

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)

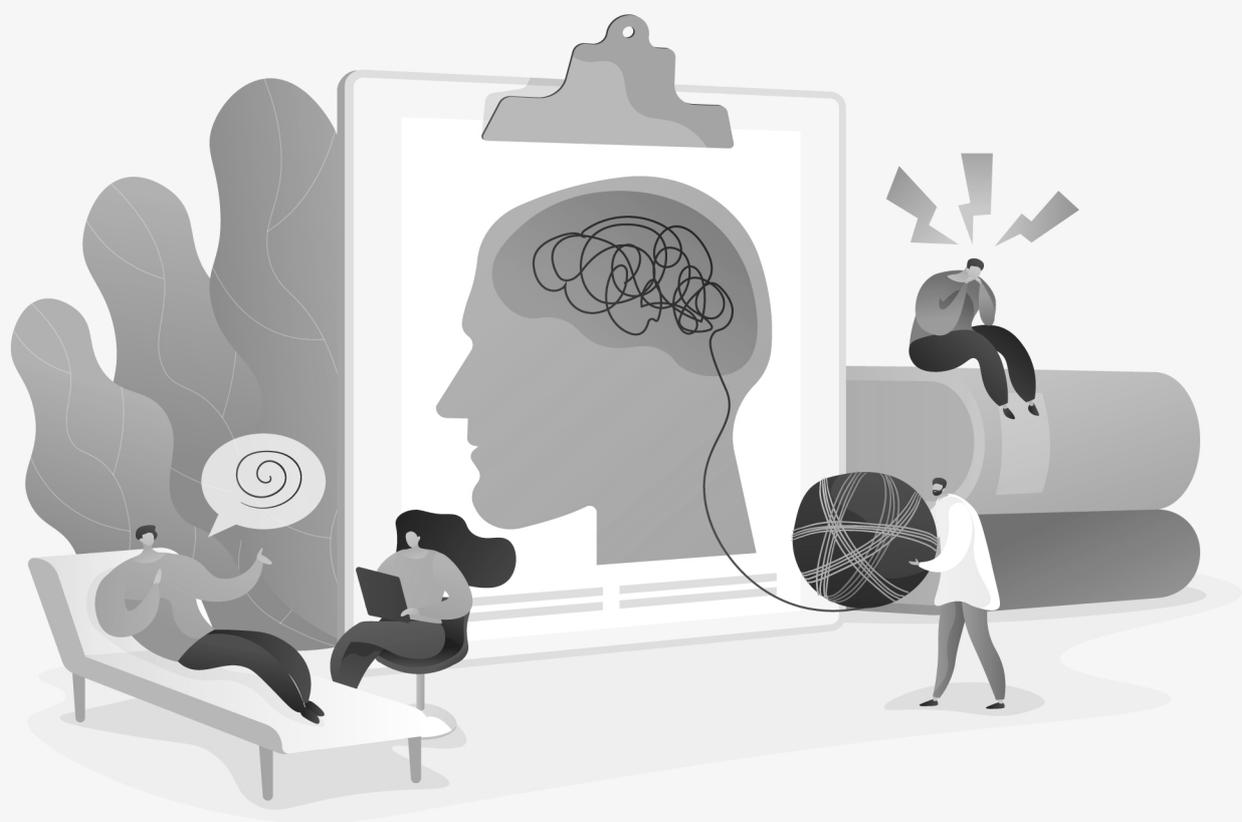


A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições

Atena
Editora
Ano 2020

x x x x x x
x x x x x x
x x x x x x
x x x x x x

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)



*A Psicologia em
Diferentes Contextos e
Condições*

Atena
Editora
Ano 2020

x x x x x x
x x x x x x
x x x x x x
x x x x x x

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista

Maria Alice Pinheiro

Edição de Arte

Luiza Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Dr^a Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

A psicologia em diferentes contextos e condições

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Tallys Newton Fernandes de Matos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P974 A psicologia em diferentes contextos e condições 1 [recurso eletrônico] / Organizador Tallys Newton Fernandes de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-187-9

DOI 10.22533/at.ed.879202007

1. Psicologia. I. Matos, Tallys Newton Fernandes de.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A importância dos estudos e investigações no segmento do desenvolvimento humano referem-se as diferentes formas de atuação e intervenção que possibilitam a potencialização da evolução humanidade através de elementos norteadores na busca por uma qualidade e excelência de vida dos seres humanos.

Neste aspecto, ao tratar de estudos direcionados ao desenvolvimento humano, destacamos elementos comuns, como o desenvolvimento físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, que vão desde o nascimento até a idade adulta. Estes elementos, que são estruturados e organizados através da atividade mental, vão se aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todos eles, plenamente desenvolvidos, busquem um estado de equilíbrio.

É importante, neste cenário, destacar que os fatores que influenciam o desenvolvimento humano são a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica, o meio ambiente, e os aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional, e social. Ressalta-se que todos estes aspectos relacionam-se permanentemente de modo dinâmico.

As teorias do desenvolvimento humano tem um foco específico para cada área e segmento de atuação, seguindo o seu momento histórico e objeto de estudo, assim como o seu sentido ideológico e objetivo. Tais estudos, no segmento do desenvolvimento humano, tiveram também grandes influências de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que contribuíram significativamente para a transformação do conhecimento, assim também como abordagens específicas como Psicanálise, Gestalt e Behaviorismo.

Todavia, a obra “A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições 1” aborda questões inerentes à “gravidez”, ao “nascimento”, à “infância” e “adolescência”. Tais artigos foram selecionados e escolhidos tendo em mente o eixo do desenvolvimento humano. Já o volume 2, também organizado pelo mesmo autor, aborda outros contextos da psicologia. Fica, aqui, um convite à leitura e apreciação.

A gravidez é um evento que é resultante da fecundação do óvulo pelo espermatozoide. Ocorre dentro do útero e é responsável pela geração de um novo ser. É um momento de grandes transformações para a mulher, física e psicologicamente, tendo em vista que, durante o percurso da gestação, o corpo sofre modificações e se preparando para o parto e para a maternidade. Mas não somente a gestante para por transformações, seu (sua) parceiro (a) e para toda família também, pois existem diferentes demandas e expectativas que possibilitaram novas mudanças na dinâmica familiar.

Após o nascimento vem a infância, que tem períodos e etapas diferentes, de acordo com o autor que esteja sendo estudado. Porém, aqui apresentaremos algumas características que alicerçam, de modo geral, a construção da personalidade do sujeito, que formarão bases no estabelecimento de condutas e valores na transposição para a adolescência e vida adulta. Dessas, destacamos as coordenações sensoriais e motoras,

configurações de percepções e hábitos, a função simbólica, a linguagem, a construção do pensamento e raciocínio, a construção da lógica e da noção de realidade, noção de moral e ética (direcionado ao respeito e obediência), pensamento dedutivo, autonomia, socialização, elaboração de significados, dedução e abstração.

Posterior a infância temos a adolescência, que é um período marcado por transformações biopsicossociais. A primeira mudança é a física, através do crescimento da estatura. Há, na adolescência, características comuns como: a busca de si mesmo e sua identidade, tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, deslocamento temporal, atitude sexual, atitude social reivindicatória, contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, separação progressiva dos pais e constantes flutuações do humor.

Neste âmbito, é importante que estudos possibilitem a investigação sistematizada da dinâmica cultural que está em constante transformação, possibilitando novas formas de atuação na diversidade. Vale ressaltar que a obra “A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições 1”, abordando “gravidez”, “nascimento”, “infância” e “adolescência”, traz questões inerentes à gestação de alto risco, ser mãe, ao luto do filho ideal, à violência sexual, à saúde mental, ao autismo, à relação cuidador-criança, à síndrome de Asperger, aos desafios na adolescência, à escola, à mutilação, as habilidades interpessoais, à depressão e pacientes terminais.

Ademais, a coletânea “A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições 1” explora a diversidade e construção teórica na psicologia através de estudos realizados em diferentes instituições e organizações de ensino superior, nacionais e internacionais. Como pesquisador, saliento, nesse âmbito, que é relevante a divulgação e construção contínua do conhecimento científico em benefício do desenvolvimento da sociedade. Portanto, destaco a Atena Editora como uma plataforma consolidada e confiável, em âmbito nacional e internacional, para que estes pesquisadores explorem e divulguem suas pesquisas.

Tallys Newton Fernandes de Matos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PRÉ-NATAL PSICOLÓGICO NA GESTAÇÃO DE ALTO RISCO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM GRUPOS	
Carine Tabaczinski	
Kélin Aparecida da Silva	
Denice Bortolin	
DOI 10.22533/at.ed.8792020071	
CAPÍTULO 2	9
ESTAR GRÁVIDA É SER MÃE? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS MULHERES GRÁVIDAS SOBRE O PROCESSO GESTACIONAL	
Flora Andrade Neves Evangelista	
Leslie Maria Finger Roman	
Marília dos Santos Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.8792020072	
CAPÍTULO 3	25
LUTO PELO FILHO IDEAL: EXPERIÊNCIAS DE MÃES DE BEBÊS COM DEFICIÊNCIA	
Julia Bastos de Souza	
Amanda Ribeiro Alves Barbosa	
Miria Benincasa Gomes	
Hilda Rosa Capelão Avoglia	
DOI 10.22533/at.ed.8792020073	
CAPÍTULO 4	38
CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA INSTITUCIONAL DE ACOLHIMENTO	
Mônica Petralanda de Hollanda	
Natália de Cássia da Silva Ribeiro	
Tayana Lopes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.8792020074	
CAPÍTULO 5	44
DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO ESCOLAR EM SAÚDE MENTAL INFANTIL: UM ESTUDO OBSERVACIONAL	
Marília Ignácio de Espíndola	
Daniela Ribeiro Schneider	
Leandro Castro Oltramari	
Paulo Otávio Andrade Oliveira D' Tolis	
Douglas Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.8792020075	
CAPÍTULO 6	63
ANTES DE AUTISTA, CRIANÇA: O TRABALHO DO PSICÓLOGO COM CRIANÇAS AUTISTAS	
Isabelle Cerqueira Sousa	
Raíssa Cerqueira Sousa Ferreira	
Milla Vallim	
DOI 10.22533/at.ed.8792020076	
CAPÍTULO 7	72
IMPLANTAÇÃO DE SALA DE ESPERA INFANTIL E A RELAÇÃO ENTRE CUIDADOR-CRIANÇA	
Silvia Helena de Amorim Martins	

Luiza Valeska de Mesquita Martins
Isabelle Cerqueira Sousa
Janara Pinheiro Lopes
Francisca Bertilia Chaves Costa
Leônia Cavalcante Teixeira
Ana Maria Fontenelle Catrib

DOI 10.22533/at.ed.8792020077

CAPÍTULO 8 82

TREINAMENTO EM HABILIDADES INTERPESSOAIS EM CRIANÇAS COLOMBIANAS COM SÍNDROME DE ASPERGER

María Belén García-Martín
Diana Ximena Ibáñez Vinchery

DOI 10.22533/at.ed.8792020078

CAPÍTULO 9 101

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leidiane Fortuna Inada
Josiane Lopes

DOI 10.22533/at.ed.8792020079

CAPÍTULO 10 112

ADOLESCÊNCIA: OS DESAFIOS DE UMA FASE

Marília Gabriela Costa Rezende
Wilmar Ferreira Neves Neto

DOI 10.22533/at.ed.87920200710

CAPÍTULO 11 120

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Marina Kretzer Mello
Ariela Baumgarten Rezende
Isabela Potrich de Carvalho
Marília dos Santos Amaral

DOI 10.22533/at.ed.87920200711

CAPÍTULO 12 132

A IMAGEM CORPORAL DA ADOLESCENTE AUTOMUTILADA

Amanda Ribeiro Alves Barbosa
Julia Bastos de Souza
Miria Benincasa Gomes
Hilda Rosa Capelão Avoglia

DOI 10.22533/at.ed.87920200712

CAPÍTULO 13 143

RESILIÊNCIA COMO PREDITOR DE HABILIDADES INTERPESSOAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM ADOLESCENTES COLOMBIANOS VULNERÁVEIS

María Belén García-Martín
Claudia Patricia Guarnizo-Guzmán

DOI 10.22533/at.ed.87920200713

CAPÍTULO 14 161

TRANSTORNO DEPRESSIVO MAIOR EM PUÉRPERAS ADOLESCENTES: ANÁLISE SITUACIONAL DA LITERATURA

Wellington Manoel da Silva
Maria Eduarda da Silva
Danielly Alves Mendes Barbosa
Maria Andreelly Matos de Lima
Evylyene Adlla Cavalcanti Lima
Gabriela Maria da Silva
Gabriela Ferraz dos Santos
Juliana Andrade dos Santos
Fábia Maria da Silva
Élida dos Santos de Oliveira
Ísis Catharine Rodrigues Nascimento
Tayná Maria Lima Silva

DOI 10.22533/at.ed.87920200714

CAPÍTULO 15 168

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EVOLUÇÃO DOS PACIENTES TERMINAIS ATRAVÉS DA ATENÇÃO PRIMÁRIA A SAÚDE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Danielly de Aguiar Souza
Aidecivaldo Fernandes de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.87920200715

SOBRE O ORGANIZADOR..... 178

ÍNDICE REMISSIVO 179

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO ESCOLAR EM SAÚDE MENTAL INFANTIL: UM ESTUDO OBSERVACIONAL

Data de aceite: 05/07/2020

Marília Ignácio de Espíndola

(Mestre em Ciências – Departamento de Psicobiologia – Área de Medicina e Sociologia do Abuso de Drogas – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substância - NEPSIS). Email: mari.ig.espindola@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8156-8316> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6654232178343451>

Daniela Ribeiro Schneider

(Doutora. Professora no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, SC. E-mail: danischneiderpsi@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2936-6503> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5847729124150252>

Leandro Castro Oltramari

(Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. E-mail: leandrooltramari@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9610-0502> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9393667745928718>

Paulo Otávio Andrade Oliveira D' Tolis

(Pesquisador colaborador do Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.) E-mail: paulootolis@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000->

0003-4639-1484 e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9056362492321578>

Douglas Garcia

(Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.)

E-mail: garciadouglas90@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5245-6075> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6248079991024203>

RESUMO: A prevenção tem um importante papel ao incidir sobre vulnerabilidades psicossociais desde a mais tenra idade, evitando trajetórias de vida na direção da consolidação de comportamentos que geram exclusão social, estigmas e preconceitos. O *Elos: Construindo Coletivos* é um programa de prevenção escolar em saúde mental infantil, adaptado do norte-americano *Good Behavior Games* (GBG), baseado em evidências. O objetivo é discutir os desafios do processo de implementação de um programa preventivo no ensino fundamental I, a partir de um estudo observacional com uma turma de segundo ano em escola pública. Foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, entrevistas com professores e multiplicadores, escalas de satisfação com as crianças e questionário das interações dos

educandos. Os resultados demonstraram que o *Elos* foi eficaz para promover um ambiente com comportamentos mais inclusivos na sala de aula, aumentar a civilidade entre colegas. Houve uma alta aceitabilidade do programa, apresentando um ótimo padrão de fidelidade ao programa proposto, mostrando-se viável para ser aplicado em escolas brasileiras.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação de Programas; Prevenção Escolar; Ciência da Implementação; Programa *Elos*; GBG

CHALLENGES OF IMPLEMENTING A SCHOOL PREVENTION PROGRAM IN CHILD MENTAL HEALTH: AN OBSERVATIONAL STUDY

ABSTRACT: Prevention plays an essential role in addressing psychosocial vulnerabilities from an early age, avoiding life trajectories towards the consolidation of behaviors that generate social exclusion, stigma and prejudice. *Elos: Building Collective* is a school-based prevention program in children's mental health, adapted from the "Good Behavior Games" (GBG), and based on evidence. The goal is to discuss the challenges of the process of implementing a preventive program in elementary education, found on an observational study with a second-year class in a public school. We made systematic observations in the classroom, interviews with teachers and coaches, scales of satisfaction, and analysis of drawings with the children. The results showed that *Elos* was effective in promoting an environment with more inclusive behaviors in the classroom, increasing civility among colleagues. There was high acceptability of the program, showing a good standard of fidelity to its proposed, proving to be feasible to be applied in Brazilian schools.

KEYWORDS: Program Evaluation; School Prevention; Implementation Science; *Elos* Program; GBG

1 | INTRODUÇÃO

A prevenção em saúde mental infantil tem um importante papel ao incidir sobre vulnerabilidades psicossociais desde a mais tenra idade, evitando a consolidação de trajetórias de vida que possam ir na direção de padrões de risco de comportamentos que acabam por gerar exclusão social, estigmas e preconceitos. Neste sentido, é importante conhecer e identificar fatores de risco e de proteção relacionados ao enfrentamento de diferentes adversidades psicossociais que aparecem no processo de desenvolvimento das crianças e que se concretizam pelo entrecruzamento de diversas dimensões: individuais, familiares, sociais e comunitárias e na interseccionalidade de diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe social. A existência de muitos fatores de risco nestas trajetórias resulta, em geral, no aumento da condição de vulnerabilidades psicossociais (CATALANO; HAWKINS, 1996). Por outro lado, quando prevalecem os fatores de proteção, abrem-se possibilidades da construção de sujeitos integrais, com vínculos sociais e

habilidades de vida. Entretanto, é importante destacar que não se trata de uma simples relação de causa e efeito, já que muitos aspectos da vida se entrecruzam na constituição do modo de ser de uma pessoa (SCHNEIDER; LORENZO, 2017).

No contexto do desenvolvimento integral da criança o papel da escola é crucial, por ser o principal espaço de socialização secundária. Deste modo, a diversidade das trajetórias de vida, acima mencionadas, advindas das primeiras etapas da socialização, faz com que muitos estudantes cheguem à escola em situação de vulnerabilidade. Como consequência essas vidas acabam afetadas negativamente pelas exigências do ambiente escolar, de modo a apresentar dificuldades de engajamento em atividades escolares e de convivência harmônica com os colegas e adultos de referência. A escola terá uma importante função de mediar estas fragilidades, sendo que muitas vezes, devido ao excesso de demandas, há uma dificuldade na realização dessa função educativa (SCHNEIDER; LORENZO, 2017)

Nesta direção, a Coordenação de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas do Ministério da Saúde, em parceria com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), desenvolveu, a partir de 2013 um projeto para implementar no Brasil programas de prevenção escolar baseados em evidência, realizando sua adaptação cultural para a realidade brasileira (BRASIL, 2018; SCHNEIDER; PEREIRA; CRUZ; STRELOW *et al.*, 2016).

Um dos programas escolhidos foi o *Good Behavior Game* (GBG), que funciona como uma espécie de vacina comportamental (EMBRY, 2002), na medida em que atua com as crianças na sua fase inicial do seu desenvolvimento, através de suporte ambiental para melhorar a saúde mental, visando fortalecê-las em sua trajetória psicossocial, protegendo de vulnerabilidades futuras. Muitas revisões sintetizam resultados que demonstraram a efetividade do GBG na diminuição de comportamentos agressivos, disruptivos e outros vulnerabilidades psicossociais em crianças (BOWMAN-PERROTT; BURKE; ZAINI; ZHANG *et al.*, 2016; FLOWER; MCKENNA; BUNUAN; MUETHING *et al.*, 2014; LEFLOT; VAN LIER; ONGHENA; COLPIN, 2013) sendo que tais efeitos permaneceram ao longo da trajetória de desenvolvimento dos sujeitos, com impactos em futuros comportamentos antissociais, como abuso de drogas, comportamentos sexuais de risco e violências, ao funcionar como um fator de proteção pessoal, comprovado através de vários estudos longitudinais de seguimento (KELLAM; BROWN; PODUSKA; IALONGO *et al.*, 2008; KELLAM; MACKENZIE; BROWN; PODUSKA *et al.*, 2011; KELLAM; WANG; MACKENZIE; BROWN *et al.*, 2014; PODUSKA; KELLAM; WANG; BROWN *et al.*, 2008)

Com o propósito de implementá-lo como política pública no Brasil, o GBG passou por um processo de adaptação cultural, coordenado pelo Ministério da Saúde, desde 2013. Ele foi aplicado no Brasil em turmas do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano de escolas públicas. Este processo iniciou com sua tradução para o português e aplicação em caráter pré-piloto, em quatro municípios brasileiros, no ano de 2013, quando o GBG foi

renomeado, pelas multiplicadoras e professores participantes do projeto como 'Programa *Elos* - Construindo Coletivos'. No ano de 2014 houve implementação em 17 municípios, sendo desenvolvido um estudo piloto. Nestes estudos proposições de ajustes foram testadas e seus impactos monitorados, pela equipe executora do Ministério da Saúde e por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal de São Paulo, chegando a um formato mais maduro para ser aplicado ao Brasil (LORENZO, 2018; BRASIL, 2018). Em 2016, houve uma nova implementação, em diversos municípios de quatro das regiões brasileiras, com uma pesquisa sobre a eficácia do programa em duas dessas cidades. Será objeto de discussão neste capítulo um estudo observacional específico, realizado em uma das escolas públicas participantes na Região Sul, parte do projeto maior de adaptação e avaliação do *Elos*.

O Programa *Elos* configura-se como um conjunto de estratégias voltadas à saúde mental infantil, que incide sobre a prevenção do consumo futuro de álcool e outras drogas, violências e comportamentos antissociais. É constituído de dois grandes componentes: o Componente Escolar, aplicados pelo professor em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, na modalidade de Jogo. O segundo é um Componente Familiar, constituído por encontros voltados aos pais e ou cuidadores, juntamente com as crianças que recebem o programa (BRASIL, 2016b)

Para realizar o Programa *Elos* em sala de aula, o educador deve dividir a turma em equipes heterogêneas em termos de comportamentos e padrões de aprendizagem. São empregadas quatro regras para o Jogo *Elos*, que foram adaptadas do programa original para o modelo pedagógico das escolas brasileiras, com as seguintes consignas: 1) Seguir as instruções de atividades; 2) Seguir o nível de voz combinado; 3) Seguir o combinado de lugares; 4) Ser gentil. Juntamente com as crianças o professor deve definir quais atitudes serão consideradas adequadas para o cumprimento ou não dessas regras. Por exemplo: se a tarefa é uma redação, a turma pode combinar que o nível de voz a ser utilizado é o 0 - silêncio, e qualquer conversar com o colega já representa uma quebra de regra. Porém, em outra atividade, tais como um jogo de perguntas e respostas, pode-se acordar que o nível de voz a ser usado é o 2 - voz de grupo. Neste caso, a quebra é quando alguém grita ou fala alto com pessoas da outra equipe que não estão participando do exercício, e assim por diante. O jogo, com tempo marcado, ocorre concomitantemente a uma atividade regular do currículo: um exercício de matemática, uma redação no português, um exercício de ciências, etc. O professor forma as equipes e inicia, sendo que a cada vez que uma das quatro regras for descumprida, o educador registra uma marcação no Placar do Dia, em nome da equipe que participa. Ao fazer a marcação, o educador deve comunicar à equipe o recebimento de um ponto, informa a regra não cumprida e o educando que não a cumpriu. Deve realizar esta comunicação no sentido de uma "devolutiva instrutiva", ao explicitar para a criança e sua equipe qual expectativa não foi atendida, como sua conduta pode ser aprimorada e por qual razão esse aspecto

não contribui para o coletivo. Para vencer a partida, as equipes só podem descumprir no máximo quatro vezes as regras, sendo que todas as equipes podem vencer, pois não há competição entre elas. Uma vez que não tenham atingido a marca as equipes recebem algum tipo de reconhecimento ou premiação, previamente acordada com a turma, como por exemplo, ganhar uma estrelinha no caderno, ficar mais cinco minutos no recreio, levar um gibi para ler em casa, etc. (BRASIL, 2016b).

Na base do modelo lógico do *Elos* há o reconhecimento de que as orientações instrutivas em relação às quebras de regras e a valorização das atitudes positivas faz toda a diferença no aprendizado. É importante escolher formas mais promissoras de apoiar o desenvolvimento das crianças, sendo que encorajá-la por seus acertos tem efeitos muito mais duradouros e benéficos do que a punir por seus erros. “O valor transformador de práticas de valorização e encorajamento é, assim, subestimado, e os efeitos colaterais do controle aversivo são naturalizados e ignorados” (SCHNEIDER; LORENZO, 2017). Diante disso, a forma como o professor dar os *feedbacks* para as equipes é um procedimento muito importante no programa. Na adaptação brasileira, foram criados dois tipos instrumentos: os cartões para devolutivas *Elos*, que devem ser utilizadas pelo professor ao observar interações positivas entre as crianças, que representem dedicação à tarefa e respeito ao coletivo, realizando elogios verbais para a equipe, somados à entrega do cartão de reconhecimento. A outra é o cartão de Devolutiva Oops, que deve ser feita para comunicar quando uma expectativa não foi cumprida e houve descumprimento da regra. Ela deve ser feita de modo instrutivo, sem caráter punitivo, ou de julgamento, afim de ofertar condições de melhora e mudança às crianças (BRASIL, 2016b). O programa pretende, com essas estratégias pedagógicas, fomentar atitudes participativas e colaborativas de maneira a contribuir para a construção de coletivos democráticos, além de oportunizar a aprendizagem e aprimoramento das seguintes habilidades sociais nas crianças: autoconhecimento, autocontrole, autonomia, empatia, escuta, oralidade e gentileza (BRASIL, 2016b).

Para que um programa seja baseado em evidências é necessário realizar um conjunto de práticas sistemáticas e rigorosas, que objetivam o aumento de qualidade da implementação, afim de buscar bases para garantir a sua eficácia e efetividade (LEVANT; HASAN, 2008; ODOM, 2009; ROUSSEAU; GUNIA, 2016) Várias revisões demonstram que programas bem implementados produzem melhores resultados, ainda mais quando bem planejados (WILSON; LIPSEY; DERZON, 2003). O conceito de implementação se refere a diversos processos em torno da realização de estratégias ou programas de saúde, sendo que deve incluir todos os atores envolvidos nas ações previstas (equipe, população-alvo, comunidade), visando elaborar métodos sistemáticos para reunir dados de acompanhamento e avaliação, a fim de integrá-las em procedimentos práticos, visando a eficácia das intervenções (D’TÔLIS, 2018).

Foi nessa direção que surgiu a ciência da implementação, desenvolvida para responder aos vários desafios para se realizar um programa com qualidade (NILSEN, 2020).

Apesar de emergente, essa nova ciência tem contribuído com significativos avanços em inovações e teorias metodológicas que auxiliam no direcionamento de práticas baseada em evidências (NILSEN, 2020; PROCTOR; LANDSVERK; AARONS; CHAMBERS *et al.*, 2009; WESTERLUND; NILSEN; SUNDBERG, 2019).

Quando a implementação de um programa é realizada, as diversas variáveis que influenciam devem ser criteriosamente avaliadas e consideradas no momento de se desenvolver uma intervenção. Assim, elencá-las é importante para as tomadas de decisões que envolvem a qualidade da realização do programa (D'TÔLIS, 2018). Dentro da ciência da implementação é necessário destacar alguns componentes considerados essenciais na realização de qualquer programa baseado em evidências (FIXSEN; BLASE; NAOOM; WALLACE, 2009; FIXSEN; NAOOM; BLASE; FRIEDMAN *et al.*, 2005), como apresentado na Figura 1. No caso deste capítulo, a avaliação do processo de implementação do programa e a satisfação dos participantes (equipe e estudantes) serão o foco do estudo.



Figura 1: Componentes principais do processo de implementação de programas. Adaptado de Fixsen; Naoom; Blase; Friedman *et al.* (2005)

Diante desse conjunto de procedimentos é necessário destacar dois construtos que vamos utilizar para a avaliação do programa *Elos*: a fidelidade e a aceitabilidade, que também são considerados parte do processo de implementação (FIXSEN; NAOOM; BLASE; FRIEDMAN *et al.*, 2005; PROCTOR; SILMERE; RAGHAVAN; HOVMAND *et al.*, 2011). A fidelidade se refere ao grau de concordância que o programa foi implementado e se está indo ao encontro das intenções dos desenvolvedores. A avaliação da fidelidade ajuda a evitar um erro na avaliação de resultados que é considerar uma intervenção eficaz

ou não sem antes se assegurar que a intervenção realmente aconteceu como planejada e de que modo foi esta implementação (GARCIA, 2018).

Já aceitabilidade é analisada a partir da percepção dos vários participantes sobre a satisfação com o programa e se ele é considerado conveniente para o contexto em que está sendo realizado (PROCTOR; SILMERE; RAGHAVAN; HOVMAND *et al.*, 2011). A satisfação diz respeito à forma como os participantes interagiram com o programa, se foram receptivos ao seu conteúdo ou metodologia, se usaram ou não os materiais disponibilizados, como foi sua experiência de participação (SAUNDERS; EVANS; JOSHI, 2005). No caso da experiência que vamos narrar, este quesito passou por verificar a satisfação dos professores e multiplicadores em suas atividades, assim como em avaliar a percepção dos mesmos sobre se o programa era adequado para a escola pública brasileira. Já com as crianças, foi avaliado sua satisfação por ter participado do Programa *Elos* e se gostariam de participar outras vezes ou recomendariam para amigos.

Por outro lado, quando o programa vai ser implementado em um novo contexto, é necessário realizar um processo de adaptação cultural, que pode ser entendido como uma elaboração dinâmica e sistemática sobre a intervenção em questão, com o objetivo de manejar seu protocolo para adequar-se a uma nova população alvo. Esta adaptação pode configurar mudanças nos padrões de linguagem, no contexto de aplicação, em procedimentos internos, etc. Contudo, é importante que esse processo seja realizado de forma a assegurar a manutenção da equivalência entre a versão original e a versão adaptada, dado que no processo de adaptação há uma polarização entre a fidelidade das técnicas empregadas e as demandas do novo contexto (D'TÔLIS, 2018).

Entretanto, como se pode perceber, caso se opte por seguir à risca a técnica original em uma população diferente da qual o projeto foi construído inicialmente, corre-se o risco de ele não fazer sentido nenhum à população local e, por conseguinte, ela não ser responsiva às práticas. Por outro lado, caso se considere as demandas locais e o método estipulado *a priori* não seja seguido, há a possibilidade de que o projeto executado não tenha nenhuma validade ou relação com o projeto original, implicando na realização de um método que não possui consistência ou validade interna. Essa situação é denominada “dilema adaptação-fidelidade” (CASTRO; BARRERA; MARTINEZ, 2004). Uma solução possível para diminuir a tensão entre fidelidade e adaptação cultural é identificar e garantir a implementação dos elementos essenciais do programa, que são aqueles componentes que determinam a eficácia e efetividade dos resultados (GARCIA, 2018).

Como descrevem os modelos que norteiam os processos de adaptação cultural no ciclo da pesquisa em prevenção, faz-se necessário, como etapa importante, que se realize a avaliação da implementação do programa através de estudos pilotos, para verificar quais são seus resultados, a fim de caracterizar os elementos precisam passar por refinamento para que o programa gere seus efeitos, ao mesmo tempo tenha adesão e aceitação da população local antes de sua implantação definitiva como prática ou política

pública (CASTRO; BARRERA; MARTINEZ, 2004; DOMENECH-RODRIGUEZ; WIELING, 2005; INSTITUTE OF MEDICINE COMMITTEE ON PREVENTION OF MENTAL, 1994).

O presente estudo é um recorte da pesquisa avaliativa em escala nacional, realizada em 2016, a partir de um estudo observacional, com o acompanhamento cotidiano do programa *Elos* em uma das escolas participantes. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi avaliar o processo de sua implementação através de um estudo de caso de uma turma de segundo ano em escola pública, a fim de verificar a fidelidade na realização do programa, descrever a sua aceitabilidade entre os vários atores envolvidos, inclusive as próprias crianças, além da percepção de seus resultados, tanto em termos pedagógicos, quanto na mudança de comportamentos dos estudantes.

2 | OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Desenho metodológico

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa teve delineamento descritivo e exploratório (PATTON, 2014) com recorte longitudinal, de três meses. Para atingir os objetivos utilizou-se a metodologia de estudo de caso, que foi escolhido por possibilitar mergulhar na experiência singular, buscando aprofundar a riqueza de detalhes dos vários elementos e dos processos envolvidos na situação analisada (YIN, 2001).

Para avaliação do processo de implantação do Programa Elos realizaram-se três observações, entre setembro e novembro de 2016, com intervalo médio de 25 dias entre cada observação. Dois pesquisadores do PSICLIN/UFSC participaram das observações, a fim de ter ângulos diferentes de verificação. As visitas iniciavam, aproximadamente, 20 minutos antes do início do jogo e duravam até, aproximadamente, 30 minutos depois, a fim de observar as relações cotidianas em sala de aula, antes e depois do jogo. Ao final era preenchido o instrumento de fidelidade, abaixo descrito e realizados os registros de cada um dos observadores em diários de campo.

2.2 Instrumentos e participantes

Dados foram coletados a partir de três fontes distintas:

1) *Entrevistas Semiestruturadas*: foram realizadas entrevistas com a professora que aplicou o *Elos* na turma observada e com a multiplicadora local, que era uma professora da equipe pedagógica, que assessorava a diretoria da escola. Ambas receberam uma formação inicial sobre o Programas *Elos* e, posteriormente, formações de manutenção, por meios online, ministradas por multiplicadoras nacionais ligadas ao Ministério da Saúde.

Foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturadas, com o objetivo de levantar informações sobre o processo de implementação, o grau de satisfação em ter participado dessa iniciativa, assim como a percepção de seus resultados e desafios da realização do

programa.

2) *Instrumento de Satisfação com o Programa Elos pelas Crianças Participantes*. Esse instrumento está incluso no Caderninho *Elos*, entregue para todas as crianças que participam do programa (BRASIL, 2016a). Deve ser aplicado pelo professor no último dia de realização do programa no ano letivo, onde cada estudante preenche o seu caderno e depois deve ser feita uma roda de conversa com a turma sobre a experiência com o *Elos*. É composto por duas perguntas: “O que achei do *Elos*?” e “Você quer jogar *Elos* ano que vem?”. As modalidades de resposta pelas crianças se dão através de figuras: ☺ (positivo) ☹ (neutro) ou ☹ (negativo). Ainda, no Caderninho, tem um espaço para a chamada: “Desenhe ou escreva neste quadro o que você achou do Jogo *Elos*”. Estes desenhos também foram analisados pelos pesquisadores, que a partir da autorização da direção da escola e do assentimento das próprias crianças. Os pesquisadores também participaram como observadores da roda de conversa sobre a avaliação do *Elos*, sendo suas observações acrescentadas aos Diários de Campo.

Foram analisados as respostas e desenhos de 25 estudantes da turma do 2º ano, sendo 13 meninas e 12 meninos, com a idade média de 8 anos.

3) *Diários de Campo e Questionário de Fidelidade na Criação e Consolidação (QFCC)* do Programa *Elos* (BRASIL, 2017) esse instrumento, adaptado pelo Ministério da Saúde do programa original - GBG, foi utilizado como guia das observações dentro da sala de aula, fornecendo dados qualitativos descritivos, servindo de norte para a elaboração dos diários de campo das observações realizadas em sala de aula, durante a aplicação do Jogo *Elos*. O QFCC fornece, também, alguns dados objetivos do processo de fidelidade de implementação, conforme preconizado pelo modelo lógico do programa original.

Os dados do QFCC foram preenchidos por dois observadores em cada observação, sendo observados em média 18 itens de um total de 21, previstos no instrumento, com uma marcação (✓) de realizado quando um comportamento fora observado na atuação da professora e interação da turma. Destaca-se que o instrumento é composto originalmente por 21 itens, sendo que para observação em sala excluíram-se três itens que dizem respeito ao acompanhamento do Multiplicador local com a Professora.

2.3 Análise de Dados

As entrevistas, o diário de campo com o registros das observações e os desenhos das crianças nos Caderninhos *Elos*, foram analisados através da análise de conteúdo de acordo com Ruiz-Olabuénaga (2012), que consiste em submeter os diferentes documentos gerados a múltiplas leituras e manipulações, através de um processo cíclico, no qual as categorias criadas são discutidas, os textos são lidos novamente, e as categorias vão se transformando, em um processo não linear e de retroalimentação. Estes procedimentos buscam garantir uma categorização sistemática e objetiva do conteúdo das entrevistas. Foi utilizado o software Nvivo 11 como auxílio para a análise.

Os dados referentes a observação da fidelidade foram analisados através do QFCC, cujos indicadores rastrearam os componentes principais da intervenção que deveriam ser implementados, conforme previstos manual do Programa *Elos*, usando de dados de frequência de respostas. A partir de observação em sala de aula, feita por dois pesquisadores, foram verificadas as proporções de itens atendidos dentro de uma escala de respostas dicotômicas entre “realizado” ou “não realizado”.

Após a aplicação de todos esses procedimentos, foram obtidos três segmentos de resultados passíveis de correlação e discussão: 1) as percepções da professora e multiplicadora local sobre o programa; 2) a aceitabilidade dos estudantes do Programa *Elos*; 3) os dados referentes à fidelidade da implementação. Esses três segmentos foram triangulados pela equipe de pesquisadores, visando compreender a complexidade envolvida na implementação de um programa preventivo escolar.

Este projeto teve aprovação ética pela Plataforma Brasil, com número CAEE 10570313.0.0000.0121.

3 | ACEITABILIDADE DO “PROGRAMA ELOS: CONSTRUINDO COLETIVOS” PELOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

3.1 Expectativas sobre o programa

Quando os profissionais receberam o convite para participar do Programa *Elos* foram geradas algumas expectativas. Uma delas foi uma certa incredulidade sobre os efeitos do programa, pois ficaram em dúvida sobre a eficácia anunciada na formação recebida, “se realmente iria surtir algum efeito, uma transformação da turma em relação à cooperação entre os alunos e melhoria do comportamento, como prometido” (sic).

Por outro lado, gerou preocupação dos professores se teriam sobrecarga de trabalho em função da adesão ao programa, relato feito pelas duas profissionais envolvidas.

Temos muitas demandas na escola e todo mês tem formação do programa. Às vezes fica um pouco pesado em relação às demandas que a gente já tem (Entrevistado 02).

Sendo assim, os momentos iniciais foram marcados por preocupações e incredulidades.

3.2 Percepções sobre os resultados do programa

O desenvolvimento do Programa *Elos* durante o segundo semestre de 2016 ocorreu sem grandes problemas na escola, sendo que houve uma mudança positiva em relação às expectativas iniciais. As entrevistas demonstraram uma boa aceitação das profissionais em relação ao programa. Ambos os entrevistados afirmaram que gostariam de aplicar o *Elos* no ano seguinte e o recomendariam a outros professores. O programa

foi considerado viável para ser uma atividade pedagógica na escola, considerando que outros professores seriam receptivos. A ressalva ficou com relação à sobrecarga de trabalho, cuja preocupação permaneceu.

O nosso último conselho de classe aconteceu na semana passada e os professores todos queriam saber o que é o *Elos*. E dia 15 agora a gente vai dar uma explicação para todos os professores, geral na escola, porque eles querem saber o que é isto: porque eles viram a mudança nas crianças, né?” (Entrevistado 1).

Além disso, as ações do *ELOS* também foram expandidas para outros contextos da escola e fora dela. Uma das atividades do Programa *Elos* diz respeito às famílias, com três encontros entre as crianças que fazem o *Elos* e suas famílias, mediado pela professora e profissionais da Unidade Básica de Saúde da comunidade do entorno da escola, utilizando a metodologia *Elos*. estas iniciativas contribuíram para que uma abertura do programa para toda a escola, assim como para a comunidade, tal como revela as afirmativas das profissionais:

As outras professoras, inicialmente, eles tinham a mesma visão, que era uma turma agressiva, que isso e aquilo. E a turma mudou da água para o vinho. Então refletiu não só na minha aula, mas na aula de outros professores que não estavam fazendo o *Elos*, pois eles mudaram de comportamento. Também aconteceu no recreio, no intervalo, brigas não acontecem mais. Eles hoje eles são amigos. Eles aprenderam a ser gentis “(Entrevistado 1).

As mudanças chegaram até em casa, porque os pais sempre falam que eles tiveram uma mudança, melhoraram o comportamento em casa também. Uma mãe até citou a mudança na atitude do filho dela, de um amiguinho que ele não gostava e aí ele já chegou em casa dizendo: mãe, agora eu ajudo o meu amigo.” (Entrevistado 2)

Sendo assim, os profissionais tiveram uma percepção de mudanças comportamentais positivas nas crianças. Descreveram mudanças na redução da agressividade da turma, aumento da concentração em atividades em sala de aula e no engajamento nas tarefas realizadas, passaram a ser mais afetivas umas com as outras.

A agressividade era agressividade mesmo. Eles levantavam toda hora, eles batiam uns nos outros, eles não emprestavam material, e por não emprestar o material já era motivo de agressão, de pancadaria, de chute. Depois que nós começamos com o *Elos* tudo mudou, no geral. Hoje eles emprestam materiais, eles não se agridem mais, eles concluem a atividade até o final, eles não chamam mais tanto a professora para resolver tudo. As atividades são concluídas sem eu ter que estar ali, necessariamente (Entrevistado 1).

Tinha crianças que não tinham bom relacionamento. Então a professora colocou essas duas crianças no mesmo grupo e depois, ao longo do ano, elas viraram bem amigas. Também tivemos casos de crianças que eram mais tímidas que foram escolhidas como os guardiões das equipes, que conseguiram ter uma melhora na participação e a timidez diminuiu (Entrevistado 2).

Portanto, na percepção dos profissionais, os resultados previstos no desenho lógico do Programa foram alcançados. Seria importante, sem dúvida, descrever aqui a avaliação quantitativa realizada, usando o instrumento de avaliação MINE (Mapeamento das interações dos estudantes) (Schneider et al., 2020), num desenho quasi-experimental,

para verificar se esta percepção dos professores e das próprias crianças foi confirmada no estudo de eficácia. Mas este descritivo ficará para próxima publicação em função do tamanho do artigo.

4 | ACEITABILIDADE DO “PROGRAMA ELOS: CONSTRUINDO COLETIVOS” PELOS ESTUDANTES ENVOLVIDOS

A aceitabilidade dos alunos em relação ao Programa *Elos* foi avaliada por meio do instrumento de satisfação com dois itens, cujas possibilidades de respostas iam do positivo, indiferente ao negativo.

No item “O que achei do *ELOS*?”, todos os 25 alunos responderam como positivo e no item “Você quer jogar *ELOS* ano que vem?”, apenas um aluno respondeu negativo e todos os demais positivamente. Esta análise verifica a alta aceitabilidade das crianças sobre o Jogo *Elos*. Segundo a professora, muitas crianças solicitavam jogá-lo em dias que não estava previsto de ser aplicado.

O instrumento ainda contava com um espaço para que os alunos desenhassem ou escrevessem como se sentiram em relação ao *Elos*. A figura 2 ilustra algumas respostas apresentadas pelos alunos.

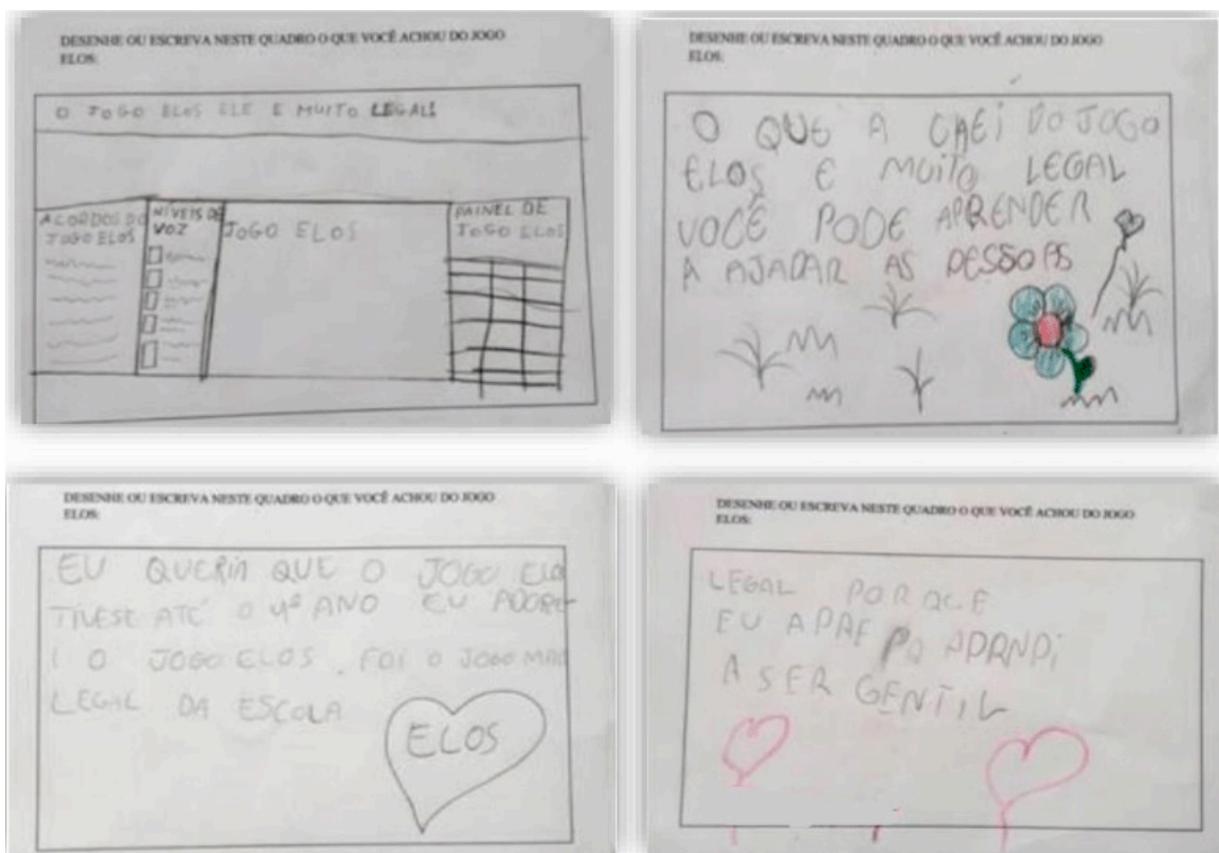


Figura 2. Desenhos e escritas apresentados no Caderninho *Elos* por alguns estudantes na avaliação sobre a aceitabilidade do Programa.

Verifica-se que os estudantes gostaram muito de participar e retrataram no desenho algumas situações vividas dentro da implementação *Elos*, como o desenho que mostra os elementos centrais do Jogo *Elos*: cartazes de acordos, cartazes de marcação de pontos das equipes, etc.; outros referiram-se à melhora da relação com os colegas (ajudar o outro, gentileza), ou à satisfação com o programa.

No geral, tanto nas respostas à enquete, no desenho e na roda de conversa, as crianças deixaram clara sua satisfação com o *Elos*. Também falaram de suas percepções sobre as mudanças de comportamento de si próprio e de colegas, da melhora do clima da sala de aula para estudar, da relação positiva com a professora, etc., mediados pelo programa.

5 | FIDELIDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ELOS EM SALA DE AULA

5.1 Percepções das profissionais sobre o processo de implementação

Inicialmente as profissionais falaram sobre a formação recebida sobre o Programa *Elos*, fazendo críticas de que foi realizada com pouco tempo, o que fez com que ficassem inseguras para iniciar o programa. Mas, mesmo assim, consideram que conseguiram realizá-lo a contento.

A única ressalva que eu coloco, é que no começo do ano, as professoras que aplicam *Elos*, elas só têm dois dias de formação. E ao longo do ano, elas não têm mais nenhum retorno para ter essa formação com os multiplicadores nacionais e com as outras professoras da rede que também aplicariam (Entrevistado 02).

A presença do multiplicador local foi considerada um aspecto facilitador na implementação, pois como são profissionais da própria escola, que ficam próximos dos professores, simplifica a comunicação em casos de dúvidas e busca de alternativas de ações. Estes multiplicadores, além da formação inicial, tiveram um apoio mais constante dos multiplicadores nacionais, por contatos telefônicos, formações online, para poderem mediar os professores em sua Aplicação *Elos*.

Ali na hora da aplicação, a professora sabe que tem alguém como referência, ela pode pedir ajuda no momento. Se for uma pessoa de fora, talvez, ah... e agora? Será que eu estou aplicando certo? Será que não? Acho que essa seria a vantagem de ter uma pessoa aqui dentro (Entrevistado 02).

O manejo técnico do programa, como suas ferramentas e instrumentos, foi citado como um ponto forte, que ajudou no desenvolvimento do próprio programa, mas também a gerir a vida cotidiana do professor em sala de aula. As profissionais destacaram a combinação de acordos claros com as crianças no início da aula como uma excelente forma de trabalhar o ambiente cotidiano em classe. Da mesma forma, apontaram a organização em equipes, aprendendo a viver em coletivos, com um aspecto pedagógico importante para gerir a aula e para as crianças levarem para a vida, pois tirar o foco da

atenção pedagógica no indivíduo, tanto para aquele que é o problemático quanto para o que se destaca.

Destacaram também os instrumentos usados: os cartazes fixados de forma visível, que deixam marcados os acordos coletivos, nos quais qualquer um pode recordar os combinados. Também os cartões usados para os *feedbacks* nas equipes: o cartão *ELOS* e o *OOPS*, considerados como positivos para auxiliar o professor a construir devolutivas sobre os comportamentos de forma mais instrutivas, auxiliando na construção dos resultados do programa:

Os acordos, a questão das equipes, a identidade da equipe, os cartazes na sala de aula para as crianças visualizarem, são pontos muito positivos. Acredito que todo o programa é bem estruturado, o que ajuda a obter os resultados que pretende (Entrevistado 02).

No início eu mostrava muito o cartãozinho Oops – que é o cartãozinho “Oops, alguma coisa aconteceu”, não respeitaram os acordos. E eles mesmos se cobravam uns aos outros no grupo. E ultimamente eu não tenho mais dado o Oops. Agora o cartãozinho de parabéns [devolutiva *Elos*] é o que eles sempre ganham. Então assim, eles lutaram para isso e conseguiram. A gente enxerga os resultados (Entrevistado 01).

Dessa forma, o *Elos* auxiliou os professores a incorporar, assim como os educandos, uma forma de gerenciar as relações interpessoais no interior das salas de aula. As entrevistadas destacaram que, em função da melhoria das relações na classe e mudanças de comportamento das crianças, decidiram deixar a sala organizada no formato das equipes do jogo mesmo após o seu término e a incluir os acordos na dinâmica cotidiana de aula, independentemente de estar jogando o *Elos*.

Agora, todos os dias nós fazemos o acordo *Elos*. Então, pra eles todos os dias eles jogam *Elos*. A única diferença é que não tem os cartõezinhos e a pontuação. Mas o *Elos* em si está sendo jogado todos os dias, na questão dos acordos. Também decidimos deixar os grupos *Elos* já ficaram ali. Eles ficaram o semestre inteiro desde que a gente começou a jogar o *Elos*, sempre no mesmo grupo (Entrevistado 01).

A maior sugestão de mudança se refere ao preenchimento dos instrumentos relacionados ao Jogo, pois se tratava de muitas tabelas e isso gerava um acúmulo de atividades. Retomaram aqui o tema inicial, que dizia respeito à sobrecarga dos professores e a dificuldade de lidar com este sobre trabalho. A sugestão é de que deveriam criar formas menos exaustiva de registrar as informações decorrentes da aplicação.

5.2 Resultados do Questionário de Fidelidade e das observações em sala de aula

O QFCC avalia detalhes da implementação do Jogo *Elos*, desde antes de iniciar, verificando se o planejamento foi realizado pelo professor, se os materiais foram preparados e outros detalhes; durante o jogo, avalia, por exemplo, se o professor marca e comenta a quebra de acordos, se o faz usando voz neutra, etc.; depois do jogo, se, por exemplo, anuncia e reconhecer as equipes ganhadoras, etc.; enfim, ainda avalia a forma como as devolutivas foram feitas, como mediou os trabalho das equipes, entre

outros aspectos. Por isso, é um instrumento fundamental para ver se o Programa *Elos* está sendo implementado como previsto em seu modelo lógico, a fim de garantir que os resultados, sejam positivos ou negativos, tem garantia de estar relacionado à qualidade do programa.

No caso deste estudo observacional, se considerarmos a totalidade de itens nas três observações realizadas, estimamos que houve 83% de fidelidade na implementação, o que é considerado um bom índice.

Os itens de avaliação como “pouco eficaz” foram mais relacionados às formas como as devolutivas da professora foram dadas em relação ao comportamento dos alunos. Nos dois primeiros encontros a devolutiva *Elos* (reconhecimento positivo), que é um dos elementos centrais do programa, foi pouco utilizado em situações que estavam previstas, como por exemplo, entregar um cartão de elogio para os alunos que cumpriram os acordos.

No terceiro encontro observado foi identificada uma mudança significativa no padrão de implementação do programa pela professora, com a utilização mais frequente de devolutivas positivas, a adaptação de devolutivas negativas (passaram a ser feitas em tom de voz mais neutro) e a flexibilização dos critérios para determinação de equipes premiadas ao término do jogo. A professora indicou que recebeu uma visita da formadora nacional, que ao observar sua implementação lhe auxiliou a identificar e corrigir um modo mais construtivos do uso de devolutivas e manejo de turma.

6 | O ELOS COMO PRÁTICA PREVENTIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos observar, o Programa *Elos* promoveu importantes mudanças nos comportamentos e interações em sala de aula. Outros estudos sobre práticas pedagógicas, como o estudo de Eccheli (2008) sobre a relação entre motivação e indisciplina, aponta que estudantes motivados e encorajados pelos seus professores tendem a ter comportamentos menos disruptivos em relação aos colegas e às atividades propostas pelos professores. Nessa direção, o *Elos* mostrou-se uma excelente estratégia de mediação pedagógica, proporcionando um espaço para melhoras as interações entre estudantes e estudantes e destes com os professores.

O *Elos* realiza indicadores já descritos em literatura sobre os jogos cooperativos (DA SILVA; DOHMS; CRUZ; DA SILVA TIMOSSI, 2012) do qual demonstrou que este tipo de atividade produz no ambiente escolar uma relação de valores interpessoais e intergrupais relacionado ao cotidiano da escola, dentre eles a amizade, o respeito, cooperação entre pessoas e grupos além de autonomia e autoestima. Em levantamento realizado por Nunes e Abramovay (2003) sobre práticas educativas exitosas, um clima mais favorável de relacionamento entre professores, estudantes e comunidade traz maior êxito nas ações.

Da mesma forma, promover vínculos mais fortes entre estes atores faz diferença em resultados pedagógicos. Nesta direção, podemos refletir que o Programa *Elos* desenvolve estratégias eficazes, que vão na direção destes indicadores de eficácia encontrados em outras pesquisas.

Em termos de estratégias utilizadas pelo Jogo *Elos*, verifica-se que a combinação coletiva de acordos, entre o professor e os estudantes, a utilização de equipes heterogêneas como ação pedagógica, como foco no grupo e não no indivíduo, o uso de devolutivas instrutivas quando ocorre o erro e o reconhecimento do cumprimento dos acordos e das boas atitudes, são vistos como aspectos de manejo pedagógico muito positivos que o *Elos* possibilita, ser utilizados no cotidiano da escola, pois fortalecem o vínculo entre os estudantes e professores e o compromisso dos alunos com o aprendizado e com as relações interpessoais.

Dessa forma, houve uma percepção por parte dos participantes de que o Programa *Elos* alcançou os resultados que almeja, conforme previsto no programa original GBG: de que os alguns estudantes mudaram de comportamento, principalmente os relacionados à agressividade e à disruptividade, aumentando a cooperação entre pares e a atenção às tarefas em sala de aula (FLOWER; MCKENNA; BUNUAN; MUETHING *et al.*, 2014; KELLAM; WANG; MACKENZIE; BROWN *et al.*, 2014; LEFLOT; VAN LIER; ONGHENA; COLPIN, 2013). Da mesma forma, mencionaram a generalização dessas mudanças para outros ambientes além da sala em que jogavam *Elos*, como outras aulas e ambientes da escola, assim como, nas próprias famílias. Pode-se compreender que isso pode ter gerado uma motivação maior a partir das relações criadas no interior da sala de aula e mediado pelo jogo (ECCHELI, 2008).

É importante destacar que a professora e a multiplicadora esforçaram-se para aplicar o programa como recomendado, já que verificou-se uma fidelidade de 83% em relação ao previsto, o que é considerado um valor próximo às taxas de fidelidade de outras pesquisas que avaliaram a implementação do GBG (FLOWER; MCKENNA; BUNUAN; MUETHING *et al.*, 2014).

Um outro aspecto que perpassou toda a avaliação, desde as expectativas iniciais até o fechamento do programa foi a queixa da sobrecarga dos professores. Esta queixa é recorrente e já foi constatada nas avaliações em anos anteriores do próprio Programa *Elos*, assim como do Programa #tamojunto, também aplicado pelo Ministério da Saúde, indicando questões importantes relacionadas à adesão adequada daqueles que são os implementadores do programa, assim como, com possíveis impactos na fidelidade das atividades preventivas (MEDEIROS; CRUZ; SCHNEIDER; SANUDO *et al.*, 2016; SCHNEIDER; PEREIRA; CRUZ; STRELOW *et al.*, 2016). Esta é uma característica também abordada por outras pesquisas no ambiente escolar, tais como a descrita por Souza (2007), que aponta que existe uma sobrecarga de trabalho significativa dos profissionais da educação, o que faz com que qualquer atividades extras propostas, para além das

pedagógicas regulares, tenha um dificultador da adesão dos profissionais. Sabe-se que a carga horária de trabalho dos professores, por vezes, vai muito além do desejado, pois muitos trabalham em muitas escolas para poder aumentar a renda. Além disso, os programas preventivos exigem dedicação de tempo e uma formação permanente, o que pode ir desestimulando os profissionais envolvidos pelo excesso de trabalho.

Mesmo com esse desafio da sobrecarga, a incredulidade inicial das professoras com os resultados do Programa *Elos* foi superada e elas se surpreenderam das mudanças provocadas na turma e com o apego das crianças com o Jogo. Portanto, o *Elos* acabou por ter uma excelente aceitabilidade no contexto da escola estudada.

Em todo caso, ainda que o *Elos* tenha se mostrado exitoso, este foi um estudo de caso que abordou uma experiência singular em uma escola específica. O desafio se coloca quando se planeja a implementação em larga escala do programa, como uma política pública para o país, pois os desafios da fidelidade e da eficácia se impõem: o sistema educacional tem que absorver o programa preventivo como parte do seu projeto pedagógico, como de certa forma aconteceu na escola estudada; os professores tem que ter disponibilidade de adicionar esta atividade ao seu cotidiano; a formação para a atividade preventiva tem que ser melhor qualificada; entre outros tantos desafios que se impõem para a difusão desta metodologia preventiva.

REFERÊNCIAS

BOWMAN-PERROTT, L.; BURKE, M. D.; ZAINI, S.; ZHANG, N. *et al.* Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. **Journal of Positive Behavior Interventions**, 18, n. 3, p. 180-190, 2016.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento De Ações Programáticas. **Caderninho *Elos***. Brasília: Ministério da Saúde, 2016a. Não Publicado. Circulação Restrita.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento De Ações Programáticas. **Programa *Elos* - construindo coletivos: guia do educador**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016b. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_Elos_guia_educador.pdf.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento De Ações Programáticas. **Programa *Elos*: construindo coletivos: guia do componente escolar**. Brasília. Ministério da Saúde, 2017. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_Elos_guia_componente_escolar.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção ao uso de drogas: implantação e avaliação de programas no Brasil**. Brasília : Ministério da Saúde, 2018. 278p.

CASTRO, F. G.; BARRERA, M.; MARTINEZ, C. R. The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. **Prevention Science**, 5, n. 1, p. 41-45, 2004.

CATALANO, R. F., HAWKINS, J. D. The social development model: a theory of antisocial behavior. In: HAWKINS, J.D. editor. **Delinquency and crime: current theories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 149 p.

D'TÔLIS, P. O. A. O. **Avaliação da adaptação cultural do Programa *Elos*-Construindo Coletivos**. 2018.

(Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia., Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DA SILVA, J. K. F.; DOHMS, F. C.; CRUZ, L. M.; DA SILVA TIMOSSI, L. Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. **Motrivivência**, n. 39, p. 195-205, 2012.

DOMENECH-RODRIGUEZ, M.; WIELING, E. Developing Culturally Appropriate, Evidence-Based. **Voices of color: First-person accounts of ethnic minority therapists**, p. 313, 2005.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em revista**, n. 32, p. 199-213, 2008.

EMBRY, D. D. The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. **Clinical child and family psychology review**, 5, n. 4, p. 273-297, 2002.

FIXSEN, D. L.; BLASE, K. A.; NAOOM, S. F.; WALLACE, F. Core implementation components. **Research on social work practice**, 19, n. 5, p. 531-540, 2009.

FIXSEN, D. L.; NAOOM, S. F.; BLASE, K. A.; FRIEDMAN, R. M. *et al.* **Implementation research: A synthesis of the literature**. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). 2005.

FLOWER, A.; MCKENNA, J. W.; BUNUAN, R. L.; MUETHING, C. S. *et al.* Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. **Review of educational research**, 84, n. 4, p. 546-571, 2014.

GARCIA, D. **Avaliação da fidelidade de implementação de um programa preventivo em saúde mental infantil baseado na escola**. 2018. (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis.

INSTITUTE OF MEDICINE COMMITTEE ON PREVENTION OF MENTAL, D. *In*: MRAZEK, P. J. e HAGGERTY, R. J. (Ed.). **Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research**. Washington (DC): National Academies Press (US). Copyright 1994 by the National Academy of Sciences . All rights reserved., 1994.

KELLAM, S. G.; BROWN, C. H.; PODUSKA, J. M.; IALONGO, N. S. *et al.* Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. **Drug and alcohol dependence**, 95, p. S5-S28, 2008.

KELLAM, S. G.; MACKENZIE, A. C.; BROWN, C. H.; PODUSKA, J. M. *et al.* The good behavior game and the future of prevention and treatment. **Addiction science & clinical practice**, 6, n. 1, p. 73, 2011.

KELLAM, S. G.; WANG, W.; MACKENZIE, A. C.; BROWN, C. H. *et al.* The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based preventive intervention in first and second grades, on high-risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders into young adulthood. **Prevention science**, 15, n. 1, p. 6-18, 2014.

LEFLOT, G.; VAN LIER, P. A.; ONGHENA, P.; COLPIN, H. The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. **Journal of School Psychology**, 51, n. 2, p. 187-199, 2013.

LEVANT, R. F.; HASAN, N. T. Evidence-based practice in psychology. **Professional Psychology: Research and Practice**, 39, n. 6, p. 658, 2008.

LORENZO, F. M. *et al.* Do Good Behavior Game ao Programa *Elos*: A adaptação transcultural de um programa de prevenção infantil. In: BRASIL. BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção ao uso de drogas: implantação e avaliação de programas no Brasil**. Brasília : Ministério da Saúde, 2018. Pp 151-179.

MEDEIROS, P. F.; CRUZ, J. I.; SCHNEIDER, D. R.; SANUDO, A. *et al.* Process evaluation of the

implementation of the Unplugged Program for drug use prevention in Brazilian schools. **Substance abuse treatment, prevention, and policy**, 11, n. 1, p. 2, 2016.

NILSEN, P. Making sense of implementation theories, models, and frameworks. *In: Implementation Science* 3.0: Springer, 2020. p. 53-79.

NUNES, M. F.; ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas.**

ODOM, S. L. The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. **Topics in Early Childhood Special Education**, 29, n. 1, p. 53-61, 2009.

OLABUÉNAGA, J. I. R. **Metodología de la investigación cualitativa.** Universidad de Deusto, 2012. 8498306736.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.** Sage publications, 2014. 1483301451.

PODUSKA, J. M.; KELLAM, S. G.; WANG, W.; BROWN, C. H. *et al.* Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. **Drug and Alcohol Dependence**, 95, p. S29-S44, 2008.

PROCTOR, E.; SILMERE, H.; RAGHAVAN, R.; HOVMAND, P. *et al.* Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, 38, n. 2, p. 65-76, 2011.

PROCTOR, E. K.; LANDSVERK, J.; AARONS, G.; CHAMBERS, D. *et al.* Implementation research in mental health services: an emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, 36, n. 1, p. 24-34, 2009.

ROUSSEAU, D. M.; GUNIA, B. C. Evidence-based practice: The psychology of EBP implementation. **Annual Review of Psychology**, 67, p. 667-692, 2016.

SAUNDERS, R. P.; EVANS, M. H.; JOSHI, P. Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. **Health promotion practice**, 6, n. 2, p. 134-147, 2005.

SCHNEIDER, D. R.; LORENZO, F. **Programa Elos: construindo coletivos: bases para sua aplicação.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/modulos/capa/programa-Elos-construindo-coletivos-bases-para-sua-aplicacao>, .

SCHNEIDER, D. R.; PEREIRA, A. P. D.; CRUZ, J. I.; STRELOW, M. *et al.* Evaluation of the implementation of a preventive program for children in Brazilian schools. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 36, n. 3, p. 508-519, 2016.

SOUZA, B. d. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. *In: Orientação à queixa escolar*, 2007. v. 2, p. 241-278.

WESTERLUND, A.; NILSEN, P.; SUNDBERG, L. Implementation of Implementation Science Knowledge: The Research-Practice Gap Paradox. **Worldviews on evidence-based nursing**, 16, n. 5, p. 332, 2019.

WILSON, S. J.; LIPSEY, M. W.; DERZON, J. H. The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. **Journal of consulting and clinical psychology**, 71, n. 1, p. 136, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Bookman editora, 2001. 8582602324.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abuso Sexual 39, 40, 137, 140
Acolhimento 2, 4, 6, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 76
Adaptación 82, 87, 89, 96, 97, 99, 156
Adolescência 12, 15, 21, 23, 24, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 161, 162, 163, 164, 165, 166
Aprendizagem 47, 48, 101, 103, 105, 106, 110, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131
Assistência Pré-natal 1, 2
Atenção Primária 7, 73, 74, 75, 79, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177
Autismo 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 79, 82, 83, 86, 88, 96, 98, 99, 101, 102, 111
Autoimagem 132, 133, 135, 139
Automutilação 132, 133, 134, 135, 140, 141
Avaliação de Programas 45, 60, 61
Avaliação Psicológica 178

C

Ciência da Implementação 45, 48, 49
Clínica 3, 24, 37, 44, 63, 66, 67, 68, 72, 73, 76, 77, 81, 98, 99, 140, 148, 159, 166
Comportamento 11, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 63, 66, 67, 68, 70, 71, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 114, 116, 119, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 143
Conduta 1, 6, 47, 103, 114, 116
Conflito 112, 117
Criança 2, 5, 17, 18, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 117, 122, 124, 139, 177
Cuidados Paliativos 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177

D

Deficiência 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 40, 67, 106
Depressão 2, 3, 4, 6, 7, 34, 162, 163, 164, 165, 166, 176
Desenho 5, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 51, 54, 56, 132, 133, 136

E

Enfermagem 4, 7, 11, 24, 162, 178
Ensino Fundamental 44, 46, 47, 61, 106, 120, 121, 124, 130, 136, 137, 165
Escola 24, 42, 44, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 69, 70, 78, 105, 106, 111, 118,

119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 138

Estudante 52, 127, 130

F

Figura 9, 16, 19, 21, 23, 29, 31, 33, 34, 49, 55, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 116, 132, 133, 136, 139

Filho 5, 6, 13, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 54, 74, 77, 78, 80, 103, 112, 114, 115, 117, 119, 162, 163, 165

G

Gravidez 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 161, 162, 163, 164, 165

H

Habilidades Interpersonales 82, 84, 85, 86, 88, 89, 96, 97, 98, 143, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 11, 12, 13, 57, 66, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 124, 134, 139

Imagem Corporal 132, 133, 135, 139, 141

Inclusão Educacional 101

Intervenção Precoce 66, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 109

Intervenção Psicológica 1, 177

L

Luto 6, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 114, 117, 134, 139, 172, 175

M

Maternidade 3, 4, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 76

Mediação 58, 73, 77, 78, 102, 111, 122, 123

Morte 7, 18, 27, 140, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177

Mulher 2, 3, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 165

P

Paciente Terminal 171

Pré-Natal 1, 2, 3, 4, 6, 7, 23, 25, 75

Prevenção Escolar 44, 45, 46

Psicanálise 11, 27, 31, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 133, 141, 178

Psicologia 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 23, 24, 36, 37, 38, 43, 44, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,

74, 77, 78, 79, 112, 116, 119, 130, 131, 132, 142, 168, 170, 171, 173, 176, 177, 178

Psicologia da Saúde 132, 168

Psicoterapia de Grupo 1

R

Representações Sociais 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 121, 122, 123, 124, 131

Resiliência 143

S

Saúde Coletiva 23, 63, 72, 73, 177, 178

Síndrome de Asperger 82, 83, 85, 86, 96, 98, 99, 111

T

Transtorno do Espectro Autista 70, 71, 101, 102

V

Violência Sexual 38, 39

Vulnerabilidade 10, 11, 13, 14, 20, 21, 38, 40, 46, 74, 75, 78, 80, 141, 165



A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições



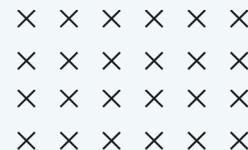
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 





A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

