma origem complexa e não teriam se tornado positivo para muitas pessoas sem um grande esforço interpretativo de ressignificação. (Tiburi, 2018, p. 88).

Para além do significado original da palavra, de acordo com Garcia (2011), em seu livro *Breve história do feminismo*, o feminismo é um movimento social que busca igualdade entre homens e mulheres. O termo, utilizado inicialmente nos Estados Unidos, em 1911, surge para nomear a luta pelos direitos e liberdades das mulheres em diferentes âmbitos.

Historicamente o movimento feminista é dividido em ondas. Alguns autores o dividem em três e outros em quatro ondas; aqui, seguiremos a divisão feita por Garcia (2011). Segundo a autora,

a primeira das quatro ondas começa por volta de 1673, com a publicação do texto Sobre a igualdade entre os sexos, de Poullain de la Barre, e vai até o final do século XVIII. A segunda onda teria se iniciado no século XIX, período em que o feminismo foi reconhecido internacionalmente como movimento social. Nessa época as mulheres se organizaram pelo movimento sufragista, que, entre outros, lutava pelo direito da mulher ao voto. Foram inúmeras manifestações, greves de fome e prisões, tendo como referência literária dessa época o livro Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher, de Mary Wollstonecraft (1792).

Em meados de 1960, década em que apareceu pela primeira vez como uma causa libertária, o movimento denunciava a dominação masculina, lutando por uma nova forma de relacionamento entre os sexos e reivindicando o espaço da mulher no trabalho, estudo e vida pública. Essa é a chamada terceira onda feminista, repleta de críticas ao modelo de conjugalidade e à sexualidade reprodutiva, e de exigências pelo fim da violência contra a mulher (Garcia, 2011).

Esse é o momento em que, dentre a vasta literatura feminista, alguns livros ganham destaque e passam a servir de referência à teoria do feminismo, entre eles, dois serão abordados no presente artigo: O Segundo Sexo, dividido em dois volumes: Fatos e Mitos e A Experiência Viva, escritos por Simone de Beauvoir, escritora e filósofa francesa e publicados em 1949. São os escritos de Beauvoir que alicerçaram a terceira onda feminista e que trouxeram, de forma gradual, os holofotes ao movimento, delineando os conceitos de feminino e de mulher.

Por volta de 1990 surge então a quarta onda feminista, marcada por mudanças de estratégias e tentativas de correção de falhas deixadas pelas fases anteriores, já que, até então, a mulher contemplada pelo feminismo era branca, de classe média, cisgênero e heterossexual, o que deixava muitas demandas de fora do debate, sem considerar, por exemplo, raça e classe. Um destaque no início da quarta onda é o livro Problemas de Gênero (1990), de Judith Butler.

Atualmente, não existe um feminismo, mas diferentes correntes de pensamento, tais como: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo negro, feminismo da diferença, feminismo decolonial, entre outros (Garcia, 2011). O movimento feminista fez um caminho democrático para que pudesse abarcar as especificidades de cada mulher, evidenciando as perdas de direitos das mulheres durante toda a construção de nossa sociedade, as instituições que constroem a normatização e um fazer científico com pressupostos reguladores, que não permitem desviantes.

2.2 Tornar-se Mulher: o Feminismo de Simone de Beauvoir

A frase mais repercutida da teoria feminista, escrita por Beauvoir (1949) no segundo volume do livro *O Segundo Sexo*, diz sobre a constituição do que é ser uma mulher:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (Beauvoir, 1949, p. 11).

Ao fazer esta afirmação, a autora defende a ideia de que é a vida em sociedade e o contato com o outro que ditam a maneira que o ser humano deve agir, se comportar, se colocar no mundo, conforme o que se espera de seu sexo anatômico naquela civilização. Isto é, se já na primeira infância uma criança apresenta um comportamento sexualmente determinado, seguindo a construção social do que se espera de um menino ou de uma menina, seria pela influência de outrem.

Segundo Beauvoir (1949) a criança passa a reconhecer seu corpo, se separar dos objetos e ver sua imagem no espelho por volta dos seis meses de vida. Para a autora, até aproximadamente os 12 anos, a criança vê o corpo como um meio que possibilita a compreensão do mundo, sendo que a menina e o menino manifestam as mesmas capacidades físicas e intelectuais. Conforme cresce, o lugar que a criança ocupa na posição familiar muda; ela não é mais o centro das atenções, não recebe colo a todo o momento e não tem todos a seu dispor. Na tentativa de negar o afastamento da mãe, a criança passa a insistir na busca por acolhimento materno, aproximando-se inclusive de outros adultos.

Para a autora há ainda uma espécie de segundo desmame, que Beauvoir define como “menos brutal, mais lento do que primeiro, subtrai o corpo da mãe aos carinhos da criança” (Beauvoir, 1949, p. 12), em que as carícias com a criança passam a ser menos frequentes. Neste ponto, as meninas parecem privilegiadas a princípio, pois elas permanecem recebendo carinhos e cuidados por um tempo maior, justamente pela ideia de que a menina precisaria de maior proteção e atenção que o menino. Enquanto isso, o menino passa a ouvir que deve se comportar como um homem, e se afasta dos cuidados dos adultos, ganhando maior confiança deles. Para a autora: “É libertando-se dos adultos que ele conquista o sufrágio deles” (Beauvoir, 1949, p. 12), ou seja, ao se afastar desses cuidados, mostra que segue buscando a independência que se espera de um homem.

Outro ponto relevante aparece quando a autora faz referência aos órgãos sexuais das crianças. Enquanto mães e cuidadores valorizam o órgão sexual do garoto, o mostram, falam dele, o

órgão sexual das meninas não recebe atenção, como se fosse algo secreto. Beauvoir (1949) diz que essa supervalorização do pênis seria uma espécie de tentativa de compensação pelo segundo momento de desmame, mais evidente para os meninos; como se a exigência de independência dos meninos viesse pela ideia de serem mais fortes, superiores, e essa virilidade aparecesse como forma de encorajamento e motivo de orgulho para o menino, o que seria simbolizado pelo pênis.

Beauvoir (1949) afirma que, para a menina, a diferença sexual mais relevante está no fato de urinarem sentadas, ao passo que os meninos urinam de pé. Para o sexo feminino, o processo é, então, mais complexo. Segundo a autora, essa seria uma espécie de vantagem dos homens, que pode fazer com que a menina deseje o órgão masculino, no entanto, esse privilégio não seria relevante o suficiente para gerar um sentimento de inferioridade. Ao fazer referência à teoria psicanalítica freudiana, Beauvoir (1949) diz que, para a menina, a ideia de que a descoberta do pênis por si só geraria um trauma não condiz com a mentalidade infantil:

Os psicanalistas que supõem, segundo Freud, que a simples descoberta do pênis bastaria para engendrar um traumatismo, desconhecem profundamente a mentalidade infantil; esta é muito menos racional do que parecem imaginar; ela não põe categorias definitivas e não se embaraça com a contradição. (Beauvoir, 1949, p. 21)

No entanto, a autora parece concordar parcialmente com a ideia psicanalítica de que, durante a infância, a criança tende a acreditar na primazia do falo, entendendo que nas mulheres o órgão é cortado pelos pais. Porém, Beauvoir crê que a criança não vê a ideia de castração como uma punição:

Não sente essa ausência como uma falha; seu corpo é evidentemente uma plenitude para ela, mas ela se acha situada no mundo de um modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade. (Beauvoir, 1949, p. 16).

Beauvoir (1949) nos diz ainda que é a valorização dos pais, educadores e do ambiente social como um todo, que fazem com que o órgão masculino se torne um privilégio, e que a feminilidade seja caracterizada como passiva. O fato de essa ideia ser reforçada pelos pais e pela sociedade não dá a menina o incentivo de se assumir como um sujeito, e a coloca em posição de objeto, que vive em busca de agradar e satisfazer as necessidades e vontades de outrem.

Conforme a menina cresce e tem maior percepção do mundo em que vive, a superioridade masculina vai se reforçando à medida que entende que vivemos em uma sociedade construída por homens e para homens. Isso é evidenciado fortemente pelos grandes impasses que uma mulher, quando comparadas aos homens, encontra ao sair da bolha doméstica. Beauvoir (1949) acredita que

não é somente a descoberta do órgão sexual masculino que modifica a consciência que a menina tem de si, mas principalmente a percepção da posição superior que o homem ocupa na sociedade.

3 A Mulher e o Feminino Segundo a Teoria Psicanalítica Freudiana

Existem satisfações e segredos nas mulheres. Qual o segredo da mulher? Ela o carrega consigo e não precisa de um pênis (...). Tudo o que Freud nos diz do complexo de castração na mulher é verdade, mas não passa de metade da história da mulher. (Rivière, 1934)

Foi em 1890 que Sigmund Freud, um dos primeiros estudiosos a se dedicar aos impasses da histeria, iniciou o desenvolvimento da teoria psicanalítica. Nessa época, a histeria era compreendida como resultado da crise da feminilidade, vivida pelas mulheres no século XIX. Matéria prima dos primeiros estudos da psicanálise, a histeria se tornou objeto de estudos de Freud a partir dos atendimentos de Bertha Pappenheim, a famosa Anna O., realizados inicialmente por seu amigo Josef Breuer (1842-1925), médico clínico que, ao descrever o caso à Freud, apontou a precipitação de significativos sintomas corporais. Porém, foi apenas diante do caso de Srta. Elisabeth Von R., datado de 1892, que Freud, impulsionado pelo desejo de entender as possíveis relações entre sexualidade e histeria, realizou sua primeira análise integral de uma histérica.

De modo a compreender possíveis diferenças no desenvolvimento da menina e do menino e de como isso poderia levar ao desdobramento da histeria, Freud avança nos estudos sobre a sexualidade. Em Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Freud (1905) estabelece que é na puberdade que se consolida a elaboração do que é disposto como feminino e masculino, porém, segundo ele, ainda na infância é possível reconhecer tais disposições que ditam essas composições. É nesse momento de seus estudos que o autor propõe a teoria da sexualidade infantil e a existência de três fases da sexualidade — a oral, a anal e a fálica —, assim como o período de latência e o estágio genital, importantes para o desenvolvimento do masculino e do feminino segundo a psicanálise freudiana. Aqui nos atentaremos às consideráveis mudanças vividas na fase fálica.

De acordo com Freud (1905), é na fase fálica que a criança desloca a atenção para os órgãos genitais, o que resulta na descoberta das diferenças sexuais e em maiores desdobramentos da sexualidade infantil. É nessa etapa que se instaura o complexo de Édipo, fenômeno inconsciente produtor da subjetividade, dado no período da primeira infância e mobilizado por afetos, pulsões e representações ligadas aos pais. O complexo edipiano apresenta direcionamentos distintos em

meninos e meninas e é determinante na constituição do desejo e, conseqüentemente, no desenvolvimento sexual. Para Freud (1924), em a Dissolução do Complexo de Édipo:

O complexo de Édipo ofereceu à criança duas possibilidades de satisfação, uma ativa e outra passiva. Ela poderia colocar-se no lugar de seu pai, à maneira masculina, e ter relações com a mãe, como tinha o pai, caso em que cedo teria sentido o último como um estorvo, ou poderia querer assumir o lugar da mãe e ser amada pelo pai, caso em que a mãe se tornaria supérflua. (Freud, 1924, p.196)

O menino, segundo Freud (1905), no complexo de Édipo passa por escolhas mais fluidas e menos complexas que a menina, passando da rivalidade com o pai à identificação da mãe como primeiro objeto de amor, o que define o desejo sexual masculino. Para Freud (1905), esse é considerado o desdobramento normal do complexo edipiano.

Inicialmente o desenvolvimento da sexualidade da menina é comparado ao do menino, porém seu desenrolar se dá por meio de um confuso enredo. Segundo Freud, em Conferência XXXIII – Feminilidade (1933), no período que antecede o complexo de Édipo, a menina, assim como o menino, possui uma fixação materna, elegendo a mãe como o primeiro objeto de amor e tomando o pai como um rival incômodo. Nesse sentido, a sexualidade feminina inicia sua composição a partir de intensa ligação a um objeto do mesmo sexo, sendo esta ambivalente, já que a mãe é objeto de ilimitadas exigências e também, a responsável pela proibição de atividades sexuais (masturbação).

De acordo com Freud (1933), a menina, ao descobrir a diferença anatômica dos órgãos sexuais, constata que, como a mãe, ela é privada do pênis, assim a fantasia infantil a leva a crer que a falta do órgão tem um valor de rebaixamento, de punição. Essa descoberta de que a mãe — seu objeto de amor — não é uma mãe fálica, leva a menina a responsabilizá-la por essa falta, a rejeitá-la com ódio, reagindo à ausência do pênis com a angústia da castração. Segundo Freud (1933):

Seu amor estava dirigido a mãe fálica; com a descoberta de que sua mãe é castrada, torna-se possível abandoná-la como objeto, de modo que os motivos de hostilidade, que há muito se vinham acumulando, assumem o domínio da situação. Isso significa, portanto, que, como resultado da descoberta da falta de pênis nas mulheres, estas são rebaixadas de valor pela menina, assim como depois o são pelos meninos, e posteriormente, talvez, pelos homens. (Freud, 1933, p. 126).

Assim, segundo a teoria freudiana, a menina imagina ter sido castrada e sofre com a inveja ao pênis, o que leva a substituição do desejo de ter um pênis pelo desejo de ter um bebê junto ao pai, instaurando o complexo de Édipo na menina. É a esperança da restituição fálica pela

maternidade, a rivalidade com a mãe e o amor pelo pai que, associados a uma série de acontecimentos do cotidiano da menina, a levam ao encontro com a feminilidade. Segundo Maria Rita Kehl (2008) em *Deslocamentos do Feminino*:

Para Freud, é a decepção com a masculinidade imaginária que lança a menina na posição feminina, associada à passividade sexual (...), mas a passividade, assim como os recursos sedutores e encobridores (da castração) que ela constrói ao identificar-se com a mãe, e que constituem a feminilidade, revelam não uma desistência e sim apenas um adiamento da posse fálica. A feminilidade é um truque, e a posição feminina, um sacrifício temporário oferecido pela mulher freudiana ao homem em troca de um único interesse verdadeiro: o filho-falo. (Kehl, 2008, p. 196).

Nesta fase, de acordo com a teoria freudiana, se faz necessário notar que nos meninos a dissolução do complexo de Édipo é desencadeada pela ameaça da castração. Já nas meninas é a angústia de castração já consumada, que a introduz no complexo de Édipo, sendo esta uma tentativa de obter a restituição fálica.

Em consequência, após o complexo de castração, o superego é estabelecido. O superego assume posição estrutural no psiquismo do sujeito, sendo um controlador da moralidade, responsável pelo rigor da consciência. Com ele estabelecido as tendências incestuosas cessam. O superego, de acordo com Freud (1933):

O superego, que assim assume o poder, a função e até mesmo os métodos da instância parental, é, porém, não simplesmente seu sucessor, mas também realmente seu legítimo herdeiro. Procede diretamente dele, e verificaremos agora por que processo. Antes, porém, atentemos para uma discrepância entre os dois. O superego parece ter feito uma escolha unilateral e ter ficado apenas com a rigidez e severidade dos pais, com sua função proibidora e punitiva, ao passo que o cuidado carinhoso deles parece não ter sido assimilado e mantido. (Freud, 1933, p.68)

Porém, segundo Freud (1933), o superego feminino é mais frágil e maleável, pois, devido à inveja ao pênis, a menina busca se desligar do forte apego à mãe se refugiando na situação edípiana. Assim, as meninas permaneceriam no complexo de Édipo por tempo indeterminado, o abandonando de forma incompleta, o que levaria o superego a sofrer prejuízos, não alcançando a independência e amplitude que atribuiriam a menina sua relevância cultural (Freud, 1933).

Dando continuidade à teoria, Freud (1933) delineia que a menina teria três possíveis saídas a castração, determinando sua sexualidade, que seriam: tornando-se frígida e recusando a feminilidade, cobiçando o pênis do pai e assumindo a homossexualidade, ou por meio da maternidade, onde obteria a representação do falo pelo bebê, desenvolvendo assim a feminilidade.

Para Freud (1933), na primeira saída citada a menina se afasta da sexualidade devido a insatisfação da comparação de seu clitóris com o pênis. A segunda saída decorre do apego à masculinidade ameaçada e da fantasia de ser homem presente antes da descoberta das diferenças anatômicas. E a terceira saída se dá quando a menina toma o pai como objeto de amor e se identifica com a mulher que a mãe é por meio da maternidade, conseguindo alcançar assim a feminilidade.

Para Freud (1933), diferente do menino, que tem seu desenvolvimento sexual finamente delineado e preciso, a menina teria duas grandes tarefas durante o desenvolvimento da sexualidade: a de trocar de objeto de amor original na primeira infância, fator que exige grande gasto de energia psíquica, e a transferência de zona erógena na maturidade sexual, onde a menina abandona o clitóris como única zona erógena, e estende o prazer à vagina, tornando seu desenvolvimento ainda mais complexo. Na Conferência XXXIII – Feminilidade, Freud (1933) aborda que a feminilidade seria um enigma que a psicologia seria incapaz de solucionar. Para ele, devido à natureza peculiar do que é caracterizado como feminino, a psicanálise não buscaria compreender o que é uma mulher, restringindo sua busca às formas de desenvolvimento da mesma. Segundo Ernest Jones (1989), foi em um dito à princesa Marie Bonaparte que Freud evocou o que seria um dos grandes impasses de sua obra: “a grande questão, que nunca foi respondida e que ainda não sou capaz de responder, a despeito de meus trinta anos de pesquisa da alma feminina, é ‘Que deseja a mulher?’” (Jones, 1989, p. 416).

Freud (1926) em A questão da análise leiga: conversações com uma pessoa imparcial, ao abordar a sexualidade da mulher adulta como “continente negro” e ao postular, em 1933, na Conferência XXXIII – Feminilidade a maternidade como “feminilidade normal”, acabou, indiretamente, influenciando a posição de alguns psicanalistas quanto às aspirações das mulheres na modernidade. O autor trouxe ainda passagens como “Também consideramos as mulheres mais débeis em seus interesses sociais e possuidoras de menor capacidade de sublimar os instintos, do que os homens” (Freud, 1933, p.133), contribuindo com a visão de que a mulher é menos capaz e que possui condição inferior ao homem, este detentor de algo que escapa da mulher. Porém, se faz necessário observar que Freud manteve por vezes um ponto de vista conservador sobre as mulheres e o feminino, sobretudo devido à época a qual pertencia, o que não deixa de ser passível de crítica.

Nos estudos de Freud se torna claro que a conquista da feminilidade para as mulheres é mais embaraçosa e complicada do que a constituição da masculinidade para os homens, já que em seus escritos o feminino permanece atrelado a fantasiosos traços de identificação masculina, que foram insuficientemente recalcados. O famoso aforisma de Beauvoir (1949), presente no segundo volume

do livro *O Segundo Sexo*, no qual demarca que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1949, p. 11), parece traduzir bem o percurso do ser mulher para Freud, já que, segundo sua teoria, a mesma passa por uma árdua elaboração para ascender à posição feminina. A teoria freudiana, apesar de bem desenvolvida e complexa, deixa lacunas e abre questionamentos sobre os destinos da pulsão feminina: afinal, para Freud, a feminilidade se baseia no desejo de ser mãe ou no desejo de ser homem? São indagações como essa que levaram outros estudiosos da psicanálise a, mais tarde, darem prosseguimento nos estudos sobre o indizível do feminino.

4 A Mulher e o Feminino Segundo a Teoria Psicanalítica Lacaniana

Nesse campo poético, o objeto feminino é esvaziado de toda substância real.
(Lacan, 1959-60)

Jacques Lacan, grande nome da psicanálise, iniciou seus estudos psicanalíticos retomando a teoria freudiana e se dedicando assiduamente a revisitar termos e ideias elaboradas por Freud, as reformulando de forma rigorosa e precisa. Ao retomar a teoria freudiana a respeito do feminino, Lacan (1972-1973), no Seminário XX, ainda, ressalta que Freud, apesar de trazer à tona questionamentos acerca da constituição da mulher e de seu desejo, suscitou por vezes indagações e possibilidades que não foram levadas adiante.

No que diz respeito à sexualidade, Lacan trabalha a temática de forma distinta a abordada por Freud, deslocando a questão para além da diferença anatômica. Em *As mulheres e seus nomes: Lacan e o feminino*, Fuentes (2009) aborda que, para Lacan, as categorias de homem e mulher seriam semblantes baseados em atribuições do discurso cultural para dar conta do que, a princípio, não é por si só determinante.

De modo geral, para a psicanálise lacaniana, o real do sexo se articula ao falo, sendo este o que orienta o sujeito na partilha sexual. Em *A significação do falo*, Lacan (1958) aborda o falo não pela sua condição imaginária, enquanto imagem do órgão sexual masculino, mas como significante do desejo, estruturação sexual fundamental tanto para o homem quanto para a mulher. Segundo ele:

O falo é aqui esclarecido em sua função. Na doutrina freudiana, o falo não é uma fantasia, caso se deva entender por isto um efeito imaginário. Tampouco é, como tal, um objeto (parcial, interno, bom, mau etc.), na medida em que esse termo tende a prezar a realidade interessada numa relação. E é menos ainda o órgão, pênis ou clitóris, que ele simboliza. (Lacan, 1958, p. 696).

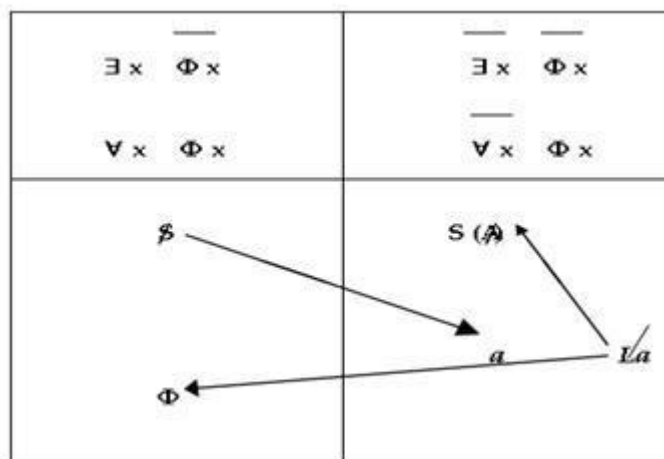
Dessa maneira, para Lacan (1958), os sexos se relacionam a partir da castração da função do falo, de sê-lo ou tê-lo. Ao falar da função constitutiva do falo, o autor coloca tal significante como aquele que aloca o sujeito em sua posição sexual e em sua existência, sendo este também um regulador de gozo: “O falo é o significante privilegiado dessa marca, onde parte do logos se conjuga com o advento do desejo” (Lacan, 1958, p. 692).

Considerando a lógica fálica, no que diz respeito à partilha sexual, Lacan (1972-1973), em O Seminário, livro 20: Mais, ainda, propõe a separação entre masculino e feminino por meio das modalidades de gozo. Segundo Lacan (1960), no Seminário, Livro 7: A ética da psicanálise, o gozo pode ser entendido como uma satisfação pulsional que independe do prazer, um movimento em busca de um objeto fora do significado. Em suas palavras:

Problema do gozo, visto que ele se encontra como que soterrado num campo central, com aspectos de inacessibilidade, de obscuridade e de opacidade, num campo cingido por uma barreira que torna seu acesso mais do que difícil ao sujeito, inacessível, talvez uma vez que o gozo se apresenta não pura e simplesmente como a satisfação de uma necessidade (besoin), mas como a satisfação de uma pulsão. (Lacan, 1960, p. 256).

Lacan (1972–1973), ao propor a teoria do gozo feminino e masculino, mantém tais termos como uma representação dialética entre duas modalidades de gozo distintos. Segundo Lacan (1972–1973) o primeiro deles, o gozo fálico, dito masculino, remete à submissão toda à lógica fálica e é aquele que, por ter uma exceção, forma um conjunto fechado, em que há Um. O outro é o gozo feminino, não-todo regido pelo falo e, que, portanto, não faz Um. Esta teoria da sexuação é formalizada por meio da lógica e da matemática, em que Lacan (1972–1973, p.84) apresenta a Tábua da Sexuação:

Figura 1.
Tábua da Sexuação



Fonte: Lacan (1972/1973, p. 84)

A Tábua da Sexuação (**Figura 1**) é dividida em quadrantes: o lado esquerdo faz referência ao homem e o lado direito, à mulher; o quadrante superior-esquerdo diz da possibilidade de existência do homem; enquanto o superior-direito, diz da possibilidade de existência da mulher. Já o quadrante inferior-esquerdo se refere à modalidade de gozo masculina; enquanto o inferior-direito se refere às modalidades de gozo feminino.

A parte superior refere-se às possibilidades de existência em relação à função fálica, sendo o lado esquerdo referente à posição masculina, e o direito à posição feminina, estas independentes do gênero. Atenta-se que a separação de homem/mulher, segundo Lacan (1972–1973), se deveria a semblantes, lugares construídos pela linguagem, e não por uma ideia biologicista; para o autor, todo ser falante se inscreve de um dos lados da tábua.

Lacan (1972–1973) orienta que a parte superior esquerda é caracterizada pela possibilidade de existência do homem frente à lei fálica, em que há um conjunto de todos os homens, que só pode se formar por existir uma exceção, pois para todos submetidos à castração, existe um que nega à função fálica. Essa exceção se baseia no mito Totem e Tabu, escrito por Freud (1913), em que há o Pai da Horda Primitiva, ao qual pertencem todas as mulheres e a função fálica não se inscreve, já que é uma exceção à castração. Ou seja, com a exceção do pai da horda, se faz possível a formação de conjunto homogêneo de gozo limitado, um gozo todo fálico. No lado direito da parte superior, segundo Lacan (1972–1973), não há uma exceção que negue a função fálica, e por essa razão, há a impossibilidade de formação de um conjunto universal do lado feminino.

Assim, segundo a teoria lacaniana, ao passo que os homens lidam com a identificação a um grupo, a mulher se constitui pela diferença. Esta é a razão pela qual Lacan (1972–1973), ressalta em O Seminário 20 que A mulher não existe, pois segundo sua teoria, ela é não-toda e a mulher não existe enquanto categoria universal, enquanto um conjunto com o qual todas se identifiquem, o que, no entanto, não impede a existência das mulheres de forma particular, uma a uma. Nas palavras do autor: “A mulher, isto só se pode escrever barrando-se o A. Não há A mulher, artigo definido para designar o universal. Não há A mulher, pois – já arrisquei o termo, e por que olharia eu para isso duas vezes? – por sua essência ela não é toda” (Lacan, 1972–1973, p. 79).

Lacan (1972–1973) ao se referir a inexistência d’A mulher, diz da não existência de um significante-mulher, comum à toda mulher, ao não fechamento de um conjunto. Esse importante

aforismo lacaniano resultou em diversas críticas feministas, como, por exemplo, quando Luce Irigaray diz: “A mulher não existe, mas a linguagem existe. Que as mulheres não existem nessa linguagem — uma linguagem — regida por um mestre, que ela ameaça — como uma espécie de “realidade pré-discursiva”? — que perturba sua ordem” (Irigaray, 1977, p. 89). Ou seja, para ela, a ideia de que as mulheres possam ser encaradas apenas uma a uma, seria uma estratégia com a finalidade de impossibilitar que a mulher alcance uma representação discursiva. Rafael Cossi (2016), alerta que:

Parece-nos que Irigaray lê Lacan literal ou concretamente. Se parece funcionar para seus propósitos políticos, pensamos que o imaginariza e não considera muitas outras possibilidades de leitura decorrentes do enunciado “A mulher não existe” [...]. (Cossi, 2016, p.45)

Ainda sobre a crítica de Irigaray, Cossi acrescenta: “Localizar o não-todo do discurso na mulher é uma forma de fazer com que a falta do indizível seja suportada [...]” (Cossi, 2016, p.45). Lacan (1972–1973), com este aforismo, cria um espaço de invenção, de liberdade, para que uma a uma as mulheres inventem sua existência singular enquanto mulher. No Seminário XX – Mais, ainda, o autor completa: “Além disso, é impropriamente que o chamamos a mulher, pois, como sublinhei da última vez, a partir do momento em que ela se enuncia pelo não-todo, não pode se escrever.” (Lacan, 1972–1973, p. 86). Portanto, para Lacan (1972–1973) é pela impossibilidade de se fazer um conjunto de mulheres, pela falta do significante que represente a mulher, que a mesma se constitui pela singularidade.

Já na parte inferior da Tábua da Sexuação, Lacan (1972–1973), diz das modalidades de gozo. De acordo com o que é expresso na parte inferior esquerda, o homem atinge a mulher por meio do objeto a, ou seja, por meio de uma relação fetichizada em que o homem se relaciona apenas com uma parte da mulher. Já o lado direito da parte inferior, segundo Lacan (1972–1973), faz referência ao gozo da posição feminina, um gozo outro, que não é complementar ou paralelo ao gozo masculino, mas sim suplementar, definido como um gozo não-todo. Assim, segundo a teoria lacaniana, aquele alocado na posição feminina goza não-todo com o falo. Parte deste gozo pode se referir à função fálica, se fazendo objeto do desejo para encontrar uma nomeação, mas há outra parte que não se nomeia. Lacan diz ainda que a própria mulher só sabe desse gozo o que experimenta: “Há um gozo dela, desse ela que não existe e que não significa nada. Há um gozo dela sobre o qual talvez ela mesma não saiba nada a não ser que o experimenta – isto ela sabe.” (Lacan, 1972–1973, p. 80).

Lacan, ao sintetizar esta parte da Tábua da Sexuação propõe o pensamento de que “Não há relação sexual” (Lacan, 1972–1973, p.64), nos mostrando que há duas modalidades de gozo que não se relacionam e não são proporcionais. Aqui, é preciso considerar que para Lacan (1972–1973) as posições de homem e de mulher são construídas discursivamente, e que não constituem um binário por não serem definições substanciais e se constituírem num jogo de linguagem. Para ele:

É que demonstra o discurso analítico, no que, para um desses seres como sexuados, para o homem enquanto que provido do órgão dito fálico - eu disse dito -, o sexo corporal, o sexo da mulher - eu disse da mulher, embora justamente não exista a mulher, a mulher não é toda - o sexo da mulher não lhe diz nada, a não ser por intermédio do gozo do corpo. (Lacan, 1972-1973, p. 14).

É importante ressaltar que, para Lacan (1972–1973), o que forma a sexualidade, ou seja, a combinação entre semblante, modalidade de gozo e tipo de fantasia é uma relação contingente. Por exemplo, um semblante feminino não exclui a possibilidade de um modo de gozar masculino, e vice-versa, sendo que esses modos de gozo não se anulam. Assim, tal combinação será determinada de acordo com o que a cultura organiza como gênero, a partir das versões imaginárias de masculinidade e de feminilidade, mas também conforme a relação que cada sujeito estabelece com o falo.

5 Contradições e Contribuições: Os Impasses entre Feminismo de Beauvoir e Psicanálise

Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. (Lispector, 1998)

Como pudemos constatar, a psicanálise freudiana, a teoria feminista de Beauvoir e a psicanálise lacaniana encaram e elucidam a formação da mulher de maneiras singulares e distintas. Em meio ao grande debate entre psicanálise e feminismo, que surge em 1920 e se intensifica nas décadas de 60–70, destacam-se críticas a aspectos centrais da teoria psicanalítica, sobretudo a superioridade masculina possivelmente observada na teoria de Freud (1933), exemplificada pela relevância que a dita inveja ao pênis teria na construção da subjetividade da mulher.

É inegável que Freud partilhava de certos preconceitos de sua época, mas é certo também que o autor foi um dos primeiros estudiosos a escutar mulheres, o que se iniciou a partir do caso de histeria de Srta. Elisabeth von R., datado de 1892. O precursor da psicanálise por vezes demonstrou ter um pensamento a frente de seu tempo, constatando, por exemplo, em 1933, que feminino e masculino seriam qualidades mentais, mas, contraditoriamente, em toda sua teoria da sexualidade,

considerou também que as meninas possuem um desenvolvimento inicial dito masculino, alocando o feminino em um segundo plano de desenvolvimento. O fato é que, a psicanálise freudiana, elaborada durante anos de estudo e prática clínica, subverte a ideia de sujeito universal, mas ainda assim não questiona o fato desse sujeito universal ser branco, europeu, burguês e do sexo masculino, e essa é por si só uma grande questão para o feminismo.

Apesar de posicionamentos distintos em seus discursos, em alguns momentos os pensamentos de Freud e Beauvoir se aproximaram, principalmente porque ambos compartilhavam um de seus principais objetos de estudo: o desenvolvimento da mulher. Freud (1933), apesar de dedicar anos de estudos a polaridade masculino-feminino, chegando a importantes constatações teóricas acerca do desenvolvimento feminino, afirmou que ainda assim não seria possível para a psicanálise descrever o que é uma mulher, sendo esta uma questão que elas mesmas deveriam solucionar ao desvendar os impasses presentes nesse desenvolvimento.

Cerca de duas décadas depois, Beauvoir, ao anunciar seu famoso aforisma “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1949, p. 11), vai ao encontro das considerações freudianas sobre a mulher, no entanto, levando o debate a outro patamar, deslocando a questão da submissão a disposições pulsionais para pensamentos que giram em torno das concepções sociais. A autora, ao dizer dessa inexistência de uma delimitação natural do ser mulher, amplia a discussão, mostrando que não há destino psíquico ou biológico que dê contorno ao que se qualifica como mulher e que a inferioridade feminina é algo construído socialmente, sendo intrinsecamente apoiada por aqueles que rodeiam a menina desde sua infância.

Enquanto para Freud (1933) a sexualidade feminina é um enigma, para Beauvoir (1949) a mulher seria construção social. Com o desenvolvimento da psicanálise, Lacan (1972–1973) levou a discussão sobre o feminino para além do que havia sido considerado até então; a partir da teoria lacaniana a mulher seria, então, impossível de se traduzir pela linguagem, seria o desconhecido, o indizível.

Conforme o que é exposto na teoria de Lacan (1972–1973) o foco dos estudos a respeito do feminino não estaria no tornar-se mulher, mas em como cada mulher cria a sua feminilidade e se torna singular. Quando o autor ressalta a não existência d'A mulher, as regras quanto à maneira de lidar com as questões femininas sofrem modificações; com a falta da existência de um modelo de mulher a ser seguido abre-se espaço para a liberdade de que, enfim, cada uma possa buscar sua própria maneira de lidar com o ser mulher. Tal colocação teórica lacaniana vai também ao encontro

com certas considerações de Beauvoir (1949), que em *O Segundo Sexo*, diz da necessidade de liberdade e reinvenção da mulher.

Assim, por meio dessas convergências e disparidades abordadas, se faz possível perceber que a psicanálise e o feminismo de Beauvoir são discursos que correm como ondas, que nem sempre se encontram, mas que em determinados momentos se aproximam. O fato é que, apesar de historicamente as teorias feministas e as psicanalíticas serem colocadas como ambíguas, em diversos momentos é perceptível que as mesmas consideram o feminino como algo indeterminável.

6 Considerações Finais

Por meio das revisões narrativas de literaturas feitas no presente trabalho, se faz perceptível que a psicanálise e o feminismo de Beauvoir, apesar de terem embates significativos, em diversos momentos se encontram ao se debruçar sobre uma mesma temática: a mulher e sua constituição. Como abordado, apesar das inúmeras contribuições e avanços teóricos, a psicanálise freudiana foi muito contestada por se desenvolver com base em aspectos biologicistas, priorizando, inicialmente, diferenças sexuais anatômicas. Freud, apesar de apresentar o corpo como uma construção inconsciente e irrestrita, em seus estudos sobre a sexualidade feminina-masculina, considerou a mulher um ser de desenvolvimento complexo e enigmático, que, quando comparado ao masculino, tem características menos fortuitas. Ao abordar a teoria falocêntrica de forma pouco clara, Freud deixou espaço para intensas críticas feministas.

Beauvoir, ao desenvolver seus estudos acerca do ser mulher, questiona justamente as limitações da ideia biologicista e descreve a mulher como resultado de uma formação cultural pouco igualitária, questionando sua submissão social e dando voz à luta pelos direitos que ainda não haviam sido alcançados. Lacan, ao retomar os estudos freudianos e reformular a teoria da sexualidade, leva a discussão à outra escala, descartando o biológico como determinante e considerando o pulsional. Para Lacan, a mulher seria indizível, algo que a linguagem não dá conta de alcançar, e por isso, é livre para encontrar significantes singulares. Tais pontuações se aproximam da ideia de liberdade do feminismo.

O encontro, em meados de 1920, entre a teoria psicanalítica freudiana e a eclosão do feminismo, assim como o embate do movimento feminista francês com a teoria psicanalítica lacaniana nos anos 60–70, geraram inúmeras discussões que afetaram os dois estudos, trazendo à tona questões relacionadas não só ao significante mulher, mas também implicações ético-políticas,

o que influenciou diretamente o desenvolvimento das teorias e suas posições atuais. Apesar dos distanciamentos, um ponto em que as teorias parecem corroborar é que um sujeito, para além da presença ou ausência de determinado órgão sexual, deve dispor de liberdade para desenvolver sua sexualidade. Além disso, se aproximam de forma considerável ao entender o feminino como algo indefinido, que se constrói de maneira singular e dispõe de nomeações.

Faz-se notável que a psicanálise freudiana e o feminismo, apesar dos conflitos, não se anulam. Porém, é perceptível também que os desdobramentos da teoria feminista aqui abordada estão mais próximos da teoria lacaniana, visto que para Lacan a mulher é o indeterminado, livre para encontrar seus significados, e masculino e feminino são semblantes, algo da ordem do fazer e não do ser, o que reafirma a ausência de uma definição do feminino.

O encontro entre a leitura clínica da psicanálise e a leitura política do feminismo exposto neste trabalho está longe de esgotar as possibilidades teóricas que buscam descrever e/ou determinar a mulher, mas traz uma união das elaborações de tais teorias acerca do feminino, considerando suas convergências e desencontros como embates determinantes para o desenvolvimento da psicanálise e dos feminismos atuais. Com o desdobrar dos anos, as teorias se tornam mais amplas e menos restritivas, o que é notável na teoria lacaniana, que procura estruturar os estudos freudianos trazendo a constituição da mulher para um lugar mais contemporâneo, com certa proximidade das considerações feministas, em que a mulher dispõe de liberdade para ser o que é: singular e indizível.

Referências

- Beauvoir, S. (1949). *O segundo sexo. Vol. I: Fatos e mitos*. (3a. ed.). Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (1949). *O segundo sexo. Vol. II: A experiência vivida*. (3a. ed.). Nova Fronteira.
- Cossi, R. K. (2006). *A diferença dos sexos: Lacan e o feminismo*. [Tese de doutorado] - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Freud, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: S. Freud. *Um caso de histeria, três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. (pp. 117-127). Imago.
- Freud, S. (1912-1913). Totem e Tabu. In: S. Freud. *Totem e Tabu; contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos*. (pp. 13-194). Imago.

- Freud, S. (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: S. Freud. *O ego e o id e outros trabalhos*. (pp. 189-199). (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. 19). Imago.
- Freud, S. (1926). A questão da análise leiga: conversações com uma pessoa imparcial. In: S. Freud. *Um estudo autobiográfico; inibições sintomas e ansiedade; a questão da análise leiga e outros trabalhos*. (pp. 173-148). Imago.
- Freud, S. (1931). Sexualidade feminina. In: S. Freud. *O futuro de uma ilusão; o mal-estar na civilização e outros trabalhos*. (pp. 229-251). Imago.
- Freud, S. (1933). Conferência XXXIII - Feminilidade. In: S. Freud. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos*. (pp. 113-134). Imago.
- Fuentes, M. J. S. (2009). *As mulheres e seus nomes: Lacan e o feminino*. [Tese de Doutorado] - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Garcia, C. C. (2011). *Breve história do feminismo*. Claridade.
- Horney, K. (1926). *A fuga da feminilidade*. In K. Horney, *Psicologia feminina*. Bertrand.
- Irigaray, L. (1985). *The Sex which Is not One*. (C. Porter & C. Burke, Trad.). Cornell University Press.
- Jones, E. (1901-1919). A maturidade. In: E. Jones. *A vida e a obra de Sigmund Freud*. Imago.
- Kehl, M. R. (2007) *Deslocamentos do feminino*. (2a ed.). Imago.
- Lacan, J. (1959-1960). *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1958). *A significação do falo*. In: *Escritos*. (pp.692-703). Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1972 - 1973). *O seminário. Livro 20: Mais, ainda*. Jorge Zahar Editor
- Tiburi, M. (2018). *Feminismo em comum: para todas, todes e todos* (7a ed.). Rosa dos Tempos.

Sobre as autoras

¹ **Julia Bertoni Guagneli** | juliabertonig@gmail.com | Psicóloga clínica graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Divinópolis.

² **Thayná da Silva Calderaro** | thayna_calderaro@hotmail.com | Psicóloga clínica graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Divinópolis.

Recebido em: 27/07/2021

Aceito em: 29/11/2021

A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências

Cristiana Clara Gouveia¹

Resumo

O presente estudo trata-se da influência da música no neurodesenvolvimento infantil, objetivando abordar tanto aspectos neurológicos quanto comportamentais, cognitivos e sociais. Este estudo realizou um levantamento bibliográfico de publicações feitas entre os anos 2000 e 2020, no idioma português, nas bases de dados Scielo e Pepsic. A partir da análise dos dados encontrados, foi possível concluir que cérebros de crianças que têm a música como estímulo ativo possuem alterações anatômicas em comparação às que não têm; e quanto mais cedo se inicia esta estimulação, melhores resultados são obtidos. Além disso, a música atua como uma importante influência social durante a formação da criança. Entende-se a necessidade de mais pesquisas voltadas a essa temática no campo da psicologia, trazendo a importância do uso da música como um rico instrumento na atuação do psicólogo.

Palavras-chave: Neuropsicologia; Música; Infância; Neurodesenvolvimento; Cérebro.

The influence of music on child neurodevelopment: Neuropsychological notes and narrative review of neurosciences studies

Abstract

The present study deals with the influence of music on child neurodevelopment, aiming to address its neurological, behavioral, cognitive and social aspects. This study carried out a bibliographic survey of publications between the years 2000 and 2020, in the Portuguese language, in the Scielo and Pepsic databases. From the data analysis, it was possible to conclude that the brains of children who have music as an active stimulus have anatomical alterations compared to those that do not; and the earlier this stimulation starts, the better results are obtained. In addition, music also acts as an important social influence during the child's education. It is important to have more research focused on this theme in the field of psychology, bringing the importance of the use of music as a rich instrument in the clinical practice of psychologists.

Keywords: Neuropsychology; Music; Childhood; Neurodevelopment; Brain.

¹ Universidade Estácio de Sá.

A música faz parte da humanidade desde tempos remotos e está presente em várias ocasiões, seja para celebrar momentos de felicidade ou de tristeza, marcar episódios importantes da vida ou, ainda, expressar de maneira artística questões que atravessam o social. Muitos se dedicam à música de modo a viverem como músicos ou aprendem a tocar instrumentos como prática de lazer. Esse envolvimento com a música pode dar-se desde a primeira infância e ser desenvolvido ao longo de toda a vida.

Sob uma perspectiva neurológica, a música ativa áreas neurais vinculadas especialmente ao sistema límbico, que envolvem as emoções, a memória, a linguagem e a aprendizagem do homem (Rocha & Boggio, 2013). Ao longo dos anos, pesquisadores têm realizado estudos voltados aos efeitos que a música tem sobre o cérebro, e o uso das neuroimagens tornou-se uma ferramenta importante na descoberta das áreas cerebrais envolvidas no processo musical. A Neuropsicologia, área de estudo dentro da grande área das Neurociências, estuda a relação anátomo-funcional entre o cérebro e o comportamento, além das disfunções possíveis nessa interação (Pegoraro, 2017). A partir dessa perspectiva, compreende-se que os aspectos neurobiológicos de funcionamento da criança estão intimamente ligados à sua contextualização em uma esfera sociocomportamental.

Segundo Muszkat (2012), os primeiros oito anos de vida da criança é o período mais sensível para o desenvolvimento das habilidades musicais. O estímulo musical provoca não apenas alterações na anatomia cerebral, tendo em vista a capacidade de neurogênese a partir dos efeitos do treinamento da música no cérebro, mas também vínculos associados aos aspectos sociais, à criatividade da criança, à facilidade em resoluções matemáticas, além do desenvolvimento da linguagem de forma significativa. Conforme explica Mattos Junior (2014, apud Rambo et al., 2018, p. 9), na faixa até os três anos de idade, o ato de cantar melodias simples contribui para o desenvolvimento da percepção auditiva da criança. Segundo Strapazzon (2009, apud Rambo et al., 2018, p. 9), um ambiente rico em estímulos facilita o aprendizado e o desenvolvimento da linguagem de expressão da criança, além de sua linguagem oral.

Os sons e estímulos direcionados à criança desde o período gestacional em que ela ainda está em período de formação de seus aparatos biológicos, também influenciam na formação perceptiva da criança. Alguns estudos relatam que já nascemos com a capacidade do ouvido absoluto, no entanto, se não há estimulação contínua, é retida apenas a capacidade do ouvido relativo para aspectos mais usuais no cotidiano (Andrade, 2004). Pode-se, assim, observar tamanha relevância dos estudos neurocientíficos na análise dos efeitos da música no desenvolvimento

infantil, especialmente para a Neuropsicologia, tendo em vista que esta ciência abarca a relação neuro-comportamental do indivíduo e suas implicações.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral abordar a influência da música no desenvolvimento da criança tanto em aspectos neurológicos quanto comportamentais, considerando o âmbito social. Em paralelo a isto, pretende-se abordar neste estudo, de modo a abranger como objetivos específicos, aspectos sobre quais áreas neurais são estimuladas quando estão em contato com a música, de forma a entender em que outras possíveis situações essas mesmas áreas são ativadas. Com base em estudos das Neurociências a respeito da influência da música no cérebro, tratar-se-á também a respeito da diferença entre crianças musicas e não-musicas, buscando compreender de maneira específica se essas crianças possuem áreas cerebrais mais desenvolvidas em comparação às que não possuem participação ativa na música. Além disso, outro fator importante que aparece nesta pesquisa é com relação ao início da aprendizagem da música, tendo em vista o tempo precoce ou mais tardio e qual o impacto disso no cérebro da criança.

2 Método

Trata-se de um estudo qualitativo de revisão narrativa. A coleta de dados se deu por meio de fontes bibliográficas sobre pesquisas relacionadas à música sob a ótica das neurociências, publicados no período entre 2000 a 2020, no idioma português, por meio de busca nas bases de dados Scielo e Pepsic. Os descritores utilizados para busca dos artigos foram: cérebro, cognição, neurociências, neurodesenvolvimento, neuropsicologia, psicologia, criança, música, educação musical e musicoterapia.

Para direcionar esta revisão narrativa, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: quais são os resultados dos artigos científicos nas áreas das neurociências sobre a influência da música no desenvolvimento da criança? Além disso, o problema levantado neste trabalho teve como propulsor o questionamento de como tais crianças lidam com suas situações cotidianas, como atividades escolares, por exemplo, que demandam uma resolução lógico-estratégica de enfrentamento, levando em conta seu desempenho aplicado à situação. Apesar de levar em consideração a subjetividade de cada indivíduo, buscaram-se semelhanças tanto neurológicas quanto comportamentais advindas dessa interação com a música, entre as crianças classificadas como musicas.

Foram encontrados sete artigos que abordam a relação entre a música e as neurociências, sendo um deles no idioma inglês, e portanto, eliminado de acordo com o critério de busca aqui

determinado. Dessa forma, foram totalizados seis artigos para discussão e análise do tema. Ao longo da discussão, outras fontes de estudos foram abordadas e apontadas como meio de enriquecer o assunto. Os artigos encontrados tratam de temas como a percepção musical, tonalidades musicais, as áreas cerebrais desenvolvidas quando estimuladas pela música, os impactos da musicoterapia como intervenção psicológica e os efeitos causados pela música no neurodesenvolvimento da criança, ainda durante a gestação.

3 Resultados e Discussão

3.1 Influências da música no desenvolvimento da criança

Com base nos artigos encontrados na busca de material bibliográfico, descrita no Método deste estudo, foi possível constatar o potencial de estímulo da música durante o neurodesenvolvimento da criança. Oliveira et al. (2016) trazem a importância da estimulação musical já no período pré-natal. Os autores abordam estudos realizados e dados quantitativos de resultados de uma pesquisa envolvendo a exposição de grávidas a estímulos musicais. Esses estudos apresentaram como o som da música pode ter interferências positivas no processo do neurodesenvolvimento da criança ainda no período gestacional, e em contrapartida, o que o som de ruídos pode causar negativamente nesse mesmo processo. Ainda de acordo com Oliveira et al.:

As condições ambientais pré-natais afetam o desenvolvimento do feto. [...] A musicoterapia durante a gravidez estimula o desenvolvimento cerebral do feto, melhora a aprendizagem temporo-espacial e habilidade motora (andar e sentar) da criança. Além disso, reduz o stress e ansiedade materna, e tem múltiplos efeitos endócrinos como aumento dos níveis de cortisol e hormona de crescimento.

A estimulação pré-natal musical tem como consequência o aumento da neurogenesis do hipocampo [...], área do cérebro com plasticidade que está envolvida na aprendizagem, memória, ansiedade e regulação de stress.

Por outro lado, o ruído ambiental afeta negativamente o desenvolvimento, causando problemas psicológicos e psicossomáticos. [...] Deste modo, a estimulação vibroacústica adequada por exposição musical altera o comportamento fetal sendo transmitido para o período neonatal. A música é uma intervenção não-invasiva, culturalmente aceita, que modifica as emoções humanas [...]. Deste modo, é sugerido que a música e o ruído durante a gravidez são fatores importantes que influenciam o desenvolvimento cerebral. (Oliveira et al., 2016, p. 160-161).

A fase inicial de desenvolvimento da criança está mais receptiva à aquisição de aprendizagem, tanto cognitiva quanto motora. Segundo Ilari (2003), o aprendizado instrumental, a

composição e a improvisação musical também têm papel importante no neurodesenvolvimento da criança, já que por meio destes é possível desenvolver sistemas de atenção, memória, orientação espacial, habilidades motoras e capacidade do pensamento superior. Tendo contato com aprendizado musical de forma grupal, é possível também articular o desenvolvimento do sistema de pensamento social. Sendo assim, a estimulação musical se faz benéfica ao neurodesenvolvimento infantil, tendo em vista que o cérebro da criança está em fase de formação.

Em seu estudo acerca da relação entre a música e a cognição, Pederiva e Tristão (2006) trouxeram a discussão a respeito do tempo inicial de estudo da música. Quanto mais cedo a criança entrar em contato com a música, melhor será sua capacidade de memorização sonora, funcionando também como forma de exteriorização de sentimentos e emoções, além de apontar ganhos cognitivos e no desenvolvimento intelectual. De acordo com os autores, “maior será o seu conhecimento armazenado na memória sonora, quanto mais tipos de sons a criança ouvir, o que pode também ser ampliado se a criança praticar um instrumento musical” (p. 88).

Em valor terapêutico, dentro da musicoterapia, a música é trazida como intervenção e seu uso acarreta ganhos no desempenho de habilidades cognitivas e sociais das crianças e no processo de aprendizagem (Anjos et al., 2017). Além disso, a música apresenta-se como recurso terapêutico para crianças com Transtorno do Espectro Autista, dentre outras condições. Por despertar emoções e sentimentos, já que estimula áreas neurais relacionadas a essas vertentes, a música pode atuar como intervenção direta em tratamentos psicológicos, em situações de estresse e ansiedade, por exemplo. Dessa forma, é possível constatar o quanto a música pode servir de ferramenta acessível e eficaz durante o tratamento de crianças atípicas, ou seja, acometidas de algum transtorno mental ou do desenvolvimento, além de ser um meio de interação para aquisição de habilidades importantes que acarretam ganhos cognitivos no processo de desenvolvimento da criança.

3.2 As áreas neurais ativadas pela estimulação da música

As principais áreas neurais estimuladas quando o cérebro está em contato com a música são os gânglios basais, o córtex pré-motor dorsal e a área motora suplementar. Com relação ao processamento melódico, o hemisfério direito tem predominância, já com relação ao processamento da linguagem, o hemisfério esquerdo é o que predomina (Rocha & Boggio, 2013). Algumas dessas áreas também estão intimamente ligadas ao processo de ativação das emoções primárias, estudadas pelo psicólogo Paul Ekman, sendo elas a felicidade, a tristeza, o medo, a raiva e o nojo (Ekman, 2003). Ao estudar as áreas de ativação de algumas dessas emoções e o sistema envolvido na liberação dos hormônios atuantes em cada uma dessas emoções, percebe-se que têm semelhança às

áreas ativadas quando o indivíduo está em contato com a música. É possível inferir que este fato se dá porque a música é um estímulo que desperta sensações internas subjacentes ao estado emocional do indivíduo, tendo consequências, é claro, no processo cognitivo, mais especificamente a nível cerebral (Dorneles, 2014).

Das áreas cerebrais envolvidas no processo de percepção musical, apresentam-se: o corpo caloso, que em cérebro de músicos possui maior massa cinzenta em comparação aos cérebros de não-músicos (Rodrigues et al., 2013); o hipocampo relacionado à memória, que pode conseqüentemente envolver sentimentos relacionados a situações de experiências vividas em determinados momentos da vida do indivíduo, ao fazer a assimilação no momento de captação da música, além de claro, atuar na memorização do processo musical em si (Oliveira et al., 2016); centros límbicos de recompensa, tais como Amígdala, Septo, Nucleus Accumbens, que funcionam como vias de transmissão dos neurotransmissores de Dopamina, Serotonina, Norepinefrina e Endorfina, que causam efeitos das emoções de alegria no indivíduo; e tálamo, como receptor de informações (Antunha, 2010). Com relação aos lobos, ao serem estimulados pela sonoridade musical, os lobos temporais atuam na captação da audição dos sons emitidos; o lobo occipital, com seu córtex visual, atua na leitura musical de partituras; lobos parietais atuam na transformação visual para a sonoridade da música (Pederiva & Tristão, 2006; Silva et al., 2013).

Em síntese, há o entendimento de que a música envolve todo o cérebro, já que a formação melódica da música e a percepção musical do indivíduo dependem de áreas que estão em ambos os hemisférios desse órgão vital. Pensando no cérebro da criança, esses estímulos são fundamentais para uma formação sadia das múltiplas áreas neurais, contribuindo sobremaneira para sua cognição, além de ter efeitos no contexto social da criança, já que suas ações serão feitas com base em sua formação tanto cognitiva-biológica quanto no aspecto emocional-psicológico.

3.3 A música e sua interação com o cérebro

Ao longo dos séculos, o conceito musical foi sendo entendido sob diferentes perspectivas. Atrelada à matemática, à linguagem e à religiosidade, a música perpassa momentos históricos distintos, marcados por peculiaridades de cada época que, no entanto, possuíam em comum o despertar de emoções incitadas por essa importante ferramenta. Por muito tempo, foi vista com o poderio sobrenatural de expulsar espíritos maus que levavam o corpo ao adoecimento, além de promover catarse.

Físicos e Matemáticos atrelaram a música às leis matemáticas que regem o universo. Pitágoras, por exemplo, articulou a música em uma de suas teorias, “Harmonia das Esferas”, que tratava da relação da harmonia entre algumas notas musicais com a harmonia e equilíbrio existentes nas órbitas entre os corpos celestes (Andrade, 2004). Mais que um produto sonoro, a música está intrinsecamente relacionada ao saber expresso de sua época, da evolução científica, das relações sociais e transmissão de saberes. De acordo com Muszkat,

pele fato de a música estar, historicamente, inserida no campo das artes, com toda a conotação cultural e simbólica [...] O fazer musical encerra e integra as funções do sentir, do processar, do perceber em estruturas ou em estética de comunicação que é, por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem. [...] Assim, não é de se estranhar que a evolução da estética musical do ocidente esteja intimamente relacionada com a evolução do pensamento científico de maneira indissociável. (Muszkat et al., 2000, p. 71)

Música, portanto, é linguagem, é ferramenta de comunicação com signos próprios, é instrumento cultural que suscita carga emocional e reflexiva, transmitindo mensagens que podem perdurar por gerações. Além disso, é um complexo estrutural, composto por harmonia, melodia e ritmo. Verdadeira fonte de ricos estímulos que, quando em contato com o cérebro, ativa diversas áreas que se relacionam e interagem entre si, obtendo como respostas no indivíduo experiências perceptuais no âmbito subjetivo-psicológico e biológico de seu organismo.

Nesse seu processo de envolvimento na interação com o cérebro, a música estimula e integra diversas áreas, tanto as primárias, quanto as secundárias e terciárias, envolvendo um sistema neuropsicológico que contribui para diversas impressões sensoriais. Áreas relacionadas à memória, que remetem ao indivíduo experiências marcantes em sua vida, áreas envolvidas com a linguagem, audição, visão, motricidade, aprendizagem e, principalmente, as áreas límbicas que provocam as emoções, estão presentes nesse processo de estimulação.

Segundo Muszkat (2012 apud Pegoraro, 2017, p. 12), “a atividade musical mobiliza o neocórtex, cerebelo, tronco cerebral e a amígdala cerebral, além do núcleo accumbens que está relacionado ao sentido de prazer e recompensa”. Os giros temporal esquerdo, frontal esquerdo, frontal superior, pós-central direito, as áreas frontais inferiores e a ínsula do hemisfério esquerdo (dominante) e área de Broca também estão envolvidos nos processos de reconhecimento tonais da música, por exemplo (Muszkat et al., 2000, p.72).

Ambos os hemisférios direito e esquerdo do cérebro possuem envolvimento com o processo musical, diferentemente da uma visão tida anteriormente nos estudos neurocientíficos. Ou seja, a música envolve todo esse importante órgão do Sistema Nervoso Central. Sabe-se que o cérebro, em

especial, comanda todo o funcionamento do corpo e é através das sinapses entre os neurônios que as informações necessárias são disparadas para ativação de determinados hormônios, em determinadas situações, movendo um conjunto de áreas neurais atuando diretamente no corpo e conseqüentemente, no organismo e comportamento do indivíduo (Rodrigues & Ciasca, 2010).

Com base em estudos científicos, foi possível perceber alterações anatômicas dos cérebros de indivíduos músicos e não-músicos. Mediante a capacidade de plasticidade cerebral em sofrer alterações sob determinado estímulo constante, o efeito que a música tem sobre o cérebro de um músico que se dedica ao estudo dela em sua totalidade, além da prática de instrumentos musicais, foi observado por pesquisadores que, por sua vez, os cérebros dos músicos apresentam maior representação cortical da área responsável pelo controle dos movimentos da mão não-dominante e que o corpo caloso se apresenta maior. Até mesmo entre a categoria dos músicos, os que tiveram contato com a música antes da idade dos sete anos apresentaram um substrato anatômico do corpo caloso maior, em relação aos que iniciaram mais tardiamente (Pegoraro, 2017). Além do corpo caloso, o córtex motor e o cerebelo também se apresentam com alto desempenho, em comparação ao cérebro de não-músicos (Rocha & Boggio, 2013). Neste sentido, o aprendizado da música pode desenvolver habilidades neuroplásticas, claramente vistas nesses estudos. A esse respeito, Rodrigues et al. (2013, p. 16) afirmam em seu artigo sobre os efeitos do treinamento musical no cérebro que:

O aprendizado musical é capaz de desenvolver habilidades gerais, como atender rapidamente a informações temporais, detectar agrupamentos temporais, desenvolver atenção a várias formas de sinais, aprimorar a sensibilidade emocional e a expressividade e desenvolver habilidades motoras finas. Logo, efeitos positivos de transferência para domínios não-musicais poderiam também ser únicos para os indivíduos que aprendem música. A música, portanto, é um estímulo que abrange um complexo processo neural, cognitivo e comportamental, sendo capaz de desenvolver no indivíduo habilidades que contribuirão para uma melhor desenvoltura nas atividades desempenhadas. (Rodrigues et al., 2013, p. 16)

3.4 O neurodesenvolvimento infantil

Acerca do desenvolvimento global da criança, far-se-á menção necessária de conceitos abordados nos estudos de dois teóricos importantes no assunto - Jean Piaget e Levy Vygotsky - para uma melhor compreensão de como ocorre o funcionamento, de maneira geral, do desenvolvimento infantil e como o ambiente pode contribuir nesse desenvolvimento, incidindo inclusive sobre o aparato biológico da criança.

O teórico Jean Piaget realizou um estudo que contribuiu sobremaneira para a compreensão de como se dão os estágios de desenvolvimento da criança em seu processo cognitivo, englobando tanto o pensamento quanto a linguagem e a afetividade. Para Piaget, as idades de cada estágio não são rígidas, podendo apresentar variações, mas em linhas gerais, mantém certo padrão (Barros, 1988, p. 87). De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento infantil se dá nos seguintes estágios: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, todas por meio da interação social e do ambiente em que a criança está inserida (ibid). Ocorre que, durante esses estágios, a criança vai formando o seu conhecimento do meio e desenvolvendo suas habilidades motoras; o seu processo cognitivo vai se aprimorando e a capacidade de um pensamento mais complexo e abstrato vai sendo formada nos estágios finais. É importante ressaltar que as passagens por esses estágios vão sendo moldadas a partir dos estímulos que lhe são apresentados e por meio da interação social, sendo estes fatores fundamentais no desenvolvimento.

São nos dois últimos estágios que a criança apresenta-se capaz de realizar operações lógicas e infralógicas e abstrações para pensamentos mais complexos. Mostra-se capaz de realizar operações lógico-matemáticas, além de fazer abstrações racionais para discussões e também de ouvir o discurso do outro – fato que marca a quase extinção do egocentrismo, conceito presente nas fases iniciais do desenvolvimento, segundo Piaget (Souza & Wechsler, 2014). Com relação ao desenvolvimento da inteligência da criança, Piaget aborda os conceitos de assimilação e acomodação atrelados ao processo de adaptação dos conceitos aprendidos pela criança durante seu desenvolvimento e amadurecimento. Sendo assim, de acordo com o teórico,

Se chamarmos acomodação ao resultado das pressões exercidas pelo meio, podemos então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. (Piaget, 1970 apud Munari, 2010, p. 30) [...] Ora, no que diz respeito à inteligência tanto na sua forma reflexiva como na sua forma prática, voltamos a encontrar este fenômeno duplo da totalidade funcional e da interdependência entre organização e adaptação (ibid, p. 31) [...] A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precedeu. Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (ibid, p. 33).

Dessa forma, o processo de aprendizado e aquisição dos processos de habilidades cognitivas dão-se por meio da estimulação ambiental na qual a criança está inserida. Apesar de ter condições

biológicas prévias para tais, o desenvolvimento dessas habilidades ocorre devido ao estímulo a ela apresentado de maneira gradual, auxiliando, portanto, no processo de assimilação do objeto e acomodação do novo conhecimento.

Outro teórico que realizou estudos que se tornaram referências para o entendimento acerca do desenvolvimento infantil foi Vygotsky, com sua teoria Sociointeracionista, segundo a qual, o desenvolvimento acontece por meio das relações sociais, através dos meios de interação e mediação. Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança se dá a partir dos processos de internalização de conceitos, feitos por meio das relações sociais que promovem o aprendizado. Não basta ter somente o aparato biológico, tendo em vista que os recursos do meio necessários para obtenção do aprendizado não virão a ela sem o intermédio de outrem que lhe passe o conhecimento.

Dessa maneira, Vygotsky aborda um conceito-chave em sua teoria, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP diz respeito à área potencial que medeia a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real e atual da criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente (Fino, 2001). Ou seja, o ser humano possui a capacidade de desenvolvimento intelectual, no entanto, é por meio da interação e dos estímulos a ele apresentados, que as habilidades e conhecimento vão sendo efetuados ao longo do processo. De acordo com Vygotsky:

Na fase inicial o esforço da criança depende, de forma crucial, dos signos externos. Através do desenvolvimento. Porém, essas operações sofrem mudanças radicais: a operação da atividade mediada (por exemplo, a memorização) como um todo começa a ocorrer como um processo puramente interno. Paradoxalmente, os últimos estágios do comportamento da criança assemelham-se aos primeiros estágios de memorização, que caracterizavam-se por um processo direto. A criança muito pequena não depende de meios externos; ao invés disso, ela usa uma abordagem "natural", "eidética". Julgando somente pelas aparências externas, parece que a criança mais velha começou, simplesmente, a memorizar mais e melhor; ou seja, que ela, de alguma maneira, aperfeiçoou e desenvolveu seus velhos métodos de memorização. Nos níveis mais superiores, parece que ela deixou de ter qualquer dependência em relação aos signos. Entretanto, essa aparência é apenas ilusória. O desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. (Vygotski, 1991, p. 40)

Em síntese, a estimulação ambiental produz na criança um desenvolvimento maior no cérebro, e quanto mais estímulos a criança recebe, maior é a capacidade de organização de trabalho dos neurônios, aumentando a possibilidade de aprendizados mais complexos e a resolução de

problemas. Além disso, há mudanças nos aspectos estruturais do ponto de vista anatômico do cérebro, pois há alterações no tamanho das células e no diâmetro dos vasos sanguíneos que irrigam o córtex, causando, portanto, alterações químicas neste órgão (Barros, 1988, p. 48).

3.5 Comparativos cerebrais entre crianças músicas e não-músicas e o início da aprendizagem musical

Mediante os resultados e os dados encontrados nos estudos trazidos, pode-se constatar que quanto mais cedo se inicia o contato com a música, mais se desenvolvem as capacidades cognitivas de habilidades tanto musicais quanto de memória e de aprendizagem, além de habilidades matemáticas. Crianças que iniciam seu contato com a música em idade tenra desenvolvem uma capacidade de armazenamento, assimilação e memória sonora mais apurada em comparação às demais. Essa capacidade pode ser aumentada se a criança praticar algum instrumento musical (Pederiva & Tristão, 2006).

De acordo com Rodrigues et al. (2013), foi observado em estudos científicos que músicos apresentaram maior representação cortical da área responsável pelo controle dos movimentos da mão não-dominante. O corpo caloso também se apresentou maior, e até mesmo entre os músicos, os que tiveram contato com a música antes da idade dos sete anos, apresentaram um substrato anatômico do corpo caloso maior em relação aos que iniciaram mais tardiamente (Rodrigues et al., 2013). Além do corpo caloso, o córtex motor e o cerebelo também se apresentam com alto desempenho, em comparação ao cérebro de não-músicos (Rocha & Boggio, 2013).

Com relação à lateralidade dos hemisférios em processo de estimulação musical, há uma predominância de citação nos artigos sobre o hemisfério esquerdo do cérebro relacionado ao processo musical que envolvem duração, sequência e ritmo. No entanto, não é apenas esse hemisfério que mantém o domínio da música no aspecto cerebral. O hemisfério direito mostra-se relacionado a habilidades e percepção musicais, que envolvem melodia, timbre, sonoridade e intensidade. O fato do corpo caloso se mostrar com maior substrato neural no cérebro de músicos em relação ao cérebro de não-músicos é entendido pela questão de que essa interação entre os hemisférios se dá de maneira mais ativa, já que ao perceber o estímulo musical, interpretá-lo e reproduzi-lo diretamente em um instrumento musical, por exemplo, ambos os hemisférios atuam na participação desses processos e é justamente o corpo caloso que faz a conexão entre eles (Rodrigues et al., 2013). De acordo com Ilari (2003),

Enquanto o não-músico processa informação musical primordialmente no hemisfério direito do cérebro, o músico treinado processa informação musical

nos dois hemisférios, e apresenta uma quantidade maior de conexões entre os hemisférios durante as atividades de escuta musical, o que indica uma escuta analítica (Ilari, 2003, p. 9).

A faixa etária entre os oito e dez anos de idade, aproximadamente, é o período mais sensível ao desenvolvimento das habilidades musicais da criança (Ilari, 2003; Muszkat, 2012; Rodrigues et al., 2013). Um ambiente rico em estímulos favorece a aquisição cognitiva e, no que diz respeito à música, fonte de ricos estímulos a nível cerebral, ela é capaz de facilitar o campo lógico da criança, o desenvolvimento do raciocínio abstrato, um maior grau de neurogênese, ou seja, formação de novos neurônios, a ativação de neurônios espelho e o desenvolvimento da fala (Muszkat, 2012; Rambo et al., 2018). Ainda de acordo com Ilari (2003), durante a idade escolar do indivíduo, a música exerce também função secundária de aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura.

O treinamento musical, que é a exposição aos estímulos sonoros da música e a constância nos estudos teórico-práticos, é capaz de desenvolver diversas áreas importantes do cérebro. Considerando a capacidade neuroplástica que temos, a música se apresenta como ferramenta potencializadora para a formação de novas conexões neurais, o aumento de substrato neural e, em se tratando de sua prática precoce, um melhor desempenho no neurodesenvolvimento infantil (Silva, 2017). Dessa forma, é possível perceber a importância da música na formação da criança, tanto em aspectos biológicos quanto sociais. A música é formadora de elos sociais, é meio de transmissão de sentimentos, é forma de comunicação entre diferentes grupos. Ela concede possibilidades de treinar nosso cérebro para aprender novos idiomas; trabalhar raciocínio lógico e habilidades matemáticas, e instruir-se no entendimento e na leitura das partituras musicais. A música se mostra como estimulação propícia na fase de aprimoramento da coordenação motora ampla e fina da criança, pois nos seus primeiros anos de vida, ela realiza tentativas de sincronizar seus movimentos à percepção sonora captada. Ou seja, quanto mais cedo a criança é exposta à música, melhores resultados são obtidos durante sua formação, especialmente no aspecto neurológico.

3.6 Atuação da música no campo da Psicologia

Levando em consideração os benefícios da música no cérebro e as implicações diretas de seus efeitos na vida dos indivíduos, mais especificamente no processo de desenvolvimento infantil, faz-se necessário analisar como se dá sua atuação na Psicologia, relacionando-a como prática terapêutica com base nas neurociências. Diante dessa premissa, em linhas gerais, alguns estudos feitos a respeito do uso da música como ferramenta terapêutica trouxeram perspectivas positivas,

embasando-se nos resultados obtidos. Segundo Ito (2018), um estudo realizado em 2013 mostrou que a musicoterapia aplicada a grupos de idosos diagnosticados com Alzheimer obteve redução do nível de estresse, melhora na condição emocional, evocou emoções positivas e gerou uma maior redução dos sintomas comportamentais e psicológicos da demência.

Trazendo para o contexto da faixa etária entre crianças e adolescentes, os benefícios da música na atuação do campo psicológico se dão tanto nos aspectos neurológicos, conforme visto anteriormente, como também no processo de subjetivação do indivíduo, nas implicações em aspectos sociais e afetivos, além de contribuir como ferramenta de promoção de potencialidades pelo profissional psicólogo em seu campo de atuação. Neves e Souza (2017) fizeram um estudo com alunos de uma turma especial de recuperação, em uma escola que adotou essa medida educativa. O trabalho feito pela psicóloga-pesquisadora na escola, através da música, obteve resultados positivos em relação ao comportamento e à interação dos alunos, o que pôde ser percebido pelo interesse despertado neles, que antes se mostravam desmotivados à participação nas aulas de maneira geral devido à rotulação negativa imposta na classe de recuperação. A partir do trabalho desenvolvido, houve mobilização para discussões participativas, maior senso de criticidade a questões sociais, envolvimento com as atividades e formas diversas de expressarem seus sentimentos e pensamentos através da música como instrumento de vínculo social. Ao longo do projeto, a psicóloga envolveu os alunos através da relação com a música, uns com os outros e também com os professores, que por sua vez, notaram a diferença positiva na turma e também adotaram novas formas de aplicar a arte em suas aulas.

Outro estudo também de aspecto social foi um projeto feito em uma ONG com um grupo de crianças moradoras de uma mesma comunidade (Zanella et al., 2004). Através da instrumentalização da música e apresentação de diversos estilos musicais que foram sendo trabalhados durante as oficinas, o vínculo tornou-se forte entre o grupo, além de ter a participação da música como ferramenta ativa na constituição daqueles sujeitos em desenvolvimento. Através desse projeto, foi possível conhecer a realidade de crianças e adolescentes que vivem em “situação de risco” e provocar reflexões e debates incitados por meio da música nesse grupo. Esse vínculo foi ainda mais duradouro e fortalecido com a música, pois havia uma resistência das crianças e da ONG, uma vez que outros projetos haviam sido iniciados, mas os organizadores abandonaram as turmas. Ao verem o engajamento dos psicólogos em promoverem esse espaço, as crianças tiveram maior aceitação e, ao se empenharem, puderam relatar seus aprimoramentos tanto musical, quanto de interação umas com as outras. No artigo de Carvalho e Têrziz (2009), que também trouxe dados sobre o uso da música junto a grupos de crianças, foi possível concluir que:

O manejo de instrumentos musicais facilitou a técnica de grupo de psicodiagnóstico, onde as crianças puderam expressar seus sentimentos e se conscientizarem deles, fazendo com que atingissem o sentimento de pertinência grupal, que elaborassem suas inibições, que ampliassem sua capacidade de sociabilidade e que fortificassem seu ego. (Carvalho & Térciz, 2009, p. 1)

Dessa forma, é possível perceber a força da música como uma ferramenta capaz de fortalecer laços afetivos, como um meio de interação, criticidade e potencialização das funções psicológicas superiores. Através da musicalização, as crianças e os adolescentes sentem-se capazes de expressar seus sentimentos, como um instrumento de fala, além de poderem também refletir sobre aspectos socioculturais trazidos nas letras de muitas canções. Ter a participação ativa na música também traz senso de responsabilidade no meio infantojuvenil e a exploração da criatividade desses sujeitos em processo de desenvolvimento e construção de subjetividade.

A partir dessas constatações, a Psicologia pode apropriar-se da música em contextos individuais de tratamento e em terapias de grupo, como estratégias de intervenção. A força da música pode ser usada como ferramenta de trabalho tanto na área da psicologia escolar, de modo a contribuir para aquisição de conhecimento e aprendizagem, quanto em outras áreas como: a psicologia social, promovendo espaços de discussões e ampliação de habilidades cognitivas e vínculos afetivos; a psicologia hospitalar, sendo capaz de tornar o ambiente dos enfermos, em particular de crianças em internação, mais afetivo e descontraído; a psicologia clínica, trabalhando com crianças autistas, por exemplo; dentre outros setores da Psicologia, enfatizando também a Neuropsicologia como área de reabilitação e de estudos neurológicos infantis.

Segundo Carvalho e Térciz (2009), as atividades musicais do grupo preenchem uma função de sublimação como uma tentativa de superar as exigências pulsionais e achar uma saída na reunião grupal, nos instrumentos e na música naquele espaço e tempo. Portanto, a música, além de servir como ativadora de processos neurais complexos, contribuir para o desenvolvimento neural sadio da criança e também ser responsável por neurogênese, funciona como uma forte ferramenta do profissional psicólogo para promover saúde mental, criticidade, criatividade e fortalecimento de laços sociais, o que são sobremaneira importantes no processo de desenvolvimento e subjetivação da criança.

4 Considerações Finais

De maneira geral, os estudos encontrados retratam a importância do estímulo musical precoce no desenvolvimento infantil e como o cérebro reage e age mediante a esses estímulos. As áreas cerebrais envolvidas no processo de reconhecimento musical são amplamente descritas nesses estudos e têm relações diretas com as vias que envolvem o sistema límbico e, portanto, as emoções, além de estimularem as capacidades cognitivas da criança, o que gera impacto direto em seu desenvolvimento tanto biológico quanto comportamental, incidindo em sua postura social como indivíduo.

Analisando os dados encontrados, é unânime o conceito de plasticidade cerebral. Cérebros de músicos possuem uma estrutura que difere da de não-músicos e, sob efeitos do treinamento musical, sofreram determinadas alterações, demonstrando a capacidade de neurogênese por meio da estimulação da música. Dessa forma, cabe ressaltar também que, devido ao fato de a música poder funcionar como uma ferramenta direta na capacidade neuroplástica, sua contribuição interventiva em tratamentos neuropsicológicos faz-se ainda mais comprovada. No entanto, é necessário que haja mais estudos e pesquisas voltados a essa temática, visto que ainda há pouco material publicado a esse respeito.

A importância desta pesquisa deu-se na contribuição para os estudos científicos do neurodesenvolvimento infantil, além da relevância dentro da Neuropsicologia, tendo em vista a notável influência que a música desempenha tanto no cérebro quanto no comportamento de um indivíduo, sobretudo na criança em processo de formação. Sob um viés sociocultural, este estudo serve como fomento à implantação de recursos para investimentos em atividades culturais e artísticas, contribuindo para a ascensão de projetos que visam a inclusão da música no âmbito escolar da criança, já que, comprovada sua eficácia em relação ao desenvolvimento da neuroplasticidade, ampliando a capacidade de desempenho de habilidades da criança, pode funcionar como fonte de estudo, visando a relevância dessa temática para o âmbito de pesquisas.

Além do conteúdo de informações no campo de pesquisas, este artigo pode servir como um reforçador e um esclarecedor do uso da música como uma ferramenta de intervenção para tratamentos de crianças com transtornos neuropsiquiátricos, por exemplo, auxiliando num conhecimento mais abrangente para profissionais das áreas de Neurociências, psicologia, educação e música e familiares e cuidadores dessas crianças. Pôde-se também pensar em sua relevância em aspectos concernentes a um pensamento mais crítico, fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, exploração da criatividade e senso de responsabilidade, todos dentro do processo de subjetivação da

criança, tendo a música como propulsora. Sendo assim, fica claro como o profissional psicólogo pode utilizar-se da música como um rico instrumento de trabalho na sua atuação.

A partir das reflexões iniciais empreendidas no presente estudo, entende-se que pesquisas futuras se fazem necessárias para a avaliação dos dados em modo prático. A realização de uma pesquisa com caráter quantitativo, para avaliação psicométrica, seria sobremaneira relevante para a continuidade dos estudos nesta área. Pensando no viés psicológico de tratamentos e intervenções terapêuticas, há a possibilidade de se estudar também crianças atípicas, ou seja, acometidas de alguns transtornos psíquicos ou síndromes, tendo a música como ferramenta de tratamento e aprendizado de habilidades, a fim de práticas de lazer, o que agregaria não apenas material de pesquisa bibliográfica, mas também aperfeiçoamento de intervenções terapêuticas nos setores de atenção à saúde bio-psicológica dessas crianças. Neste âmbito, essa possível avaliação seria feita levando em consideração a interação social e o desenvolvimento neurocognitivo dessas crianças em comparação às que não possuem o contato com a música nos aspectos levantados, além de considerar também os níveis de Q.I. (Quociente de Inteligência) obtidos nos resultados para avaliação da música como ferramenta propulsora de potencial cognitivo.

Referências

- Andrade, P. E. (2004). Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música. *Neurociências*, 1(1), 21-33.
<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/andrade-paulo-uma-abordagem-evolucionaria-e-neurocientificadafica-da-musicabasica.pdf>.
- Anjos, A. G., Montanhaur, C. D., Campos, E. B. V, Piovezana, A. L. P. D, Montalvão, J. S, & Neme, C. M, B. (2017). Musicoterapia como estratégia de intervenção psicológica com crianças: Uma revisão da literatura. *Gerai*s, *Rev. Interinst. Psicol*, 10(2), 228-238.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000200008&lng=pt&nrm=iso .
- Antunha, E. L. G. (2010). Música e mente. *Bol. Acad. de Psicologia*, 30(1), 237-240.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2010000100016&lng=pt&nrm=iso.
- Barros, C. S. G. (1988). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. Ática S.A.
- Carvalho, J. P. E., & Terzis, A. (2009). Experiências com um grupo de crianças através da música: Um estudo psicanalítico. *Vínculo*, 6(1), 1-12.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000100002&lng=pt&nrm=iso.

- Dorneles, T. M. (2014). As bases neuropsicológicas da emoção. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, 2(2), 14-21. <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/41>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Times Book.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para educação musical. *Revista da ABEM*, 11(9), 7-16. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>.
- Ito, J. C. N. (2018). Música: Uma possível ampliação de recursos no setting analítico. *Junguiana*, 36(1), 9-18. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252018000100004&lng=pt&nrm=iso.
- Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Muszkat, M., Correia, C. M. F., & Campos, S. M. (2000). Música e Neurociências. *Revista Neurociências*, 8(2), 70-75. <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/musica-e-neurociencias/musica-e-neurociencias/view>.
- Muszkat, M. (2012). Música e neurociência. In: G. Jordão et al. (eds). *A música na escola*. Allucci & Associados Comunicações (pp. 67-69). http://www.amicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf.
- Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2018). Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Psicol. Esc. Educ*, 22(1), 17-25. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100017&lng=en&nrm=iso.
- Oliveira, A. C, Moura, R. M, Carvalho, I., & Peixoto, M. J. (2016). Musicoembriologia: Qual o impacto no neurodesenvolvimento infantil. *Nascer e Crescer*, 25(3), 159-162. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542016000300006&lng=pt&nrm=iso.
- Pederiva, P. L. M., & Tristão, R. M. (2006). Música e cognição. *Ciência & Cognição*, 9, 83-90. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300009&lng=pt&nrm=iso.
- Pegoraro, L. C. (2017). *A música como intervenção neuropsicológica no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão crítica da literatura*. [Trabalho de conclusão de especialização, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159137>
- Rambo, Z. R., Almeida, B. F.C., & Wolffenbüttel, C. R. (2018) Educação musical na infância: Uma investigação sobre sua importância. *Revista da FUNDARTE*, 36, 15-30. <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

- Rocha, V. C., & Boggio, P. S. (2013). A música por uma óptica neurocientífica. *Revista Per Musi*, 27, 132-140. <https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100012>
- Rodrigues, A. C., Loureiro, M., & Caramelli, P. (2013). Efeitos do treinamento musical no cérebro: Aspectos neurais e cognitivos. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 5(4), 15-31. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v5n4/v5n4a02.pdf>
- Rodrigues, S. D., & Ciasca, S. M. (2010). Aspectos da relação cérebro-comportamento: Histórico e considerações neuropsicológicas. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 117-26. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a12.pdf>
- Silva, J. A., Galdino, M. K. C., Gadelha, M. J. N., Andrade, M. J. O., & Santos, N. A. (2013). Revisão sobre o processamento neuropsicológico dos atributos tonais da música no contexto ocidental. *Avaliação Psicológica Latinoamericana*, 31(1), 86-96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000100007&lng=en&nrm=iso.
- Silva, L. S. (2017). Neuroplasticidade e música: um estudo sobre as neurociências e a educação musical. *Anais do II Congresso Interdisciplinar de Pesquisa, Iniciação Científica e Extensão do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix*, 943-953. <http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivo-2017/neuroplasticidade-e-musica-um-estudo-sobre-as-neurociencias-e-a-educacao-musical/view>
- Souza, N. M., & Wechsler, A. M. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: O estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 134-150. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Zanella, I. H., Urnau, L. C., & Maheirie, K. (2004). Psicologia Social e música: Uma atuação junto a adolescentes da Casa da Criança do Morro da Penitenciária de Florianópolis. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 1(2). <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1356>.

Sobre a autora

¹**Cristiana Clara Gouveia** | cristianaclaragouveia@gmail.com | Bacharel em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá. Pós-graduanda em Neuropsicologia Clínica pela Faculdade Censupeg. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Desmedicalização da Vida (GRUPEGI; UFJF; UFF). Psicóloga voluntária na APAE-Petrópolis. Atua na área da Psicologia Clínica, com direcionamento dentro da abordagem clínica da Gestalt-Terapia.

Recebido em: 16/08/2021

Aceito em: 25/01/2022